
РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ «РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫКИ И МЕТОДИКА ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ»

Шаклеин В.М. — академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, ответственный секретарь Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН — *главный редактор серии*

Михеева Н.Ф. — доктор филологических наук, профессор, академик МАН ВШ, заведующая кафедрой иностранных языков филологического факультета РУДН — *заместитель главного редактора*

Микова С.С. — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН — *ответственный секретарь редколлегии*

Члены редколлегии

Балыхина Т.М. — академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН

Красильникова Л.В. — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

Чеснокова О.С. — доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН

Хавронина С.А. — кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН

Караулов Ю.Н. — доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент РАН

Бланкофф Джон (Jean Blankoff) — профессор, член Бельгийской королевской академии (Бельгия)

Млечко Т.П. — доктор педагогических наук, профессор, ректор Славянского института Молдовы (Молдова)

Моника Перотто — профессор, доктор наук, научный сотрудник и доцент кафедры русского языка факультета иностранных языков и литератур Болонского университета (Италия)

Белый В.В. — кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета (Белоруссия)

Урия Лауэдж — профессор Центра интенсивного изучения языков (Университет Алжир 1)

Рафаэль Гусман Тирадо — вице-президент МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета (Испания)

Кудрявцева Л.А. — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Института филологии Киевского национального университета им. Т.Г. Шевченко, Президент Украинской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (УАПРЯЛ), член Президиума МАПРЯЛ (Украина)

THE EDITORIAL BOARD OF THE SERIES “RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES AND METHODS OF TEACHING”

Viktor M. Shaklein — Editor-in-chief, Member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honorary Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Its Teaching of the Philological Faculty of Peoples' Friendship University of Russia, Secretary-General of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL)

Natalya F. Mikheeva — Deputy Chief Editor, Member of the International Academy of Sciences of Higher School, Doctor of Philology, professor, Head of the Chair of Foreign Languages of the Philological Faculty of Peoples' Friendship University of Russia, a member of two Dissertation Councils

Svetlana S. Mikova — Executive Editor, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Its Teaching of the Philological Faculty of Peoples' Friendship University of Russia

Members of the Editorial Board

Tatiana M. Balykhina — Member of the Academy of Sciences of Nature and Society, Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of Advanced Training Faculty for Teachers of Russian as a Foreign Language of Peoples' Friendship University of Russia

Lidiya V. Krassilnikova — Doctor of Pedagogy, Professor, Chairperson of the Chair of the Russian Language for Foreign Students of the Philological Faculty of Lomonosov Moscow State University

Olga S. Chesnokova — Doctor of Philology, Professor of the Chair of Foreign Languages of the Philological Faculty of Peoples' Friendship University of Russia

Serafima A. Khavronina — Candidate of Philology, Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of its Teaching of the Philological Faculty of Peoples' Friendship University of Russia, an outstanding specialist in methods of teaching Russian as a foreign language

Yuri N. Karaulov — Doctor of Philology, Associate Member of Russian Academy of Natural Sciences

Jean Blankoff — Professor, Member of Belgian Royal Academy (Brussels, Belgium)

Tatiana P. Mlechko — Doctor of Pedagogy, Professor, Rector of Slavonic Institute of Moldova (Moldova)

Monica Perotto — Ph.D. Professor, Research Assistant, Assistant Professor of the Chair of the Russian Language of the Faculty of Foreign Languages and Literatures of Bologna University (Italy)

Valery V. Bely — Candidate of Philology, Professor, Chairman of the Chair of the Russian and Belorussian Languages of Belarus State Medical University (Belarus)

Uria Lauedj — Professor of the Centre of Intensive Language Study (University Algeria 1)

Rafael Gusman Tirado — Vice-President of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL); Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology of Granada University (Spain)

Ludmila A. Kudryavtseva — Doctor of Philology, Professor of the Chair of the Russian Language, Institute of Philology, Shevchenko Kiev National University, President of the Ukrainian Association of the Teachers of the Russian Language and Literature (UAPRYAL), Member of Presidium of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL)

ВЕСТНИК Российского университета дружбы народов

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 1993 г.

Серия

РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
И МЕТОДИКА ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

2016, № 4

Серия издается с 2003 г.

Российский университет дружбы народов

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Гадалина И.И., Исмаилова Х.Э. Качественные параметры сюжетных картинок как источник монологического высказывания студентов-иностранцев на уровне базового владения русским языком (А-2).....	7
Гулидова Е.Н. Квантитативы <i>много</i> и <i>очень</i> в зеркале французского языка: лингводидактический аспект	16
Ефимова О.С., Кривошеева Е.Н., Платонова Е.К. Анализ словарных единиц лексико-семантической группы «Ветеринария»	25
Жамалетдинова Э.Х. Комплексный анализ содержания общечеловеческой ценности «вера» в языковом общественном сознании носителей русской культуры	32
Lyovina G.M. Intensification of Teaching Russian as a Foreign Language: Mobile Applications	42
Nikitin O.V. Literary Text by N.S. Leskov as a System of Language Means.....	48
Новиков А.Л., Рыбаков М.А. Задачи и методы формирования коммуникативной культуры личности в процессе обучения и воспитания в вузе	63
Uskova O.A., Vasilyeva T.V., Kuznetsov A.L. Teaching Models of Russian Language for Bilingual Learners in Russian and Foreign Education Systems.....	70

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Гриценко А.Н., Морослин П.В. Военно-исторические термины в наименовании спортсменов в англоязычном спортивном дискурсе.....	77
Ермошин Ю.А., Алонцева Н.В. Коммуникативные стереотипы представителей различных культурно-лингвистических сообществ, осуществляющих официальное публичное выступление на английском языке	82
Захарова Е.А. Применение результатов анализа лингвистического корпуса для улучшения стиля устной и письменной речи на продвинутом уровне обучения английскому языку	93
Магомедзагиров Р.Г. Методы и принципы поэтического перевода. Переводческие преобразования при переводе поэзии	100
Матиенко А.В. Контрольно-измерительная деятельность как средство развития познавательных и коммуникативных резервов личности	109
Матулевич Т.Г. Концептуализация в учебной деятельности.....	117
Пиневич Е.В. Психологический и методический аспекты чтения как вида речевой деятельности в обучении иностранным языкам.....	126
Радович М. Лингвокультурологический анализ топонимов и катойконимов боливийского национального варианта испанского языка	133
Шкапенко Т.М. Англо-американское междометие «вау» в современном русском языке.....	141
Яо Цзяжу. Средства выражения пространственных значений в русском и китайском языках (лингводидактический аспект)	150

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ

Захарова Л.В., Гунина Л.А. Культура делового общения как важный фактор профессионального становления специалистов	156
Зюкина З.С. Некоторые проблемы формирования навыков публичного выступления юриста.....	166

РЕЦЕНЗИИ, АННОТАЦИИ И ДР.

Синякова А.Ф. Японский язык: стратегия и тактика делового общения / Т.М. Гуревич	172
Серова Л.К., Шабеева А.В. Результаты анкетирования студентов-билингвов первого курса инженерного факультета.....	74

НАШИ АВТОРЫ	178
--------------------------	-----

BULLETIN of Russian Peoples' Friendship University

SCIENTIFIC JOURNAL

Founded in 1993

Series

**RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES.
METHODS OF ITS TEACHING**

2016, № 4

Series founded in 2003

Peoples' Friendship University of Russia

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND METHODS OF ITS TEACHING

Gadalina I.I., Ismailova K.E. Quality Parameters Of Images As A Source Of Monologic Statements Of Students — Foreigners At Basic Level Russian as a Foreign Language (A-2).....	7
Gulidova E.N. Quantitative Words <i>Много</i> (Many / Much) and <i>Очень</i> (Very) Viewed Through the Prism of Their French Equivalents: Linguodidactic Aspect.....	16
Ephimova O.S., Krivosheeva E.N., Platonova E.K. The Analysis of Lexico-Semantic Units in Veterinaty Science.....	25
Zhamaletdinova E.Kh. The Integral Analysis of The Meaning of Universal Moral Value “Faith” in Linguistic Consciousness of Russian Culture Bearers.....	32
Лёвина Г.М. Интенсификация обучения РКИ: мобильные приложения.....	42
НИКИТИН О.В. Художественный текст Н.С. Лескова как система языковых средств.....	48
Novikov A.L., Rybakov M.A. Aims and Methods of Forming Communicative Personality in Teaching at University.....	63
Ускова О.А., Васильева Т.В., Кузнецов А.Л. Модели обучения русскому языку учащихся-билингвов в условиях российского и западного образования.....	70

FOREIGN LANGUAGES: LINGUISTIC RESEARCH, METHODS OF TEACHING

Gritsenko A.N., Moroslin P.V. Military and Historical Terms in Denominations of Sportsmen in English-Speaking Sporting Discourse	77
Ermoshin Y.A., Alontseva N.V. Communicative Stereotypes of Representatives of Different Cultural and Linguistic Communities Delivering Official Public Speech in English.....	82
Zakharova E.A. The Impact of Corpora Research Findings on the Enhancement of Learner Spoken and Written English Language Style at The Advanced Level	93
Magomedzagirov R.G. Methods and Principles of Poetic Translation. Translation Transformations in Translation of Poetry	100
Matienko A.V. Assessment Activities as Means of Cognitive and Communicative Development of a Personality's Potential	109
Matulevich T.G. Concept Acquisition By An EFL Student.....	117
Pinevich E.V. Psychological and Methodical Aspects of Reading as a Kind of Speech Activity in Teaching Foreign Languages	126
Radovich M. Linguocultural Analysis of Toponyms and Demonyms in Bolivian Spanish	133
Shkapenko T.M. Anglo-American Interjection wow in Contemporary Russian Language.....	141
Yao Jiaru. Methods of Expressing Spatial Meanings in Russian and Chinese Languages (Linguistic and Didactic Aspect)	150

METHODICAL PROJECTS

Zakharova L.V., Gunina L.A. Business Communication Culture as an Important Factor of Specialists Professional Formation	156
Zyukina Z.S. On Some Problems of Formation of Public Speaking Skills of a Lawyer...	166

REVIEWS, ANNOTATIONS, ETC.

Sinyakova A.F. Review of Tutorial: Japanese Language: Strategy and Tactics of Business Communication / T.M. Gurevich	172
Serova L.K., Shabaeva A.V. The Results of The Survey of First-Year Bilingual Students (Engineering Faculty)	74

OUR AUTHORS	178
--------------------------	-----

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

КАЧЕСТВЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК КАК ИСТОЧНИК МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА УРОВНЕ БАЗОВОГО ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ (А-2)

И.И. Гадалина, Х.Э. Исмаилова

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

В статье проводится анализ трудностей, возникающих у студентов-иностранцев при такой форме контроля, как «рассказ по картинке» во время итогового контроля уровня А-2. Пролслеживаются причинно-следственные закономерности психологического и методического характера имеющихся результатов, а также предлагаются разработанные и апробированные авторами методические приемы работы с ситуативными картинками в период тренировки.

Ключевые слова: качество пересказа текста, беседы по темам, рассказ по картинке, ситуативная картинка с развернутым сюжетом, блок опосредованного воздействия на негативный результат, блок необученности студентов

В общем процессе обучения иностранных студентов русскому языку реализуется принцип параллельного развития всех видов речевой деятельности (РД) (говорения, слушания, чтения, письма), что способствует формированию каждого из них. Однако методически правомерно выделение и развитие доминирующего вида РД для каждого уровня владения языком. Для базового уровня (А-2) таким видом речевой деятельности является *говорение*, внешней формой которого является речь — способ формирования и формулирования мысли посредством языка [3]. Говорение на этом уровне носит активный характер; слушание, чтение и письмо выполняют вспомогательную роль общения.

Задачей обучения говорению в рамках рассматриваемого уровня является формирование умений строить монологические высказывания репродуктивного типа (РТ) и продуктивного типа (ПТ). Для формирования умений строить высказывания РТ на основе прочитанного текста различной формально-смысловой структуры (повествование, описание, сообщение) в методическом арсенале имеется

большой набор учебных материалов и форм работы с ними: тексты для чтения, тексты для письменного изложения, приемы и способы отработки текстов — специальные, общие, альтернативные, проблемные вопросы к ним, а также формы работы с текстом: пересказ, создание вариативных текстов по аналогии, беседы по тексту и др. Для формирования умений монологических высказываний ПТ студентам предлагается описать возможные ситуации общения, а также обсудить и дать собственную информацию по той или иной теме общения. Ситуации общения могут быть представлены наглядно в виде картинки, рисунка, серии картинок, которые задают содержание продуцируемого текста, его объем, последовательность изложения и даже оценку изображаемого на картинке.

Для методики преподавания любого предмета, в частности РКИ, бесспорно положение, согласно которому качество его результатов пропорционально процессу их достижения. Именно поэтому после каждого экзамена, который является конкретным результатом некоего процесса, определяется его качественная сторона: чистота и темп речи, быстрота и правильность реакции на поставленные вопросы, достоверность, правильность прочитанного и увиденного. Не подлежит сомнению, что результаты контроля, маркированные той или иной отметкой, баллом или буквенным выражением, — это не просто формальный показатель степени обученности студента. Прежде всего это информация о качестве процесса обучения: его методических формах и приемах работы, видах учебно-методического материала, а также профессионализма преподавателя. Эта информация, безусловно, важна для студента, но в большей степени для преподавателя. С целью ее получения осуществляется регулярный мониторинг проведения экзамена в целом: анализ ответов учащихся, их психологическое состояние на экзамене, восприятие и понимание ими тех или иных экзаменационных материалов.

Содержание контроля на уровне А-2, равно как и на каждом из последующих, определяется принятым образовательным стандартом, который и диктует формы и объекты проверки [4].

Для итогового контроля *навыков и умений говорения* на русском языке у студентов-иностранцев, достигших данного уровня, определены следующие формы проверки:

— пересказ текста, проверяющий степень понимания его содержания, а также сформированность лексико-грамматических навыков и владение умениями отвечать на различные типы вопросов и задавать их по содержанию прочитанного текста. Эти умения могут быть полностью продемонстрированы с помощью рецептивно заданного материала экзаменационных текстов. Предполагается построение монологические высказывания репродуктивного типа;

— беседа по ранее известным отработанным темам, проверяющая способность и возможность студентов в подготовленном монологическом высказывании осветить некоторые вопросы, обсуждаемые ранее в процессе тренировки. Как при пересказе текста, так и беседе проверяются лексико-грамматические навыки, речевые умения, а также готовность к участию в диалоге (преподаватель — студент, студент — преподаватель). Демонстрируются монологические высказывания смешанного типа;

— рассказ по ситуативной картинке, выясняющий не только адекватное понимание наглядно изображенного сюжета в виде нескольких ситуаций, но и способность самостоятельно построить высказывание в объеме 12—15 фраз с использованием определенного лексико-грамматического материала уровня А-2. Проверяется также умение высказать собственное отношение к увиденному. Студент должен продемонстрировать умение построить монологические высказывания продуктивного типа.

Ниже излагаются некоторые выводы, сделанные в результате многолетних наблюдений за ответами студентов во время итогового контроля.

Качество пересказа текста на экзамене дает основание говорить о том, что в большинстве своем (70—80%) студенты хорошо подготовлены к простому пересказу несложных текстов, характеризующихся доступностью лексико-грамматических средств, логической и структурной связностью, а также отсутствием композиционной сложности. Чаще всего простой пересказ текста осуществляется в виде диалого-монологического высказывания, в котором реализуются соответствующие для этого периода ранжированные по трудности умения с опорой: либо на систему вопросов преподавателя либо на план, предложенный преподавателем вербально или графически. При такой поддержке студент чувствует себя спокойно, уверенно, поэтому внешние параметры его речи (чистота и темп) имеют хорошие показатели. Наблюдения показывают, что на этом этапе обучения самостоятельный пересказ в виде слитного, целостного монологического высказывания осуществляется очень редко. В этот период обучения и контроля требовать от студента пересказа без опоры преждевременно, методически некорректно. Самостоятельный пересказ, включающий не только перечисление, но и объяснение событий, описанных в тексте, требует более сложных умений, отрабатываемых на последующих, более продвинутых этапах обучения (6).

Качество беседы по ранее известным темам, как правило, удовлетворяет требования к данному виду контроля. Беседа проходит легко, так как это подготовленное высказывание, которое отрабатывается в процессе обучения и неоднократно повторяется перед экзаменом. Кроме того, тематически беседа затрагивает проблемы и интересы студентов. Они рассказывают о своей семье, своих друзьях, своем рабочем дне, своем городе и т.д., как в первый раз, стараясь заинтересовать этой информацией присутствующих на экзамене преподавателей и ассистентов. В данном случае положительно срабатывает психологический эффект подачи ранее отработанного, хорошо выученного материала в новых обстоятельствах

Наибольшие затруднения, как показывают наблюдения, вызывает *рассказ по картинке*, которая наглядно задает определенное содержание. Он проходит с большим напряжением, частым непониманием ситуаций сюжета и, как результат, с невысокими показателями по чистоте и темпу высказывания. Анализ такой методической деструкции осуществлялся путем выяснения ее причин с помощью опроса студентов, не сумевших построить рассказ по картинке, казалось бы, простой, внятной и понятной для ее автора. Студенты на своем родном языке, языке-посреднике или по-русски объясняли свое видение предложенного в картин-

ке сюжета. Следует отметить, что нередко они «открывали» совершенно иной ракурс, другое его понимание. Опрос дал возможность выделить два блока причин непонимания сюжета картинке. Конкретизируем их.

1. *Блок опосредованного воздействия на негативный результат.* Здесь можно выделить несколько составляющих. Первая составляющая касается характера учащегося: не каждый студент, так же как не каждый человек, обладает чувством юмора, иначе, в нем «спит, дремлет» или вообще отсутствует юмористическое видение явлений. У одних улыбка не сходит с лица, других ничто не волнует и не смешит. Что одному кажется смешным, другому — грустным и печальным. Вторая составляющая — различие понимания одних и тех же действий, поступков в связи с неоднородностью морально-этических представлений о хорошем и плохом, дозволенном и запрещенном. Третья составляющая исходит из неточности, недостоверности, искусственности самого сюжета.

В качестве примера приводим всем известный иллюстрированный сюжет «Покупка собаки» [2], который входит в набор экзаменационных материалов для контроля рассказа по ситуативной картинке.

Рассказ «Покупка собаки»

К билету № ---



По замыслу автора, придумавшего эту милую историю, ее интрига заключается в том, что девочка, посланная мамой на рынок за овощами, купила вместо этого собаку у мальчика, оказавшегося в то время там вместе с собакой; мама, конечно, была недовольна покупкой своей дочери. Интрига сама по себе не лишена юмора, и художественное изображение ситуации в прочтении российского потребителя вполне адекватно. Однако вопросы, которые возникают у студентов-иностранцев, говорят о том, что в данном рисованном сюжете нарушены не только художественная аутентичность, но и морально-нравственная сторона поведения героев. Высказывание по данной картинке не получается потому, что студент задает себе вопросы и не находит на них ответа: как такая красивая благополучная, а значит, небедная мама могла послать на рынок такую маленькую девочку (на вид ей 3—4 года) без сопровождения, одну; как мама может дать малышке не

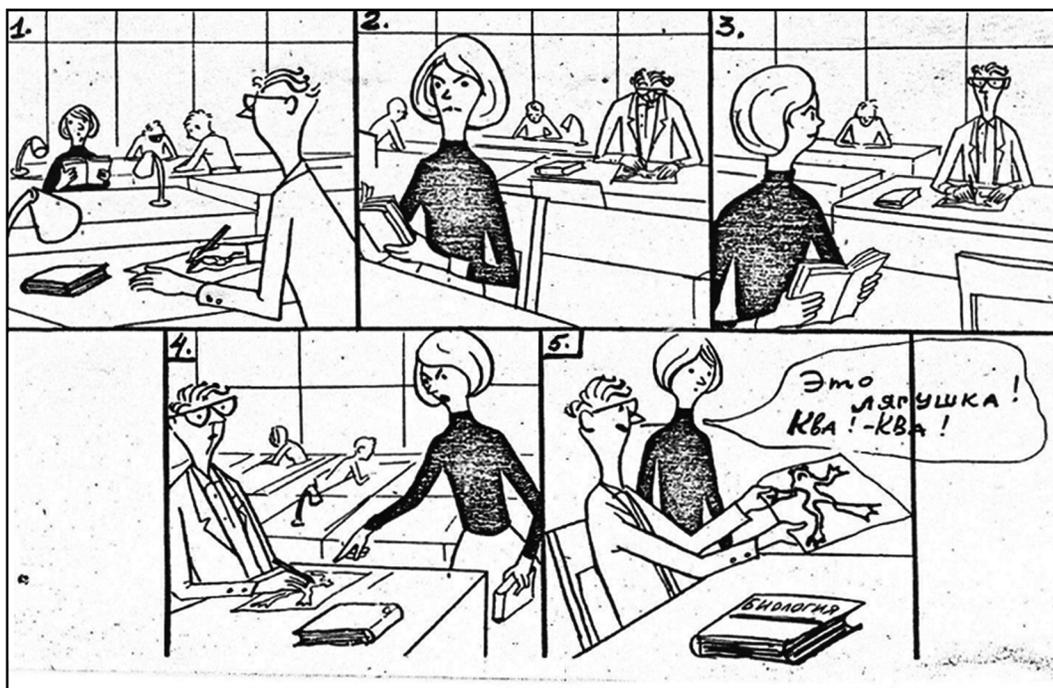
только большую хозяйственную сумку, но и вручить деньги, из-за которых девочка может пострадать; что на рынке делает мальчик-малыш с собакой: гуляет с ней или пришел продать ее; почему мальчик так быстро продал незнакомой девочке своего друга — собаку; почему мама рассердилась, когда увидела такую симпатичную собаку у себя дома?

Кроме того, были и другие варианты рассуждений: один студент, обратив внимание на продавца лука и огурцов, решил, что это асоциальный тип, поэтому придумал версию о том, что девочка испугалась его и решила попросить у мальчика дать ей собаку для охраны, а деньги и сумку отдала ему, чтобы он купил для нее овощи.

Естественно, что после ряда подобных вопросов, которые возникают у студентов, не может получиться адекватный рассказ по этой картинке.

Другой пример. Сюжет рассказа «Лягушка» также входит в состав экзаменационных материалов и вызывает не меньшее количество вопросов у студентов-иностранцев, чем предыдущий.

Рассказ «Лягушка»
К билету № ---



По замыслу автора студент был биологом и находился «в состоянии вдохновения» при выполнении домашнего задания по теме «Земноводные», поэтому все, кто был вокруг него, не имели никакого значения: ни девушка, сидевшая недалеко, никто другой. Главное — земноводные. В результате он и нарисовал удивительно правильный образ лягушки. Конфликт между ним и девушкой произошел потому, что она решила, что он рисует ее без разрешения. На экзамене студенты, как правило, неверно трактуют этот сюжет. Они объясняют его так: ему

понравилась девушка, которую он увидел, начал ее рисовать, рисовал-рисовал, а получилось какое-то существо, похожее на девушку, очень несимпатичную и негативно настроенную. Книга по биологии никак не наводит их на мысль, что перед нами будущий Чарльз Дарвин. Очень редко студент дает внятный рассказ по этой картинке. Да и для носителя языка также непонятно, почему молодой человек, очень пристально глядя на девушку, решил нарисовать лягушку: то ли девушка так несимпатична, что напоминает это земноводное, то ли юноша вспомнил детскую сказку о царевне-лягушке.

Естественно, что подобные «оригинальные» интерпретации, в рассказах студентов-иностранцев, а также «проблемные вопросы», возникающие в их сознании при рассмотрении нарисованных сюжетов, не способствуют созданию качественного речевого высказывания по предлагаемой ситуативной картинке на экзамене.

Анализ содержания ситуативных картинок дал возможность выявить следующие недостатки, которые необходимо избегать при создании новых материалов для экзамена:

- очень часто иллюстрированы скучные, неинтересные для студентов сюжеты, без интриги и юмора; иногда интрига так сложна, что непонятна студенту;
- сюжеты «прорисованы» однообразно, скучно, так как художником не найден верный внешний образ героя, способный привлечь внимание студента; иногда художник чрезмерно «острит», делая образ героя либо слишком комичным, либо далеким от нормального земного существа;
- полиграфическое оформление ситуативных картинок оставляет желать лучшего.

Учитывая сказанное выше, можно выстроить следующие обязательные требования к ситуативным картинкам, предлагаемым студентам для продуцирования рассказа с опорой на наглядность:

- сюжет ситуативной картинке должен быть доступен для понимания контингентом иностранных учащихся;
- авторский замысел должен быть понятен не только автору, но и тем, кому он адресован;
- поведение и действия героев не должны быть лишены интриги, но критическая масса юмора не должна превышать их логику и здравый смысл;
- качественное полиграфическое исполнение должно быть обязательным параметром ситуативной картинке на экзамене.

Второй блок причин заключается в необученности студентов составлять рассказ по картинке, который является обязательной формой контроля:

- студенты не обучены «всматриваться» в картинку, видеть детали, фрагменты, которые помогают выстроить правильное высказывание;
- студенты не обучены в рассказе по картинке создавать начало рассказа (описательного плана), центральную часть (повествовательного плана) и концовку, своего рода резюме-мораль.

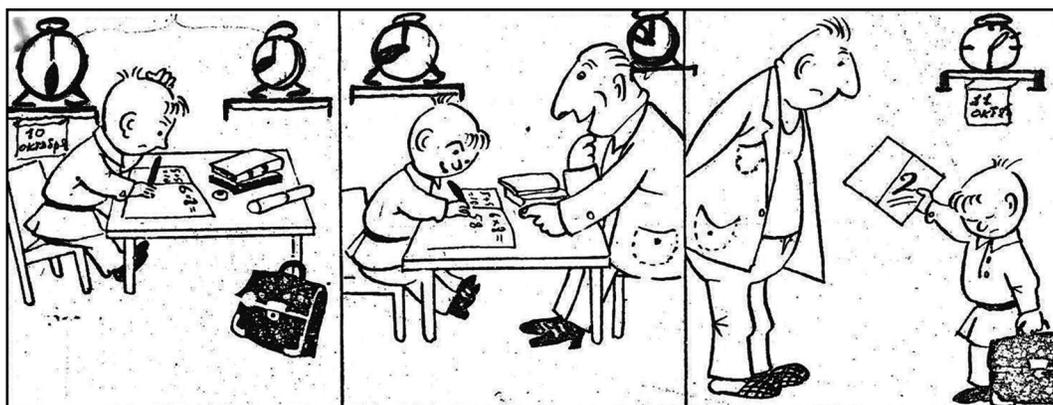
Причину этого явления в практике мы видим прежде всего в малом количестве времени, отводимом на эту часть работы, а также в отсутствии четких рекомендаций — алгоритмов по работе с картинкой, которые должны быть известны как студенту, так и преподавателю.

С целью внести методический вклад по улучшению процесса формирования монологического высказывания с опорой на картинку мы предлагаем следующий алгоритм работы. Он состоит из проблемных заданий, которые должен осознать студент, и речевых действий, которые он должен осуществить при работе с картинкой. По форме задания включают определенное количество специальных вопросов. Содержательно и задания, и ответы на них в рассказе образуют его описательную часть (в основном имперфектную), повествовательную, раскрывающую последовательность действий героя во времени (в большей части с использованием перфектных глаголов), а также заключительную, содержащую оценку изображенных событий, в которых участвовал герой (или герои).

На этапе отработки рассказа по картинке студентам предлагается записывать свои ответы в специальную графическую карту, которая наглядно регламентирует объем рассказа: количество информационных высказываний в количестве 12—15 единиц.

Ниже представлена методическая разработка по этому виду работы, которую получает студент в период тренировки и которая является внутренней инструкцией на экзамене.

Рассказ «Двойка по математике»
К билету № ---



ОПИСАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ РАССКАЗА

(Задания в виде шести специальных вопросов)

1. Кто главный герой этой истории: сын или отец?

Кого вы не видите на этой картинке?

Как их зовут и сколько лет каждому из них?

Где учится сын, где и кем работает его отец?

Кем хочет быть сын?

2. Когда и где случилась эта история?

ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ РАССКАЗА

(Перечисление действий, совершающихся последовательно, и указание на время начала и конца действий, а также их продолжительность требует использования глаголов совершенного и несовершенного вида)

1. Начните ваш рассказ так: «Вчера...», «На прошлой неделе», «Несколько дней назад».

2. Закончите рассказ словами: «В результате»

3. Используйте глаголы СВ в прошедшем времени: прийти, начать что-то делать, решить что-то сделать, не смочь что-то сделать, получить правильный ответ, получить оценку-отметку (двойку), обрадоваться чему-то, удивиться чему-то...); глаголы НСВ в прошедшем и настоящем времени: писать, решать, думать — как долго, помогать, получать — как часто.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ РАССКАЗА (оценка)

1. Понравилась или не понравилась Вам эта история?
2. Почему Вам понравилась (не понравилась) эта история?
3. Какой вывод можно сделать? Что можно посоветовать героям этой истории?
4. Чему учит эта история?

Заключительная часть рассказа очень важна, так как студент выступает в роли арбитра, моралиста, что дает ему возможность высказать иногда весьма интересные мнения.

Методические выводы и практические наблюдения авторов данной статьи могут способствовать созданию качественных наглядных материалов, а также внедрению форм и приемов работы с сюжетной картинкой для формирования продуктивного монологического высказывания, что, безусловно, улучшит результаты итогового контроля по данной форме проверки.

На кафедре №1 (инженерный профиль) факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин создан ряд пособий по речевой практике с использованием наглядности в виде ситуативных картинок [1; 5], которые активно используются в процессе подготовки к продуцированию высказываний с опорой на иллюстрированный сюжет. В настоящее время продолжается работа по созданию новых учебных материалов для такой формы контроля как «рассказ по картинке».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Гадалина И.И.* Веселые истории в картинках: учеб. пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2014.
- [2] *Геркан И.К., Кацен Л.П.*: Учеб. пособие по русскому языку для студентов-иностранцев «Рассказы в картинках». М.: УДН им П. Лумумбы, 1969.
- [3] *Зимняя И.А.* Психология слушания и говорения: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1973.
- [4] Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М.: РУДН, 2001.
- [5] *Пушкова Н.П., Мотовилова Г.Г., Макарова Л.Н.* Пособие по развитию устной речи (с использованием наглядности). М.: РУДН, 2014.
- [6] *Шапицо А.В.* Контроль устной речи на начальном этапе обучения. М.: МГУ, 1985.

Статья поступила в редакцию 6 мая 2016 года.

QUALITY PARAMETERS OF IMAGES AS A SOURCE OF MONOLOGIC STATEMENTS OF STUDENTS — FOREIGNERS AT BASIC LEVEL RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (A-2)

I.I. Gadalina, K.E. Ismailova

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

In this paper we analyse of the difficulties of foreign students in such form of final control as “story on the picture”. Causal regularities of psychological and methodical nature of the available results are traced, and the author tested instructional techniques of work with situational pictures during are shown.

Key words: quality of text retelling, conversation on the topics of the story of the picture, a picture with a situational unwrapped plot, causal components of unit-mediated effects on negative result

REFERENCES

- [1] Gadalina I.I. Veselye istorii v kartinkakh. Uchebnoe posobie po rechevoy praktike [Funny Stories in Pictures. Manual on Speech Practice]. M.: «Russkiy yazyk. Kursy», 2014.
- [2] Gerkan I.K., Katsen L.P. Uchebnoe posobie po russkomu yazyku dlya studentov-inostrantsev «Rasskazy v kartinkakh» [Manual on the Russian Language for Foreign Students “Stories in Pictures”]. M.: UDN im P. Lumumby, 1969.
- [3] Zimnjaja I.A. Psihologija slushaniya i govoreniya [Psychology of Listening and Speaking]. Dissertacija na soiskanie doktora psihologicheskikh nauk. M., 1973.
- [4] Obrazovatel'naya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven. Bazovyy uroven. Pervyy sertifikatsionnyy uroven [Education Programme on the Russian as a Foreign Language. Elementary Level. Basic Level. First Certificate Level]. M.: RUDN, 2001.
- [5] Pushkova N.P., Motovilova G.G., Makarova L.N. Posobie po razvitiyu ustnoy rechi (s ispolzovaniem naglyadnosti) [Manual on Oral Speech (Using Visual Aids)]. M.: RUDN, 2014.
- [6] Shapitso A.V. Kontrol ustnoy rechi na nachalnom etape obucheniya [The Control in Oral Speech at an Elementary Level]. M.: MGU, 1985.

КВАНТИТАТИВЫ *МНОГО* И *ОЧЕНЬ* В ЗЕРКАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Е.Н. Гулидова

МГУ им. М.В. Ломоносова
Ленинские горы, МГУ, Москва, Россия, 119991

В статье рассматривается один из параметров интегрального описания семантически близких слов в целях их эффективного представления в иностранной аудитории — сопоставление с иноязычными коррелятами (на материале квантитативов *много* и *очень*). Показана актуальность сопоставительного анализа явлений в русском и родном языках учащихся в лингводидактическом аспекте.

Ключевые слова: адвербиальная лексика, сопоставительный анализ, межъязыковая интерференция, студенты-франкофоны

В связи с потребностями практики обучения русскому языку как иностранному (РКИ) актуальной является задача системного и методически эффективного представления языкового материала с учетом возникающих у иностранных учащихся трудностей, среди которых особое место занимает употребление семантически близких слов, в том числе наречий. В силу отсутствия четких ориентиров при использовании в речи близких по значению адвербиальных лексем инофоны допускают ошибки, ср.:

<1> *Я *очень* работаю, а в свободное время я люблю читать романы (вместо: Я *много* работаю, а в свободное время люблю читать романы); <2> *Мне *много* нравится гулять в Париже (вместо: Мне *очень* нравится гулять в Париже) (1) и др.

Лингвистически и методически обоснованным в практике преподавания РКИ является комплексный функционально-коммуникативный подход к описанию слов разных категориальных классов, в том числе наречий [10; 8; 12], учитывающий их семантические, стилистические, синтагматические, парадигматические и др. особенности. Указанные параметры интегрального описания близких по значению лексем *много* и *очень* и типология ошибок, допускаемых франкофонами при их употреблении, были рассмотрены нами в работах [6; 7].

В данной статье анализируется такой параметр лингводидактического описания названных слов, как их сопоставление с иноязычными коррелятами, имеющий особое значение при национально ориентированном обучении РКИ. Использование результатов сопоставительного анализа явлений в изучаемом и родном языках учащихся позволяет спрогнозировать трудности, которые инофоны могут испытывать при освоении учебного материала, определить зоны схождения и расхождения в функционировании эквивалентных языковых единиц на разных уровнях (семантическом, синтаксическом, коммуникативном, стилистическом) в обоих языках, уделить особое внимание различиям в силу возникающей интерференции, наконец, предотвратить возможные ошибки учащихся. «Результаты

сопоставительного лингвистического анализа служат надежной, научно обоснованной лингводидактической базой методики преподавания целевого, в том числе русского языка как иностранного» [3. С. 13] (2). Релевантность учета интерференции и сопоставительного аспекта при обучении РКИ отмечается во многих современных исследованиях [1; 2].

В двуязычных словарях, во франко-ориентированных пособиях и учебниках отмечается, что эквивалентом обоих русских лексем *много* и *очень* является слово *beaucoup*, в широком смысле означающее «большое количество» ('grande quantité'), ср.:

<3> У нее *много* друзей. — Elle a *beaucoup* d'amis; <4> Мне *очень* понравился этот балет. — J'ai *beaucoup* aimé ce ballet и т.п.

Такое соотношение (2:1) создает для франкоговорящих учащихся трудности при выборе нужного наречия и нередко провоцирует лексико-семантические ошибки, особенно при попытке буквального перевода с французского языка на русский (см. примеры выше). Подобные случаи некорректного использования лексем *много* и *очень* типичны на элементарном (A1) и базовом (A2) уровнях владения русским языком (в системе ТРКИ). В теоретической и учебно-справочной литературе отмечается также, что наречие *очень* коррелирует со словом *très*, выражающим «высокую степень интенсивности» ('l'intensité forte'):

<5> Он *очень* устал. — Il est *très* fatigué.

Соотнесем ЛСВ слов *много* и *очень*, выделенные нами в [6; 7], с ЛСВ их наиболее употребительных французских коррелятов и укажем характерные особенности функционирования в речи французских эквивалентов на фоне соответствующих русских лексем, выявленные в ходе сопоставительного анализа и релевантные для предотвращения интерференции.

Наиболее точный французский коррелят ЛСВ *много*₁ ('большое количество объектов' (3)) — *beaucoup* (*de*). Слово *beaucoup* во французской грамматической традиции относится к классу наречий и в сочетании с существительными и его субститутами (например, личными местоимениями) реализует ЛСВ 'un grand nombre (*de*)' (букв. большое число) — при квантификации дискретных множеств — и 'une grande quantité (*de*)' (букв. 'большое количество') — при квантификации недискретных множеств:

<6> У нас в группе *много* иностранных студентов. — Dans notre groupe il y a *beaucoup* d'étudiants étrangers; <7> Пришло *много* людей. — Il est venu *beaucoup* de gens (безличная конструкция; 'Это пришло много людей'); <8> У него *много* работы. — Il a *beaucoup* de travail.

При этом характерны бытийные предложения и рематическая позиция для количественно-именного словосочетания с *много*. Предложения типа <9> *Книг* у меня / *много*; <10> *Нас* было *много*, где слово *много* является предикцирующим компонентом в предикативной паре и играет роль фокуса ремы, имеют во французском языке следующие эквиваленты: <9а> *Des livres, j'en ai beaucoup* (букв. Книги, я их имею много); <10б> *Nous étions beaucoup* (букв. Мы были много).

Необходимо отметить сходство в коммуникативной структуре таких высказываний в обоих языках и различия на синтаксическом уровне, что отражено в буквальном переводе: так, в примерах типа <9а> во французском языке характерно обособление именного компонента сочетания, как интонационное (постановка в позицию темы), так и пунктуационное (в русских примерах типа <9> — только первое), а также использование местоимения *en*, заменяющего существительное *des livres* (книги). Квантитатив *beaucoup* при этом может занимать позицию дополнения, как в <9а>, или сказуемого, являясь его именной частью, как в <10а>. Важно также помнить об отсутствии категории падежа у существительных во французском языке на фоне ее наличия в русском и избегать буквального перевода при построении высказываний.

Говоря о согласовании сказуемого с подлежащим, выраженным количественно-именным сочетанием со словом *много* и существительным в форме множественного числа (мн.ч.), отметим, что для русского языка характерно употребление сказуемого в форме единственного числа (ед.ч.), в частности, в препозиции к подлежащему, ср.:

<11> Время проведения выбрано очень удачно, и для участия *приезжает много спортсменов* из всех уголков России (Инт. (4)); <12> В конференции *участвовало много школьников*, а также если существительное неодушевленное; <13> Для России в связи с отменой санкций против Ирана *открывается много перспектив* («Метро», 2016 г.); <14> Кроме того, *много книг лежало* на столе и на шкафу... (К. Симонов).

Однако в связи с тенденцией согласования по смыслу все более широкое распространение получает форма мн.ч. сказуемого [11. С. 263], особенно в постпозиции к подлежащему, выраженному словосочетанием, содержащим одушевленное существительное, ср.:

<15> Почему так *много студентов* из России *уезжают* учиться в США? (Инт.); <16> *Много студентов ищут* подработку в Белгородской области (Инт.); <17> *Много детей были больны* гриппом (Инт.).

Ср. точку зрения, согласно которой при подлежащем со словом *много* сказуемое стоит только в форме ед.ч., например в [9. С. 88]. Во французском языке характерно употребление сказуемого в форме мн.ч. в постпозиции к подлежащему:

<18> *Beaucoup de choses ont changées* depuis 6 mois. — За последние полгода *многое изменилось* (Инт.) (букв. много вещей изменились); <19> *Beaucoup de gens sont déjà venus*. — *Многие люди уже пришли* (здесь лексема *beaucoup* находится в позиции темы и эквивалентна прилагательному *многие* в русском языке, см. об этом ниже), и в форме ед.ч., если речь идет о множестве чего-л. или кого-л. как о едином целом; <20> *Beaucoup de personnes implique une excellente organisation*. — *Большое число человек* предполагает идеальную организацию.

Коррелятом ЛСВ *много*₁ выступает также прилагательное *nombreux* (ЛСВ ‘qui sont en grand nombre’ — ‘многочисленные’, букв. которые есть в большом числе), сочетающееся с существительными, называющими исчисляемые объекты, ср.:

<21> *J’ai invité de nombreux amis*. — Я пригласил *много друзей*; <22> *De nombreuses années* se sont écoulées depuis ton départ... (Инт.) — С тех пор, как ты ушел, прошло *много лет*...

Однако данное прилагательное может означать и «значительная часть множества, не все» — смысл, который в русском языке передается при помощи лексемы *многие*.

Ошибки, допускаемые франкофонами при употреблении русских слов *много* (ЛСВ *много*₁) и *многие* [6], свидетельствуют об интерференции: обоим словам во французском языке эквиваленты наречие *beaucoup (de)* и прилагательное *nombreux*, ср.:

<23> Ce genre de politique soulève *beaucoup de* questions. — Такая политика вызывает *много* вопросов; <24> Il a *de nombreux* amis. — У него *много* друзей; <25> *Beaucoup d'étudiants* comptent sur leurs gains pour financer en partie leurs études (Инт.). — *Многие* студенты рассчитывают на свой заработок, чтобы частично оплачивать обучение; <26> Les attentats touchent *de nombreux* pays (Инт.). — Теракты совершаются во *многих* странах.

В теоретических и практических пособиях по РКИ для франкофонов квантитативу *много*₁ наиболее часто ставится в соответствие наречие *beaucoup (de)*, а слову *многие* — лексемы *nombreux* и *nombre de* (букв. число (чего-л. / кого-л.)) [13; 14; 15]. При этом указывается на различие в семантике русских слов: если *много* выражает «une grande quantité indéfinie» («неопределенно большое количество»), то *многие* обозначает «beaucoup mais pas tous» («много, но не все») [15. С. 168]. Первые наблюдения показали, однако, что во французском языке оба указанных смысла могут передаваться как наречием *beaucoup*, так и прилагательным *nombreux*, при этом в позиции начала предложения обычно выражается смысл «много, но не все» (см. примеры выше). Лексема *nombre de* коррелирует преимущественно с прилагательным *многие* в ЛСВ 'значительная часть множества':

<27> De toute évidence, *nombre de* ces problèmes mondiaux appellent des solutions mondiales (Инт.). — По всей видимости, *многие из* этих глобальных проблем требуют глобальных решений.

В русском языке коммуникативный потенциал ЛСВ *много*₁ ограничен: для него нехарактерны тематические коммуникативные роли (Т.Е. Янко), которые, напротив, типичны для слова *многие*.

Кроме того, в отличие от французского коррелята *beaucoup*, русскому слову *много* (в частности, ЛСВ *много*₁) несвойственно самостоятельное употребление, например, в позиции подлежащего, ср.:

<28> *Beaucoup* estiment que nous avons un destin et que nous suivons dès notre naissance une voie toute tracée (Инт.). — *Многие* полагают, что у всех есть своя судьба и с рождения мы идем по предначертанному пути.

Слово *beaucoup* при этом реализует ЛСВ 'un grand nombre de personnes' (букв. 'большое число человек') и согласуется с предикатом по смыслу: так, в примере <28> глагол стоит в форме мн.ч. Эта особенность функционирования наречия *beaucoup*, сближающая его с именами существительными, отмечена, в частности, в [16. С. 389; 17. С. 390; 5. С. 410; 15. С. 170], а также во многих словарях. Русским коррелятом данного ЛСВ *beaucoup* является субстантивированное прилагательное *многие*, см. <28>.

Сопоставление ЛСВ *много*₂ ('интенсивность и продолжительность действия'), реализуемого в сочетании с глаголами, с его французским коррелятом *beaucoup* в соответствующем ЛСВ выявило различия в их позициях в формальной структуре предложения: для *много*₂ характерна препозиция по отношению к глаголу в стилистически нейтральной речи на фоне постпозиции его французского эквивалента (или интерпозиции — при аналитической форме глагола):

<29> Il joue *beaucoup* aux jeux vidéo. — Он *много* играет в видеоигры; <30> Вчера мы *много* занимались. — Hier on a *beaucoup* travaillé.

То же касается и русского ЛСВ *много*₃, указывающего на 'большой объем выполняемого / выполненного действия': обычно он реализуется в препозиции к глаголу, если в предложении нет информации, раскрывающей смысл 'объем действия', ср., например:

<31> Вчера я сделал *много*: провел деловую встречу, открыл счет в банке, съездил в магазин. Французскому корреляту *много*₃ — слову *beaucoup* — свойственна пост- или интерпозиция по отношению к глаголу: <32> Je lis *beaucoup* sur ce sujet. — Я *много* читаю по этой теме; <33> J'ai *beaucoup* appris aujourd'hui. — Я *много* узнал сегодня.

Русскому наречию *очень* во французском языке соответствуют лексемы *très*, *beaucoup*. Наиболее точный коррелят слова *очень* — наречие степени *très*, реализующее ЛСВ 'l'intensité forte' ('высокая степень интенсивности') и относящееся к слову или выражению, значение которого может быть «градуировано» с точки зрения величины признака.

Во избежание ошибок в речи франкоговорящих учащихся необходимо обратить их внимание на синтаксический потенциал слов *очень* и *très*. Для первого характерны приаждективная (*Это очень дорогой ресторан*), приадвербиальная (*На улице очень холодно*) и приглагольная (*Я очень устал*) позиции, но не присубстантивная, ср. некорректность **Мы очень друзья* при возможности *Мы очень дружим*. Ср. ошибки в речи франкофонов, владеющих русским языком на первом и втором сертификационных уровнях, типа <34> **Есть люди, которые очень специалисты* в этой области (вместо: *Есть люди, которые являются большими специалистами* в этой области).

Французская лексема *très* характеризуется более широкой сочетаемостью по сравнению с русским наречием *очень*: она употребляется с прилагательными: <35> Elle est *très belle*. — Она *очень красива*, наречиями: <36> Il court *très vite*. — Он бежит *очень быстро*, с причастием прошедшего времени (participle passé): <37> Elle était *très aimée* de sa mère. — Ее мать *очень любила* ее, букв. 'Она была очень любима ее матерью'. В отличие от русского *очень*, наречию *très* несвойственно использование с глаголами. Однако это слово часто употребляется в составе так называемого «глагольного выражения» (locution verbale): <38> J'ai *très faim*. — Я *очень хочу есть*, букв. Я имею очень голод, с адвербиальным выражением: <39> Il est *très en verve* aujourd'hui. — Он сегодня *просто в ударе*, букв. Он есть очень в остроумии сегодня, а также с существительным в характеризующем значении, в частности, в разговорной речи: <40> Je suis *très ami* avec lui. — Мы *очень дружим*, букв. Я есть очень друг с ним; <41> Il est *très enfant*. — Он *очень ребячлив*, букв. Он есть очень ребенок [16. С. 386, 414; 35 С. 410].

Слово *très*, в отличие от его русского коррелята, не может служить однословным ответом на общий или частный вопрос, ср.: <42> Ты рад? — *Очень*, ср. некорректность *Es-tu heureux?* — **Très*. Отметим также, что в русском языке при акцентировании степени величины признака возможно дистантное расположение слова *очень* по отношению к определяемому им слову, при этом происходит дополнительная предикация, возможна парцелляция, ср.: <43> Я рад, и даже *очень* (а также: Я рад. *Очень*). Французское наречие *très* неспособно к таким типам употребления, однако в подобных контекстах в сочетании с некоторыми глаголами (см. ниже) может использоваться лексема *beaucoup*:

<44> *Vous l'aimez?* — *Beaucoup*. — Вы любите его? — *Очень*; <45> *Il est certain qu'elle ressemble à Coraline... même beaucoup* (Инт.). — Конечно, она похожа на Коралину, и даже *очень*.

Во избежание лексико-семантических ошибок в речи франкофонов (см. выше примеры <1>, <2>) следует обратить их внимание на то, что коррелятом наречия *очень* является также слово *beaucoup*, реализующее ЛСВ 'высокая степень интенсивности' ('*forte intensité*') при использовании с рядом глаголов. Анализ корпуса примеров позволил выделить следующие семантические разряды глаголов [4. С. 55—60], с которыми характерно употребление наречия *beaucoup*, коррелирующего с русским словом *очень*:

1) неполнознаменательные глаголы, в частности реляторы, выражающие отношения зависимости, типа *dépendre (de)* — зависеть (от), *influencer* — влиять: <46> *Ces livres m'ont beaucoup influencé*. — Эти книги *очень (сильно) повлияли* на меня; полнознаменательные глаголы, в том числе глаголы, перечисленные в следующем разделе;

2) акциональные глаголы эмоционального воздействия типа *fasciner* — очаровывать, *irriter* — раздражать, *amuser* — развлекать: <47> *Cela me déprime beaucoup*. — Это *очень угнетает* меня; неакциональные, а именно глаголы, перечисленные в следующем разделе;

3) глаголы состояния, в частности, эмоционально-психического, типа *s'inquiéter* — волноваться, *se réjouir* — радоваться: <48> *Je m'inquiète beaucoup pour lui*. — Я *очень волнуюсь* за него; интеллектуально-творческого: *s'intéresser* — интересоваться, *se passionner (pour)* — увлекаться: <49> *Il s'intéresse beaucoup à la politique*. — Он *очень интересуется* политикой; а также изменения состояния, например, физиологического: *maigrir* — худеть, *rougir* — краснеть и др.: <50> *Elle a beaucoup rougi*. — Она *очень покраснела*;

4) реляционные, в том числе глаголы эмоционального отношения-состояния типа *aimer* — любить, *respecter* — уважать, *estimer* — ценить и некоторые глаголы интерперсонального отношения типа *aider* — помогать, *déranger* — мешать: <51> *Cela m'a beaucoup aidé*. — Это мне *очень помогло*;

5) характеризационные глаголы типа *briller* — блестеть. Отметим характерную препозицию наречия *очень* по отношению к глаголу на фоне пост- или интерпозиции его французского коррелята *beaucoup*.

Итак, сопоставление семантически близких квантитативов *много* и *очень* и их французских коррелятов с учетом реальных ошибок франкофонов позволило

выявить трудности, испытываемые учащимися при использовании названных русских слов в речи, определить зоны не только сходства, но и расхождения в функционировании лексем в обоих языках. Знание выявленных особенностей релевантно для корректного употребления в речи указанных слов. Таким образом, сопоставительный анализ явлений в русском и родном языках учащихся является важным параметром лингводидактического описания близких по значению лексем в рамках национально ориентированного обучения РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Данные ошибки были зафиксированы в речи франкоговорящих студентов в ходе опытного обучения в Высшей педагогической школе (Ecole Normale Supérieure) в г. Париж (Франция) в 2013/2014 уч. году.
- (2) О контрастивной (сопоставительной) лингвистике и ее значении для методики обучения иностранному языку см. также работы В.Д. Аракина, В.Г. Гака, В.Н. Ярцевой и др.
- (3) Мы понимаем объект широко, включая в него не только считаемые, но и несчитаемые, хотя и измеряемые объекты, в том числе явления, например: *много счастья, много снега* и т.п. В лингвистике неоднократно отмечалась способность квантитативов типа *много, мало* квантифицировать как дискретные, так и недискретные множества, см., например, работы Л.Л. Буланина, Т.В. Булыгиной, Л.Д. Чесноковой, А.Д. Шмелева.
- (4) Помета «Инт.» означает, что пример взят из поисковых систем Интернета (google.ru, yandex.ru), отсутствие такой пометы — что пример взят из речи носителей русского или французского языка или составлен автором/информантами.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Баранова И.И., Чуваева К.М. Учет межъязыковой интерференции при обучении студентов из Китая русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2012. № 1. С. 56—62.
- [2] Будильцева М.Б., Новикова Н.С. Интерференция и сопоставительный аспект в преподавании курса «Русский язык и культура речи» студентам-иностранцам // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2013. № 2. С. 129—135.
- [3] Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 41 с.
- [4] Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. 502 с.
- [5] Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросовет, 2004. 862 с.
- [6] Гулидова Е.Н. О типах ошибок на употребление наречий *много* и *очень* в речи франкоговорящих учащихся // Актуальные вопросы современной науки: Материалы XXIII Международной научно-практической конференции: сб. научн. трудов / Научн. ред. И.А. Рудакова. М.: Спутник+, 2014. С. 119—124.
- [7] Гулидова Е.Н. Семантика и грамматика лексем *много* и *очень* // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 6. С. 28—31.
- [8] Евграфова А.Е. Лексикографическое представление русских темпоральных наречий в функционально-коммуникативном аспекте: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2011. 265 с.
- [9] Книга о грамматике. Русский язык как иностранный: учеб. пособие / под ред. А.В. Величко. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 816 с.
- [10] Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия: дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2009. 845 с.

- [11] Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / под ред. И.Б. Голуб. 3-е изд., испр. М.: Рольф, 2001. 368 с.
- [12] Степаньчева Е.М. Лингводидактические основы представления русской адвербиальной лексики в иноязычной аудитории (на материале кванторных наречий): дисс. ... канд. пед. наук. М., 2011. 291 с.
- [13] Boulanger A. Grammaire pratique du russe (morphologie et syntaxe). Paris, OPHRYS, 1991.
- [14] Grammaire de la langue russe / par André Mazon. Paris, Institut d'Etudes slaves, 1963.
- [15] Grammaire vivante du russe: Partie II: Intermédiaire II / L. Grouchevskaia, N. Bitekhtina. Живая грамматика русского языка (для говорящих на французском языке). Часть II. Средний этап / Л.Ю. Грушевская, Н.Б. Битехтина. М.: КРЭФ-Р, 2006. 216 с.
- [16] Mauger G. Grammaire pratique du français d'aujourd'hui. Paris, Librairie Hachette, 1968.
- [17] Wagner R.-L., Pinchon J. Grammaire du français classique et moderne. Paris, 1975.

Статья поступила в редакцию 11 марта 2016 г.

QUANTITATIVE WORDS *МНОГО* (MANY / MUCH) AND *ОЧЕНЬ* (VERY) VIEWED THROUGH THE PRISM OF THEIR FRENCH EQUIVALENTS: LINGUODIDACTIC ASPECT

E.N. Gulidova

Lomonosov Moscow State University
Leninskiye Gory, MSU, Moscow, Russia, 119991

The article deals with one of the parameters of integral description of semantically similar words with the view of their effective presentation for foreign students — contrastive analysis of such words with their foreign equivalents (as exemplified in quantitative words *много* and *очень*). The author shows the relevance of such analysis of linguistic phenomena in Russian and students' mother tongue presented in linguodidactic aspect.

Key words: adverbial words, contrastive analysis, cross-language interference, French-speaking students

REFERENCES

- [1] Baranova I.I., Chuvaeva K.M. Uchet mezhyazykovoj interferencii pri obuchenii studentov iz Kitaya russkomu yazyku [Considering Cross-language Interference in the Process of Teaching Russian to Students from China]. Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya "Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya". 2012. № 1. Pp. 56—62.
- [2] Budiltseva M.B., Novikova N.S. Interferenciya i sopostavitel'nyj aspect v prepodavanii kursa "Russkij yazyk i kul'tura rechi" studentam-inostrancam [Interference and Contrastive Aspect in the Course "Russian Language and Speech Culture" Taught to Foreign Students]. Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya "Russkij i inostrannye yazyki I metodika ih prepodavaniya". 2013. № 2. Pp. 129—135.
- [3] Vagner V.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryaschim i frankogovoryaschim. Fonetika. Grafika. Chasti rechi [Methods of Teaching Russian to English- and French-speaking students. Phonetics. Graphics. Parts of speech]: avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk [Synopsis of Thesis for a Doctor's Degree in Pedagogy]. М., 1997. 41 p.

- [4] *Vsevolodova M.V.* Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment prikladnoj (pedagogicheskoj) modeli yazyka: Uchebnik [Theory of Functional-communicative Syntax: Textbook]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2000. 502 p.
- [5] *Gak V.G.* Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka [Theoretical Grammar of the French Language]. M.: Dobrosovet, 2004. 862 p.
- [6] *Gulidova E.N.* O tipah oshibok na upotreblenie narechij *mnogo* i *ochen* v rechi frankogovoryaschih uchashchihsy [Revisiting the types of errors made by French-speaking students when using adverbs *много* and *очень*]. Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki [Topical Issues of Contemporary Science]: Materialy XXIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii: sb. nauchn. trudov / Nauchn. red. I.A. Rudakova. M.: Sputnik+, 2014. Pp. 119—124.
- [7] *Gulidova E.N.* Semantika i grammatika leksem *mnogo* i *ochen* [Semantics and Grammar of Words *много* and *очень*]. Professional'noe obrazovanie. Stolitsa [Professional Education. Capital]. 2015. № 6. Pp. 28—31.
- [8] *Yevgrafova A.E.* Leksikograficheskoe predstavlenie russkih temporalnyh narechij v funkcional'no-kommunikativnom aspekte [Lexicographic Presentation of Russian Temporal Adverbs in Functional-communicative Aspect]: diss. ... kand. filol. nauk [Thesis for a Master's Degree in Philology]. M., 2011. 265 p.
- [9] Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj: Uch. posobie [Book on Grammar. Russian as a Foreign language: manual] / Pod red. A.V. Velichko. 2nd edition. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2004. 816 p.
- [10] *Pankov F.I.* Funkcional'no-kommunikativnaya grammatika russkogo narechiya [Functional-communicative Grammar of Russian Adverbs]: diss. ... d-ra filol. nauk [Thesis for a Doctor's Degree in Philology]. M., 2009. 845 p.
- [11] *Rozental' D.E.* Spravochnik po pravopisaniju i literaturnoj pravke [Reference book on spelling] / Pod red. I.B. Golub. 3rd edition. M.: Rol'f, 2001. 368 p.
- [12] *Stepanycheva E.M.* Lingvodidakticheskie osnovy predstavleniya russkoj adverbial'noj leksiki v inoyazychnoj auditorii (na materiale kvantornyh narechij) [Linguodidactic Bases for Presenting Russian Adverbs for Foreign Students (as exemplified in quantified adverbs)]: diss. ... kand. ped. nauk [Thesis for a Master's Degree in Pedagogy]. M., 2011. 291 p.
- [13] *Boulangier A.* Grammaire pratique du russe (morphologie et syntaxe). Paris, OPHRYS, 1991.
- [14] Grammaire de la langue russe / par André Mazon. Paris, Institut d'Etudes slaves, 1963.
- [15] Grammaire vivante du russe: Partie II: Intermédiaire II / *L. Grouchevskaia, N. Bitekhtina*. M.: KREF-R, 2006. 216 p.
- [16] *Mauger G.* Grammaire pratique du français d'aujourd'hui. Paris, Librairie Hachette, 1968.
- [17] *Wagner R.-L., Pinchon J.* Grammaire du français classique et moderne. Paris, 1975.

АНАЛИЗ СЛОВАРНЫХ ЕДИНИЦ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ВЕТЕРИНАРИЯ»

О.С. Ефимова, Е.Н. Кривошеева, Е.К. Платонова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, д. 8, корпус 2, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются определенные конкретные способы семантизации нового лексического материала при работе с французскими и немецкими текстами по ветеринарии. Анализируются новые формы презентации и усвоения материала на основе двух различных построению и форме языков. Важным элементом объяснения является контекстуальная семантизация лексической единицы в неразрывной связи с понятием и осознанием данного феномена.

Ключевые слова: формирование лексического навыка, идиоматичность значения, контекст, семантическая группа, толкование, собирательное значение, изобразительное значение, изобразительная наглядность, лексико-семантическая группа

В настоящее время иностранный язык является приложением к основной специальности, знание одного или двух иностранных языков — обязательное условие при приеме на работу и для успешной карьеры.

В статье анализируются лексемы, относящиеся к ветеринарной тематике.

Авторы исходят из семасиологического принципа, т.е. рассматривают значение данных лексем. При отнесении конкретных словарных единиц к лексико-семантической группе «Ветеринария» авторы используют ономасиологический подход, предполагающий факт существования понятия денотата, обозначение которого фиксируется в языке. В этом нет никаких противоречий, так как ономасиология неразрывно связана семасиологией; они представляют диалектическое единство.

Все исследователи процесса усвоения (учения) отмечают, что это неоднородный процесс, который включает в себя несколько компонентов, ступеней и фаз. Так, к понятию «психологических компонентов усвоения» Н.Д. Левитов относит: положительное отношение учащихся к предмету; процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом; мышление как процесс активной переработки полученного материала; процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации [3. С. 234].

Таким образом, ознакомление с новым материалом является важнейшей составляющей учебной деятельности, от правильной подачи нового материала зависит его дальнейшее усвоение и практическое использование в профессиональной деятельности.

Все звенья процесса усвоения неразрывно связаны между собой, они неотделимы друг от друга, нельзя провести четкие границы, между ними, этим процессам присуща диффузность, взаимопроникновение, взаимовлияние. На это указывал, в частности, С.Л. Рубинштейн: «Прочность усвоения знаний зависит не только от последующей специальной работы по их закреплению, но и от первич-

ного восприятия материала, а осмысленное его восприятие — не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы» [7. С. 187].

Обучение лексике преследует определенную цель, которая заключается в формировании лексического навыка. Это означает, что обучаемый должен овладеть правилами соотнесения конкретной лексической единицы (ЛЕ) с другими лексемами в тематической и семантической группах, с синонимами и антонимами, четким определением значения ЛЕ, соотнесенностью этого значения со сходными или контрастными значениями сравниваемых лексем, овладение правилами конкретного словообразования и сочетания, а также овладение вследствие этого правила выбора и употребления ЛЕ в тексте высказывания, в его грамматической и стилистической структуре, смысловом восприятии в тексте. Все компоненты лексического навыка должны учитываться как при введении (семантизации) ЛЕ, так и при формировании соответствующего навыка в процессе работы со словарем, с текстом, лексическими упражнениями, при активизации лексики в иноязычной речи.

Далее предлагаются некоторые конкретные формы введения (семантизации) лексических единиц при работе над немецким или французским текстом по ветеринарной тематике.

Для объяснения значения сложного существительного в немецком и французском языках иногда возможен калькированный перевод, но это в действительности реализуется далеко не всегда, так как у многих сложных существительных в немецком и французском языках наблюдается идиоматичность значения, т.е. значение всего существительного невозможно вынести из его составляющих. Но все-таки у определенных существительных значение «читается» из отдельных значений их компонентов:

Tissu de conjonctif (m), Bindegewebe, n — соединительная ткань; Coecum (m), Blinddarm, m — слепая кишка; Oesophage (m), Speiseröhre, f — пищевод; Bousine(m): Harnblase, f — мочевого пузырь.

Этот алгоритм объяснения значения новых лексем применим и для лексических единиц, имеющих в своем составе словообразовательные элементы и корень, которые уже известны обучаемым:

Prive de bacteries, bakterienfrei — лишенный бактерий; Acidule, säuerlich — кисловатый; Toxique, giftig — ядовитый; Cicatrice, narbig — в рубцах, в шрамах.

Многие современные исследователи, занимающиеся психологией усвоения иностранного языка, считают, что переводный способ семантизации является одним из основных, так как он обеспечивает осмысленность восприятия, поэтому процесс обучения иностранному языку без участия родного языка является утопией [2. С. 15—16]. В немецком языке, где словосложение является доминирующим словообразовательным способом, учащиеся постоянно сталкиваются со сложными существительными, для которых типичны семантические сдвиги их компонентов, их значение нельзя механически «сложить» из значения их составляющих, перевод на родной язык тут необходим:

Kehlkopf, m — гортань; Rabenschnabelbein, n — коракويدный отросток; Lungenlappen, m — доля легкого.

Во французском языке доминирующим способом словообразования является морфологический.

Морфологическое словообразование подразделяется на словообразование синтетическое и аналитическое. Такие производные слова, как *chanteur, clairement, tapage*, представляют собой соединение знаменательных (лексических) элементов (*chant-, clair-, tap-*) и служебных (*-eur, -ment, -age*) подобно тому, как формы слова *chanteur*: *chantai, chantais, chanterai, chanterais* и т.п. также состоят из корневой морфемы *chant-* и служебных морфем *-er, -ai, -ais, -erai, -erais* и т.д., выражающих глагольные категории времени, лица, числа, наклонения и залога. Это словообразование синтетическое. Модель аналитического словообразования включает соединение раздельнооформленных элементов, например: *avoir lieu, prendre place, par coeur, a Tissue de, pendant que* и т.п. Но в отличие от аналитических форм типа *j'ai chante*, которые входят в парадигму словоизменения, аналитическая лексическая единица является эквивалентом слова, обладает его качествами, вступает в лексической системе языка в те же отношения (синтагматические, парадигматические, эпидигматические), что и цельные слова. Отличие ее от цельных слов заключается лишь в раздельнооформленности структурной модели.

Очень часто при объяснении семантики слова необходимо обращать внимание студентов на тот факт, что значение определенного слова в родном языке имеет более широкий спектр денотатов, чем иностранная лексема. Так, в русском языке слово «копыто» употребляется по отношению к копытным и жвачным животным. В немецком языке для этого служат разные лексемы:

Hufe, m — копыто у копытных животных; *Klaue, f* — копыто у жвачных животных.

Во французском языке различаются лексемы, обозначающие внутренние органы человека и животных:

Vessine, f — мочевой пузырь человека *C — Bousine, f* — мочевой пузырь животных; в русском языке:

бок — у человека, у животного; *Seite, f* — бок у человека; *Flanke, f* — бок у лошади;

во французском языке:

patte, f — нога (лапа) у животного и *pied, m* — нога у человека.

Иногда в зависимости от характера учебного материала целесообразно использовать толкование (дефиницию), если все слова, определяющие значение, известны. Иногда можно включать и дефиницию на русском языке.

Das Gelenk ist die beweglichste Verbindungsform. Die Wirbelsäule ist das gemeinsame Merkmal aller Wirbeltiere. Le sang est une liquide. La mandibule est principalement un os de membrane.

В некоторых случаях объяснению, толкованию слов помогает контекст, если он подсказывает нужное значение. Например, можно дать краткую информацию о скелете, студенты должны ответить, о чем идет речь, а потом уже преподаватель называет эквивалент на иностранном языке:

Das dient dem Körper als Stütze, besteht aus den Knochen, ermöglicht die Bewegung des Körpers.

При семантизации слова *Zelle* «клетка, самый малый элемент всех живых тканей» можно воспользоваться таким контекстом:

Das ist die kleinste lebendige Einheit jedes Lebewesens. Sie besteht aus Zytoplasma, einem Zellkern und einer Zellhaut. Jedes Gewebe besteht daraus.

При объяснении слов, обозначающих виды, классы, семейства, можно опираться на родо-видовые отношения, т.е. привлекать названия предметов, животных и т.д., которые представляют данный вид, класс, семейство:

Kühe und Pferde sind Pflanzenesser. Les vaches et les chevaux sont des animaux herbivores. Коровы и лошади — травоядные животные. Magnesium, Phosphor und Kalzium sind Mineralstoffe. Le magnésium, le phosphore et des substances minerales. Магний, фосфор и кальций — минеральные вещества.

Антонимичные отношения также могут помочь усвоению новых лексем. Предполагается, что один из компонентов антонимичной пары известен обучаемым:

schaden — nützen, zunehmen — nachlassen, den Magen füllen — den Magen entleeren
genesen — erkranken---- toux-tousser.

В усвоении учебного материала важную роль играет наглядность, как изобразительная, так и словесная [4. С. 283—285]. Многие темы по ветеринарии сопровождаются рисунками, в том проявляется специфика данной специальности, на этих рисунках могут непосредственно приводиться слова или они могут быть даны отдельно в виде списка с соответствующими рисунку номерами. Большую помощь могут оказать также картинные словари.

На занятиях при семантизации новых лексем можно также использовать франко-русские или немецко-русские словари. Например, студенты должны распределять по следующим тематическим группам новые слова, используя словарь:

тематическая группа «Squelette humain» «Das Skelett des Schweines»;
тематическая группа «Squelette d'un animal» «Das Skelett der Kuh»;
тематическая группа «Squelette d'un poisson» «Das Skelett des Pferdes».

Далее даются слова, которые необходимо соотнести с определенной тематической группой:

Plante (m), animal, queue (m), nez (m), nageoire (f), Zwischenkiefer, m; Wadenbein, n; Klauenbein, n; Sitzbein, n; Hinterhauptsbein, n; Beckengürtel, m.

Неизвестное слово можно семантизировать в контексте посредством подстановки подходящего слова из данного списка слов, при этом все другие слова не подходят к контексту; например, для семантизации слова *Atmung* — дыхание можно предложить следующий микроконтекст:

Unter... versteht man das regelmäßige Einsaugen Luft und das bzw Ausstoßen aus der Lunge.

Списком можно дать следующие слова: Sekretion, Assimilation, Stoffwechsel, Verdauung, Reinigung, Atmung.

Extraction (f) « L'Extraction des incisives ne comporte generalement pas de difficultes pour peu que nos mouvements soient convenablement sestematisses, car les tables osseuses a leur niveau sont assez peu epaisses surtout du cote vestibulaire.

В определенных учебных ситуациях удобно вводить новые лексемы (прежде всего это относится к глаголам), опираясь на семантическую сочетаемость или семантическую валентность. Семантическая валентность заключается в том, что слова в определенном контексте могут сочетаться лишь с определенными лексемами и абсолютно исключают возможность сочетания с другими лексемами, причины этой сочетаемости или несочетаемости коренятся в смысловых особенностях лексем. Выбор подходящих по смыслу лексем обусловлен внутренними, языковыми факторами, которые, в свою очередь, имеют экстралингвистическую природу, т.е. первичные глубокие причины семантической сочетаемости следует искать в окружающей действительности. На это, в частности, указывают М.Д. Степанова и И.И. Чернышева: «Diese (die semantische Valenz) spiegelt die Tatsache wider, dass Wörter (als Valenzträger) bestimmte Kontextpartner mit bestimmten Bedeutungsmerkmalen fordern, andere Kontextpartner mit anderen Bedeutungsmerkmalen ausschließen. Sie regelt die Besetzung von Leerstellen mit Klassen von Partnern, die semantisch durch bestimmte Bedeutungsmerkmale festgelegt sind. Die Wahl geeigneter Kontextpartner erfolgt auf Grund der Kompatibilität der Bedeutungsmerkmale der beiden Kontextpartner (intralinguistisch), die ihrerseits in der außersprachlichen Realität (extralinguistisch) motiviert ist» [9. С. 35—36].

Так, исходя из принципа семантической валентности, можно вводить глаголы, сочетающиеся с лексемой *die Kuh*, целесообразно сопровождать объяснение микроконтекстом: *wiegen* — весить; *Kühe wiegen etwa 500 bis 800 kg.*; wiederkauen — жевать (о жвачных животных).

Die Kühe kauen ihre Nahrung wieder; abfressen — обгрызать; *das Gras abfressen* — щипать траву; *Die Kühe fressen das Gras ab.*

Таким образом, при анализе лексико-семантической группы «Ветеринария» можно использовать различные методы, при этом следует опираться на единство семасиологии и ономасиологии, т.е. на взаимосвязь плана содержания и плана выражения.

Вышеприведенные способы семантизации лексического материала свидетельствуют о том, что этот этап введения лексического материала является важнейшим звеном в процессе обучения. Авторы описали лишь определенные возможности презентации новой лексики, конечно, их намного больше. В любом случае преподавателю необходимо ориентироваться в каждом конкретном случае на определенные, относящиеся к данной учебной ситуации, условия обучения (способности учащихся, количество учебных часов, степень сложности и объем учебного материала и т.д.), так как это является залогом эффективности учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
- [2] *Ерчак Н.Т.* Иностранные языки: психология усвоения: учеб. пособие. Минск: Инфра-М, 2013. 336 с.
- [3] *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учебник для вузов. Ростов н. Дону: Феникс, 1997. 480 с.
- [4] *Крутецкий В.А.* Психология: учебник для учащихся пед. уч-щ. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 336 с.
- [5] *Леонтьев А.А.* Психология общения. М.: Смысл, 1997. 354 с.
- [6] *Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И.* Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие. 4-е изд., стереотип. Минск.: Вышэйшая школа, 1998. 522 с.
- [7] *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
- [8] *Самойлова С.П., Баскакова С.В., Миронова Т.В.* Анатомия животных на немецком языке: учебно-методическое пособие. М.: РУДН, 2013. 40 с.
- [9] *Степанова М.Д., Чернышева И.И.* Лексикология современного немецкого языка: учеб. пособие для студ. высших, учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с.

Статья поступила в редакцию 8 июля 2016 г.

THE ANALYSIS OF LEXICO-SEMANTIC UNITS IN VETERINATY SCIENCE

O.S. Ephimova, E.N. Krivosheeva, E.K. Platonova

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 8/2, Moscow, Russia, 117198

The article highlights a number of definite ways for semantization of a new lexical material while working with French and German texts in the field of veterinary. New forms of introduction and mastering material are analysed on the basis of two languages different in structure and form. An important aspect in explanation is the contextual semantization of lexical unit inseparable from understanding and awareness of the given phenomena.

Key words: building lexical skill, idiomatic value, context, semantic group, interpretation, collective value, graphic and pictorial visibility, lexical-semantic group

REFERENCES

- [1] Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psixologiya [Pedagogical psychology]. Moscow, Pedagogika Publ, 1991. 479 p.
- [2] Erchak N.T. Inostrannye yazyki: Psixologiya usvoeniya: ucheb. posobie [Foreign languages: the psychology of the learning: text-book]. Minsk, Jnfra-M Publ., 2013. 336 p.
- [3] Zimnyaya J.A. Pedagogicheskaya psixologiya: ucheb. dlya vuzov [Pedagogical psychology: university text-book]. Rostov on Don, Feniks. Publ., 1997. 480 p.
- [4] Kruteckij V.A. Psixologiya: ucheb. dlya uchashhixsya ped. uch-shh [Psychology: text-book for college students]. Moscow, Prosveshhenie. Publ., 1986. 336 p.

- [5] Leontev A.A. Psixologiya obshheniya [Psychology of intercourse]. Moscow, Smysl Publ., 1997. 354 p.
- [6] Maslyko E.A., Babinskaya P.K., Budko A.T., Petrova S.J. Nastolnaya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka: sprav. posobie. [Handbook for university foreign-language-teachers: reference book]. Minsk, Vyshejschaya Shkola Publ., 1998. 522 p.
- [7] Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psixologii. T. 2 [The basis of general psychology: psychology. Vol. 2]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 416 p.
- [8] Samojlova S.P., Baskakova S.V., Mironova T.V. Anatomiya zhivotnyx na nemeckom yazyke: uchebno-metodicheskoe posobie [Animal anatomy in German: students text-book]. Moscow, Peoples Friendship University of Russia Publ., 2013. 40 p.
- [9] Stepanova M.D., Chernysheva J.J. Leksikologiya sovremennogo nemeckogo yazyka: ucheb. posobie dlya stud. vysshix ucheb. zavedenij [Lexicology of the modern German Language: students text-book]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 256 p.

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ «ВЕРА» В ЯЗЫКОВОМ ОБЩЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Э.Х. Жамалетдинова

Институт языкознания РАН

Б. Кисловский пер., д. 1, стр. 1, Москва, Россия, 125009

Статья посвящена изучению содержания общечеловеческой ценности «вера» в языковом сознании носителей русской культуры. Представлены результаты анализа репрезентации ценности «вера» на двух уровнях сознания: официальном и обыденном. В рамках исследования ценности «вера» на официальном уровне общественного сознания анализируются данные энциклопедических словарей различных областей знания, отражающих научную картину мира носителей русской культуры. С целью изучения репрезентации ценности «вера» на обыденном уровне общественного сознания анализируется материал лексикографических источников, корпусного и паремиологического фондов, а также данных ассоциативного и психосемантического экспериментов. Теоретической базой данного исследования послужила теория деятельностного подхода, разработанная Московской школой психолингвистики и триангуляционный подход, разработанный Янчуком В.А. и позволяющий учитывать данные различных областей знания, а также применять широкий круг методик для достижения максимально полных и точных результатов в исследованиях. На основании результатов проведенного исследования делается вывод о том, что репрезентация ценности «вера» на уровне официального и обыденного сознания носителей русской культуры практически полностью совпадает, что свидетельствует о достаточно устойчивом характере отношения к данной ценности среди носителей русского языкового сознания. Методика исследования ценности «вера» может быть использована для изучения репрезентации различных ценностей и понятий в языковом сознании носителей как русской, так и других национальных культур. Данные исследования также могут применяться в разработке заданий для обучения РКИ.

Ключевые слова: ценность, вера, языковое сознание, компонентно-дефиниционный анализ, ассоциативный эксперимент, психосемантический эксперимент

Образ фундаментальных ценностей формируется из совокупности представлений о данной ценности, отраженных в научном сознании, и представлений членов общества, т.е. на уровне обыденного сознания. Совокупность образов языкового сознания формируется и овнешняется при помощи языковых средств — слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей — и в данном виде может быть передана следующему поколению [8. С. 24—32].

Существует мнение, что образ любой общечеловеческой ценности складывается не только из совокупности овнешняющих ее лексических единиц, а также благодаря контексту ее употребления [6. С. 16—17].

В основе данного исследования лежит триангуляционный подход, разработанный Янчуком В.А., который позволяет интегрировать данные разных научных областей с целью получения наиболее полного представления о репрезентации образа ценности в сознании носителя русской культуры [10. С. 173—186].

В рамках исследования содержания ценности «вера» в русском языковом сознании проведен компонентно-дефиниционный анализ определений из энциклопедических словарей, анализ лексикографических источников, паремиологического и корпусного фондов текстов русского языка и русского ассоциативного словаря, а также данных психосемантического эксперимента. Дефиниции из энциклопедических словарей представляют официальный уровень общественного сознания; дефиниции из лексикографических источников, пословицы, тексты из корпуса русского языка и РАС (русского ассоциативного словаря) представляют обыденное общественное сознание. Результаты анализа большого количества разнообразных источников представляют полную картину функционирования ценности в национальном сознании. Выделенные при этом семантические компоненты исследуемой ценности дополняют друг друга.

«Вера» является фундаментальной идеей в некоторых религиозных системах, означающей безоговорочное принятие определенных утверждений как основы общего отношения к жизни [3. С. 380].

В.Э. Багдасарян и С.С. Сулакшин считают ценность «вера» синонимом религии. По их мнению, вера, т.е. религия, выступает смыслообразующим фактором для этносов, в частности для русского этноса [7. С. 166].

М.А. Можейко и Н.С. Щекин отмечают, что феномен веры в западной традиции, несмотря на ее рационализм, осмысливается в качестве ценности высшего порядка и входит в фундаментальную аксиологическую формулу «Вера—Надежда—Любовь» [4. С. 157—160].

Исследуя ценность «вера» на уровне официального уровня общественного языкового сознания, обратимся к данным энциклопедических словарей различных областей знания, отражающих научную картину мира носителей русской культуры, а также к текстам корпуса русского языка.

Компонентно-дефиниционный анализ определений словарных статей философских, психологических и православных энциклопедий и словарей представляет собой сопоставление дефиниций с целью описания структурных компонентов значения слова либо различия в значениях двух и более слов.

Согласно определению С.С. Аверинцева, вера является центральной мировоззренческой и психологической установкой, которая включает в себя полное принятие недоказанных или недоказуемых утверждений, доверие к Богу как к управителю всей жизнью и верность Богу в смысле непререкаемого исполнения заповедей [3. С. 380].

Выделим на основе анализа дефиниций из энциклопедических словарей семантические компоненты содержания ценности «вера»: *признание* (принятие некоторых недоказанных или принципиально недоказуемых утверждений); *решимость* (психологическое состояние, связанное с компонентом «безоговорочное принятие» и готовностью беспрекословно придерживаться недоказанных тезисов, вопреки обстоятельствам); *переживание* (эмоциональное осознание чего-л. как ценности жизни); *убеждение* (мнение, которого строго придерживаются); *доверие к Богу* (Бог воспринимается как строитель жизни, наставник и помощник); *религия* (вера как религиозное учение, например, православная вера); *мировоззрен-*

ческая установка (принцип всех действий индивида); *добродетель* (высокое нравственное качество); *истина* (вера определяет подлинный порядок вещей в мире); *потребность* (вера необходима для жизни и развития индивида).

В результате анализа текстов корпуса русского языка выделены следующие семантические компоненты ценности «вера»: *религия; смысл; признание недоказуемого факта бессмертия души; надежда на успешное окончание к-л. конфликта; уверенность в правильности поступка; доверие; мировоззренческая установка; уверенность в истинности происходящего; уверенность в обладании определенной силой для преодоления трудностей; опора в трудный период жизни; решимость служить своим идеалам; добродетель; потребность.*

Анализ ценности «вера» на промежуточном уровне языкового общественного сознания

Промежуточный уровень языкового сознания представлен дефинициями толковых словарей русского языка, которые представляют обыденное языковое сознание, однако обработанное научным методом. Следовательно, невозможно отнести выделенные значения строго к одному уровню. Чаще всего *вера* в толковых словарях русского языка определяется как «состояние сознания верующего», «убеждение в реальном существовании Бога или чего-л. сверхъестественного, а также в истинности недоказанного».

Далее выделим на основе анализа дефиниций из лексикографических источников семантические компоненты содержания ценности «вера»: *признание; решимость; убеждение; переживание; доверие; религия; мировоззренческая установка; уверенность; состояние сознания.*

Таким образом, больше половины семантических компонентов содержания ценности «вера» совпадают, что говорит об устойчивом характере восприятия ценности «вера» на официальном и обыденном уровнях языкового сознания.

Анализ обыденного уровня общественного сознания на материале, представленном в паремиологическом фонде русского языка

Паремии отличаются целостностью значения, регулярной воспроизводимостью в речи, лаконичностью формы, передают назидательный смысл, поэтому анализ паремий позволяет выявить особенности вербализации и обнаружить корни менталитета. Пословицы и поговорки являются результатом осмысления событий группой людей в течение длительного времени, поэтому их можно считать «голосом народной мудрости» [9. С. 44]. Во всех русских пословицах ценность *веры* тождественна религии, поэтому речь идет только о религиозной вере.

При анализе способов репрезентации ценности «вера» в паремиологическом фонде русского языка были выявлены следующие группы паремий: могущество и вездесущность Бога; русская вера; Божье возмездие; Божья забота о людях и милосердие; значение молитвы; значение веры; душа человека; Бог и нечистая сила; опасность грехов.

В пословицах о могуществе и вездесущности Бога выражена идея о том, что сила Бога распространяется на все сферы жизни и человек опирается на Божьи

заповеди в своих делах, рассматривая их как помощь в принятии правильного решения (Человек предполагает, а Бог располагает; Нужен путь Бог правит; Под Богом ходишь — Божью волю носишь).

Пословицы, описывающие русскую веру, свидетельствуют о том, что вера и религия в России имеет общенациональное влияние (Русский Бог велик; Велик Бог русский и милосерд до нас).

Пословицы о Божьем возмездии отражают то, что помощь Бога в мирских делах напрямую зависит от исполнения заповедей (Бог дал, Бог и взял; Суда Божьего околицей не объедешь; По вере Вашей да будет Вам).

В следующую группу входят пословицы, отражающие Божье милосердие. Бог воспринимается верующим человеком как наставник в жизни и защитник от бед (Он Бога бранит, а Бог его хранит; Мы с печалью, а Бог с милостью; Кто добро творит, тому Бог оплатит).

Вера определяет человеческую жизнь. Согласно христианской традиции, жизнь без веры не имеет смысла (Жить — Богу служить; С верой нигде не пропадешь; На Бога надейся, а сам не плошай); вероотступничество является одним из тяжких грехов (Менять веру — менять и совесть).

Молитва — основной способ обращения к Богу с благодарностью или просьбой. Молитва вытекает из потребности человеческой души в общении с Богом и получении знаков Божьего покровительства (Не торопись, сперва Богу помолись; Кто перекрестясь работает, тому Божия помощь; Лихо думаешь — Богу не молись; Дело спорится — углам помолись).

Связь Бога и души человека отражена в следующей группе. В православной традиции душа является главной ценностью, о бессмертии души человек должен заботиться при жизни с помощью богоугодных дел (Руку, ногу переломишь, сживется; а душу переломишь, не сживется).

В пословицах о Боге и нечистой силе противопоставлено всемогущество Бога, истинность его заветов, счастье праведной жизни и ограниченность и убогость жизни без Бога и веры (Бог любит праведника, а черт ябедника; Бог — путь, а черт — крюк).

Следующая группа пословиц отражает опасность греха. Грех состоит в нарушении морально-этических законов, отраженных в Святом Писании и закрепляющих волю Бога. Совершение греха отдаляет человека от Бога (Грехи любезны доводят до бездны; Грех сладок, человек падок).

Сопоставление семантических компонентов содержания исследуемой ценности, выявленных в лексикографических источниках и корпусном фонде русского языка, позволяет сравнить объем значения слова, который заключен в словарной статье, и те значения, в которых они употребляются профанными носителями культуры (таблица).

В результате сопоставительного анализа, представленного выше, мы выяснили, что значения ценности «вера» в филологических источниках и корпусе текстов на русском языке практически полностью совпадает. Значения в корпусном фонде текстов на русском языке существенно расширяют содержание ценности «вера», репрезентуемое в научной картине мира носителя русской культуры.

Таблица

Сопоставительный анализ сем, выделенных при компонентно-дефиниционном анализе номинантов ценности «вера» в русских филологических и энциклопедических словарях и в корпусе текстов

Семы, выделенные при компонентно-дефиниционном анализе номинантов ценности «вера» в русских филологических словарях	Семы, выделенные при контекстуальном анализе номинантов ценности «вера» в русском корпусе текстов	Семы, выделенные при компонентно-дефиниционном анализе номинантов ценности «вера» в русских энциклопедических словарях
1. Признание	1. Признание	1. Признание
2. Решимость	2. Решимость	2. Решимость
3. Переживание	—	3. Переживание
4. Убеждение	4. Убеждение	4. Убеждение
5. Религия	5. Религия	5. Религия
6. Мировоззренческая установка	6. Мировоззренческая установка	6. Мировоззренческая установка
7. Доверие	7. Доверие	7. —
8. Уверенность	8. Уверенность	8. Уверенность
9. Состояние сознания	9. Состояние сознания	9. Состояние сознания
—	10. Добродетель	10. Добродетель
—	11. Потребность	11. Потребность
—	12. Опора	—
—	13. Спасение	—
—	14. Смысл	—

Анализ обиденного уровня общественного сознания на материале, представленном в русском ассоциативном словаре

Данный анализ проводится на основе данных, представленных в Русском ассоциативном словаре, созданном на основе проведенного в 1988—1997 гг. ассоциативного эксперимента [11]: надежда 17, надежда = любовь 13, любовь 9, в Бога 8, в любовь 7, маленькая 4, в светлое будущее 3, в себя 3, имя 3, в будущее 2, в жизнь 2, в коммунизм 2, в человека 2, девушка 2, мама 2, человек 2, атеизм, Бог, в друга, в дружбу, в жизни, в Ленина, в людей, в победу, в справедливость, в счастье, в царя, в чудеса, дружба, жизнь, и надежда, Ивановна, истинная, крест, мусульманская, полувера, религия, светлая, счастье, ушла, фанатизм, церковь, чудо 1: **109+44+2**

В словарной статье «вера» в РАС 1988-1997 можно выделить следующие аспекты, в которых реализуется полисемия изучаемой ценности:

- символы, ассоциирующие с *верой*: крест 1, церковь 1;
- религиозный аспект: в Бога 8, атеизм 1, Бог1, крест 1, религия 1, фанатизм 1, церковь 1;
- политический аспект: в светлое будущее 3, в коммунизм 2, в Ленина 1, в царя 1;
- общечеловеческий аспект: в себя 3, в будущее 2, в жизнь 2, в человека 2, девушка 2, мама 2, человек 2, в друга, в дружбу, в людей, в победу, в справедливость, в счастье, в чудеса, дружба, жизнь, и надежда, чудо 1.

Самыми частотными реакциями на стимул «вера» являются надежда 17, надежда = любовь 13, любовь 9, в Бога 8, в любовь 7, что подчеркивает устойчивость триады «вера—надежда—любовь», имеющей религиозную основу, в сознании русскоговорящих людей. Вторым по частотности блоком выступают реакции свя-

занные с советским прошлым: в светлое будущее 3, в коммунизм 2, в Ленина 1. По частотности данный блок совпадает с блоком реакций, которые можно объединить значениями «уверенность в чем-л.» (в себя 3, в будущее 2, в человека 2, в дружбу 1), «надежда на что-либо» (в победу 1, в чудеса 1), «убеждение» (в жизнь 2, в справедливость 1). В ассоциативном поле ценности «вера» преобладает положительная оценка. Более 50% реакций — слова с положительной коннотацией (счастье, светлая, чудо).

На основе анализа ассоциативного поля ценности «вера» можно сделать вывод о том, что на обыденном уровне языкового общественного сознания изучаемая ценность используется в ограниченном числе значений («религия», «уверенность в чем-л.», «надежда на что-л.», «убеждение»).

Анализ обыденного уровня общественного сознания на материале психосемантического эксперимента

С целью исследования содержания ценности «вера» на уровне обыденного общественного сознания нами используются результаты психосемантического эксперимента, которые представлены деревом кластеризации (дендрограммой) (рис.).

На дереве кластеризации (рис.) ценность «вера» входит в кластер с ценностями «стабильность» и «убеждения». Близость ценностей «вера» и «убеждения» подтверждаются выделенными значениями из дефиниций энциклопедических словарей и лексикографических источников. Близость «стабильности» к «вере» может быть интерпретирована так же, как у А. Зубова: нравственно-эскапистская православная жизненная позиция характеризуется стабильностью, что означает статичность, т.е. медленное развитие политической и социально-экономической жизни, отсутствие рыночных отношений и демократии. В то же время цинично-секулярное отношение к жизни придает обществу динамизм, но лишает стабильности [2. С. 163]. Другим близким к рассмотренному является кластер, в который входят «удовольствие», «милосердие» и «уважение к родителям». Возможно, здесь прослеживается связь с восприятием «веры» как стремлением к счастью или чему-то положительному и светлому, что видно из ассоциативного поля данной ценности. Связь ценности «вера» с ценностями «милосердие» и «уважение к родителям» свидетельствует о восприятии «веры» как символа патриархальности и принадлежности к коллективу. На более низком уровне ценность «вера» имеет связь с кластером, включающим в себя многочисленные ценности, такие, как «известность», «могущество», «власть», «долг», «мир», «природа», «любовь», «творчество» и т.д. Исходя из перечисленного ряда, можно предположить, что ценность «вера» воспринимается в качестве основы, на которой зиждутся другие общечеловеческие ценности. Согласно результатами общенационального исследования «Российское общество в контексте новых реалий», проведенного Институтом социологии РАН в 2015 г., ценностно-нормативная система россиян основывается на традиционалистском мировоззрении, несмотря на их этническую и религиозную принадлежность. Под традиционалистским мировоззрением на современном этапе понимаются разделяемые большинством и общепризнанные в массовом сознании социальные практики. Традиционная религиозная принадлежность повышает патриотические настроения, усиливает чувство родины и желание жить на родине [5].

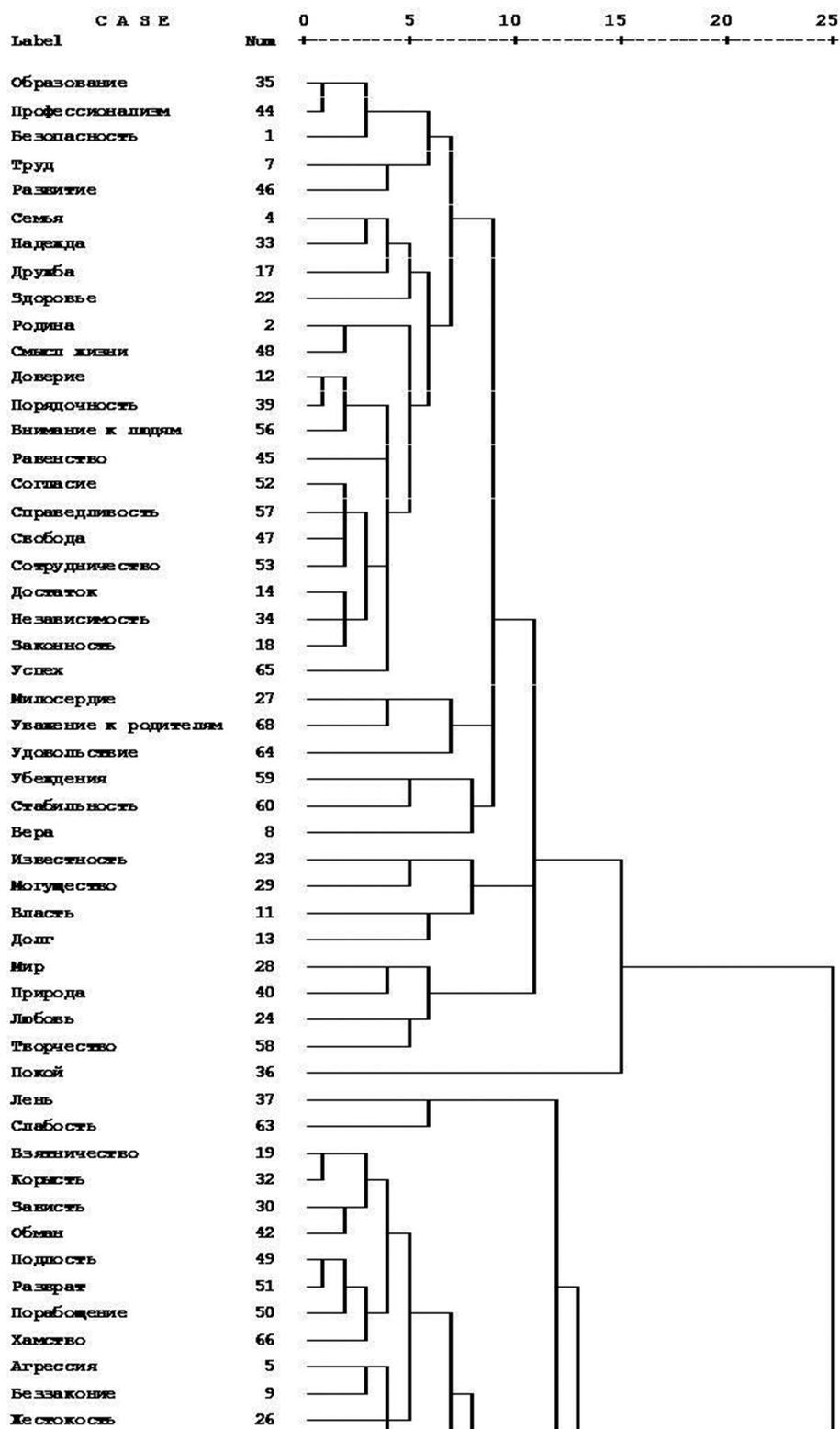


Рис. Дерево кластеризации общечеловеческих ценностей

В результате комплексного исследования содержания данной ценности выявлены значения, являющиеся операциональными для русскоговорящего социума, так как больших различий между репрезентацией на официальном и быденном уровне сознания не наблюдается. На основе данных значений мы можем сделать вывод о ключевой и стабильной позиции ценности «вера» для сохранения целостности социума.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Зимин В.И., Спиринов А.С.* Пословицы и поговорки русского народа. Объяснительный словарь. М.: Сюита, 1996.
- [2] *Зубов А.* Единство и разделение современного русского общества // Знамя. 1998. № 11.
- [3] Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 2000. 721 с.
- [4] Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. Мн.: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
- [5] Российское общество в контексте новых реалий (тезисы о главном). Институт социологии РАН. URL: http://www.isras.ru/resume_rossiiskoe_obschestvo_v_kontekste_novykh_realy (дата обращения: 18.04.2016).
- [6] *Сергеева Е.В.* Бог и человек в русском религиозно-философском дискурсе: монография. М.: Директ-Медиа, 2013. 250 с.
- [7] Сулакшин С.С., Багдасарян В.Э. Высшие ценности Российского государства: монография. М., 2013. 624 с.
- [8] *Тарасов Е.Ф.* Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: ИЯ РАН, 2000. С. 24–32.
- [9] *Тарланов З.К.* Русские пословицы: синтаксис и поэтика. Петрозаводск: ПГУ, 1999.
- [10] *Янчук В.А.* Введение в современную социальную психологию. Минск: АСАР, 2005. 768 с.
- [11] РАТ, РАС 1988—1997. URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 16.04.2016).
- [12] *Дмитриев Д.В.* Толковый словарь русского языка. М.: Астрель: АСТ, 2003. 1578 с.
- [13] *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2013. 800 с.
- [14] *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование: Оникс, 2011. 736 с.
- [15] *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Большой толковый словарь. Т. 1. М.: Азъ, 1992. 506 с.
- [16] Словарь современного русского литературного языка: В 20 т. / гл. ред. К.С. Горбачевич. 2-е изд. переаб. и доп. М.: Рус. яз., 1991. Т. 2. 960 с.
- [17] Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2001. 1536 с.
- [18] Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд. М.: Рус. яз.: Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. 1999. 702 с.
- [19] Полный церковно-славянский словарь / сост. протоиерей Г. Дьяченко. М.: Отчий дом, 2002.
- [20] Большая психологическая энциклопедия. URL: <http://psychology.academic.ru/> (дата обращения: 15.04.2016).

Статья поступила в редакцию 30 мая 2016 г.

THE INTEGRAL ANALYSIS OF THE MEANING OF UNIVERSAL MORAL VALUE "FAITH" IN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN CULTURE BEARERS

E.Kh. Zhamaletdinova

The institute of Linguistics of the Academy of Sciences of Russia
B. Kislovsky per., 1, bldg 1, Moscow, Russia, 125009

This paper examines the meaning of universal moral value "faith" reflected in linguistic consciousness of Russian culture-bearers. It contains the results of the analysis of the way the value is represented on two levels of consciousness: official and common. Within the framework of the research on the official level of consciousness the data of encyclopedic dictionaries is analysed. That aims to reflect the scientific worldview of Russian culture-bearers. Their naive worldview is revealed through the analysis of the data of lexicographical literature, Russian text corpus, paroemiological fund as well as the results of associative and psycho-semantic experiments. The methodology of the research is based on the theory of activity approach elaborated by Moscow psycholinguistic School and the triangulation approach designed by Yanchuk V.A. The latter approach allows to integrate knowledge of different layers and the methodology aiming at obtaining the most precise findings. The results of the given research shows the almost full match of the two levels consciousness representing the attitude of Russian culture-bearers to the moral value "faith". That indicates the stable position of the value considered in the perception of the Russians. The methods of the analysis has a great potential for further research of different notions.

Key words: value, faith, linguistic consciousness, component-definitional analysis, associative experiment, psycho-semantic experiment

REFERENCES

- [1] *Zimin V.I., Spirin A.S.* Poslovicy i pogovorki russkogo naroda. Objasnitel'nyj slovar' [Russian proverbs and sayings. Explanatory dictionary]. M.: Sjuita, 1996.
- [2] *Zubov A.* Edinstvo i razdelnie sovremennogo russkogo obshhestva [Unity and disparity of modern Russian society]. *Znamja*. 1998. № 11.
- [3] *Novaja filosofskaja jenciklopedija: V 4 t. T. 1.* M.: Mysl', 2000. 721 s.
- [4] *Novejsnij filosofskij slovar'.* 3-e izd., ispravl. Mn.: Knizhnyj Dom, 2003. 1280 s.
- [5] *Rossijskoe obshhestvo v kontekste novyh realij (tezisy o glavnom).* Institut sociologii RAN. URL: http://www.isras.ru/resume_rossijskoe_obschestvo_v_kontekste_novykh_realy (data obrashhenija: 18.04.2016).
- [6] *Sergeeva E.V.* Bog i chelovek v russkom religiozno-filosofskom diskurse. [God and man in Russian philosophical and religious discourse]: monografija. M.: Direkt-Media, 2013. 250 s.
- [7] *Sulakshin S.S., Bagdasarjan V.Je.* Vysshie cennosti Rossijskogo gosudarstva: monografija [Supreme moral values of Russia]. M., 2013. 624 s.
- [8] *Tarasov E. F.* Aktual'nye problemy analiza jazykovogo soznanija [Current issues of linguistic consciousness analysis]. *Jazykoe soznanie i obraz mira / otv. red. N.V. Ufimceva.* M.: IJa RAN, 2000. S. 24—32.
- [9] *Tarlanov Z.K.* Russkie poslovicy: sintaksis i pojetika [Russian proverbs: syntactis and poetics]. Petrozavodsk: PGU, 1999.
- [10] *Janchuk V.A.* Vvedenie v sovremennuju social'nuju psihologiju [Introduction to modern social psychology]. Minsk: ASAR, 2005. 768 c.
- [11] *RAT, RAS 1988—1997.* URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php> (data obrashhenija: 16.04.2016).

- [12] *Dmitriev D.V.* Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Explanatory dictionary of the Russian Language]. M.: Astrel': AST, 2003. 1578 s.
- [13] *Ushakov D.N.* Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka [Explanatory dictionary of the modern Russian Language]. M.: Adelant, 2013. 800 s.
- [14] *Ozhegov S.I.* Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Explanatory dictionary of the Russian Language]. M.: Mir i Obrazovanie: Oniks, 2011. 736 s.
- [15] *Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju.* Bol'shoj tolkovyj slovar' [Major explanatory dictionary of the Russian Language]. T. 1. M.: Az, 1992. 506 s.
- [16] Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka [Explanatory dictionary of the modern standard Russian Language]: V 20 t. / gl. red. K.S. Gorbachevich. 2-e izd. pereab. i dop. M.: Rus. jaz., 1991. T. 2. 960 s.
- [17] Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Major explanatory dictionary of the Russian Language] / gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint, 2001. 1536 s.
- [18] Slovar' russkogo jazyka [Dictionary of the Russian Language]: V 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. 4-e izd. M.: Rus. jaz.: Poligrafresursy, 1999. T. 1. 702 s.
- [19] Polnyj cerkovno-slavjanskij slovar' [Complete dictionary of the Church Slavonic Language]. Sost. protoierej G. D'jachenko. M.: Otchij dom, 2002.
- [20] Bol'shaja psihologicheskaja jenciklopedija [Major psychological encyclopedia]. URL: <http://psychology.academic.ru/> (data obrashhenija: 15.04.2016).

INTENSIFICATION OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: MOBILE APPLICATIONS

G.M. Lyovina

Moscow city teacher training university
Malyi Kazionnyi pereulok, 5, Moscow, Russia, 105064

The paper addresses methodological potential of mobile technologies in teaching a foreign language. The principles of creating exercises for Russian as a foreign language mobile learning at levels A1-A2 are considered in the article.

Key words: mobile apps, mobile exercises, creating complexes of exercises

Learning a foreign language is not an easy thing. It is a long and slow process that takes a lot of time and efforts. Nowadays it is especially important to know foreign languages. Some people learn languages because they need them for their work, others travel abroad, for the third studying languages is a hobby.

Russia is integrating into the world community and the problem of learning Russian for the purpose of communication is especially urgent today.

In modern educational space Russia announced the promotion of the Russian language in the world. Hence, it is necessary to attract hundreds of thousands new students to learn Russian as a foreign language. New students are first of all those who represent a new generation, which is grown up in front of the computer screens, with a smartphone in hand, which is brought up in network communication, blogs and Twitter. The new generation is used to get information first of all not from a sign system — writing — the transformation of letters into meanings, but from visual images. The cognitive system of a modern young person has changed.

Therefore, the attractiveness of teaching materials is primarily due to the familiar format of getting knowledge: from displays and bright pictures with sound effects.

Besides, American researches show that the duration of learning process does not exceed 2 minutes, then a person switches to something else: another topic, another exercises or another form of work. At a young age, pupils are enthusiastic to learn new things. The primary time table should allow more frequent shorter sessions for maintaining learner's enthusiasm and progress. Acquiring foreign languages can also help them to understand other cultures.

Consequently, mobile language learning is becoming increasingly popular. It is carried out by means of introduction of mobile devices to the learning process. Foreigners have an opportunity to train their language skills at any time and anywhere.

Mobile learning is an e-learning with the help of mobile devices, time- and place-independent, with the use of special software on a pedagogical basis of interdisciplinary and modular approaches[1. C. 164].

Teachers and technology developers should take into account the following factors in order to use mobile devices effectively and successfully in educational process:

1) contents. The information of an app should coincide with the students' interests;

2) mobility. It is very important that a device should be small and light. It means it can be taken anywhere. Students should have an opportunity to join the learning process outside the classroom at suitable time, which does not necessarily coincide with the schedule;

3) learning beyond study hours/ classroom. In order to put this into practice one needs some instruments with the help of which the learning process will be organised effectively;

4) informality. In this case, students can use certain technologies with greater enthusiasm [1. C. 166].

In this article, we do not observe mobile dictionaries, tests, chats and etc. We concentrate only on grammar and lexical exercises for levels A1-A2. According to Titova S.V. and Avramenko's A.P. (who published a manual «Mobile Teaching of foreign languages» in 2014) studies, mobile language learning apps are divided into the following groups:

1) mobile apps — a supplement to the student's books, manuals (English Grammar in Use);

2) self-study apps (LinguaLeo, Duolingo);

3) apps for distant/mobile forms of learning (such apps are created by teachers for a certain course of study; they are not available to all) [3. C. 193].

As a result of the analysis of mobile apps, conducted by the students of MGPU, we can draw the following conclusions:

1) there are noticeably less mobile apps for Russian as a foreign language learning than apps for English learning.

2) not all existent apps for Russian as a foreign language learning and for English learning are of high quality.

3) a wide variety of different apps for English learning allows teachers either to use certain exercises of the apps partly or to create their own exercises in mobile format on the basis of existent apps.

4) mobile apps for Russian as a foreign language learning are few in number, fragmentary, incomplete, i.e., they are aimed at training selective language learning material. They do not correlate with the levels of language proficiency, the objective and tasks of the course of study. Their main drawback is that they do not form a system and do not suppose subsequent logical development of language training.

Thus, nowadays, the base of mobile apps for Russian as a foreign language learning is very poor and the principles of creating these apps are not worked out.

S.V. Titova and A.P. Avramenko offer the following stages of teaching with apps: “It's better to begin with the existent apps created by famous mobile app developers and publishers. Then, when students are already aware of the process of learning a language through apps, teachers may use their own apps created by themselves” [3. C. 167].

We do not consider this way as an optimal one because Russian is an inflexional language and the main aim at the initial stage of language learning is to learn the case system (6 word-forms for each noun, adjective, possessive pronoun, ordinal number in the singular and 6 word-forms in the plural). English learning patterns do not work here.

Before defining the aims facing mobile app developers, we should highlight that first of all students must have a notion about the case and the aspect-tense systems, and to acquire approximately 500 vocabulary units.

Hence, our methodologists' and Russian as a foreign language learning app developers' main aim is to grasp the importance of creation of logical and interconnected complexes of exercises on concrete themes of the language. These complexes should be united, comprise an integrated system and consist of exercises which vary in difficulty. They also should conform to the main objective and the tasks of different stages of Russian as a foreign language learning.

While creating a complex of exercises, despite it should correlate with the other complexes of the system and take a certain place in it, it is important to present the language material correctly. We consider it must be presented consecutively in accordance with the principle from the simple to the complex. It means we should take no more than one difficulty per exercise.

Habitualness, screen format — are not the main qualities of mobile apps. The most important fact is that they must be interesting for the learners, who will derive pleasure from language learning through such apps. A student's attention should be at least 50 per cent focused on winning, a desire to win, scoring points, and not on memorizing words and rules.

Thus, mobile app developers should have a clear idea of the sequence of the introduction of grammatical and lexical material, of exploring each difficulty sequentially and of a correspondence between grammatical theme and vocabulary.

While creating an app for Russian as a foreign language learning, one should draw the algorithm of introducing the difficulties of a language phenomena. We offer to examine such an algorithm by the example of the use of the prepositional case in the meaning of place with gradual increasing of difficulties. The prepositional case usually is studied first because it has the same inflexions for masculine, feminine and neuter gender. However, many problems arise, when we begin to examine it from the point of view of a foreigner:

- 1) the meaning of the case — the answer to the question *где?*;
- 2) the distinction between the prepositions *на* and *в* (*в школе, на почте*);
- 3) masculine, feminine and neuter ending *-е*. The masculine noun ends in *-е* (*магазин — в магазине*); the feminine and the neuter nouns — the endings *-а, -я, -о, -е* are dropped, instead of them we add the endings *-е* (*комната — в комнате, окно — на окне*);
- 4) nouns ending in *ия* in the form of the nominative case, end in *-и* in the prepositional case (*Англия — в Англии*);
- 5) nouns ending in *-у* in the form of the prepositional case (*в аэропорту, в шкафу*);
- 6) nouns ending in *-ь* end in *-и* in the form of the prepositional case (*тетрадь — в тетради, площадь — на площади*);
- 7) forms of nouns in the plural (*города — в городах*).

We see that at first glance the theme «Forming of the prepositional case of nouns» may seem simple, but it has seven stages, for each of which one should offer at least three or four mobile exercises. Assuming that this case is studied first, the vocabulary is still very small and the exercises should be interesting, the task is hard to be done.

Another example is the introduction of the main meanings of the instrumental case:

- 1) formal, i.e., the meaning is connected with the form: *кто, что, с кем, с чем*. The preposition *с* is the formal feature, a signal that one should use the instrumental case. The forms of masculine, feminine gender of Russian nouns and the plural forms of nouns

are trained there. It is logical to train the names of food and drinks: *чай с сахаром и лимоном, кофе с молоком, пирожки с мясом, с рисом, с рыбой, с капустой, с яблоками, с грибами, борщ со сметаной, пельмени с уксусом, блины с икрой* и т.д.;

2) the meaning of the instrument: *писать ручкой, рисовать фломастером, красками, есть вилок, ложкой;*

3) the use of verbs that require the instrumental case: *заниматься чем? интересоваться чем? любоваться кем? чем?;*

4) training of the construction of the verb *быть* in the infinitive, past and future tenses: *он — студент. Быть, был, будет студентом. Он справедливый. Он был, будет справедливым;*

5) training of the construction *мы с братом* (а не я и мой брат).

The possibilities for training are endless here. For example, a student needs to remember a lot of adjectives in order to describe a person: clever, kind, greedy, modest, cheerful, shy, silent and etc.

These exercises can be used as self-study supplementsto any textbooks for training language skills and speech habits. Offering students such a sequence of tasks, we fix in their minds the meanings of the cases and, more importantly, enlarge the vocabulary.

Working with a difficult theme — the dates — (*в каком году, какого числа какого года*), one must provide the learning material in such a way, that users' attention will be focused primarily on the content, that young people will be able to ask questions to their peers, look smart and knowledgeable in their eyes. Questions can be the following:

Когда Юрий Гагарин полетел в космос?	12 апреля 1961 года (двенадцатого апреля тысяча девятьсот шестьдесят первого года)
Когда шотландец Александр Флеминг открыл пенициллин?	В 1928 году (в тысяча девятьсот двадцать восьмом году). Лекарство начали делать в 1943 году (в тысяча девятьсот сорок третьем году)
В каком году южноафриканский хирург Кристиан Барнард сделал первую пересадку сердца от человека человеку?	3 декабря 1967 года в Кейптауне
В каком году Джеймс Уотсон и Фрэнсис Крик открыли структуру ДНК (дэ эн ка) (DNA)?	В 1953 (в тысяча девятьсот пятьдесят третьем) году

The answers in the right column are given in undefined sequence. The users should choose the correct answer by implication (or guess it).

As we all know, the main thing in language learning is the extension of the vocabulary. Exercises with pictures, for example, about the weather: *сегодня дождь, вчера был снег, завтра будет пасмурно, ветер, гроза, туман*, may be suggested there in order to improve the vocabulary.

And here is an exercise for a description of a person's appearance.

After completing the preliminary tasks, which help students to become acquainted with the vocabulary (height, weight, hair, clothes, age), users can be provided with the following 2 exercises:

1. Listen to the dialogue, then read it, and then choose the answers to the questions.
 - Алло, привет!
 - Привет, как дела?
 - Нормально. Слушай, ты помнишь, что мне нужно передать тебе посылку?
 - Конечно, я не забыл!

— Проблема в том, что я заболел, но я могу попросить старшего брата подвезти тебе посылку на вокзал. Так пойдёт?

— Да, думаю, так будет нормально. А чем ты заболел?

— Гриппом. Ну так как, прислать брата?

— А как я его узнаю? Как он выглядит?

— *Он среднего роста, у него тёмные волосы и короткая стрижка. Он всегда ходит в футболке с надписью на груди и чёрной куртке с серым капюшоном.*

— Ладно. А как его зовут?

— Сергей. Тогда я ему всё передам, не опаздывай!

— Хорошо, я постараюсь! Поправляйся!

2. At the next stage, we offer a picture on which students must find a person, who is described.



Thus, we see that mobile app developers have two main tasks. The first one is to identify all lexical and grammatical themes and to create complexes of exercises for each theme in order to promote the gradual mastering of themes, repeatability and concentricity of the presenting material. The second task is to make mobile apps, which will be more entertaining, interesting, enriching knowledge about the world, developing observation and memory.

In case of creating a large number of exercises, there is no need to bind mobile apps to any textbooks (it means a basic level of language proficiency, which includes the compulsory acquisition of the case and the aspect-tense systems by the example of 500—700 lexical units). Users can gradually move from one exercise to another, expanding the vocabulary, automating skills in the use of grammatical forms, training listening skills. Of course, nowadays, it's impossible to evaluate speaking skills without a teacher, but the whole mechanical training can be turned into entertaining and informative game with automated evaluation, sounds, scoring, moving to higher levels.

Another question arises: how well teachers should be proficient in using mobile technologies? Studies conducted by S.V. Titova, and A.P. Avramenko have shown that only

slightly more than half of teachers (58%) offer mobile exercises in Russian. Only 7% of teachers find no sense in them. The rest, refraining from practice of use of online exercises, admit that they, especially in a mobile format, lead to the training of language material and to saving time in class [1. С. 164].

There is another point of view: m-learning teachers will not teach students what they themselves cannot do. [Son 2013: 165]. We believe that while creating numerous complexes of mobile apps, the ability of use of these apps will not be part of the teacher's tasks (although, their content, brightness, brilliance will attract everybody), and will include evaluation of speaking skills at the lesson, encouragement for students in order to make them use an extra vocabulary, complex grammatical structures and etc.

REFERENCES

- [1] *Son I.S.* Mobile learning in learning foreign languages Theory and practice of education in modern world: materials of III Intern. scientific. Conf. (Saint-Petersburg, may 2013). SPb.: Reputation, 2013. P. 164—167.
- [2] *Titova S.V., Avramenko A.P.* The competence of the teacher in the environment of mobile learning, pp. 162—166/ Higher education in Russia. No. 6, 2014.
- [3] *Titova S.V.* Mobile learning in foreign languages: a tutorial. M.: Ikar, 2014. 224 p.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ: МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

Г.М. Лёвина

Московский городской педагогический университет
Малый Казенный пер., 5-Б, Москва, Россия, 105064

В статье обосновываются методические возможности мобильных приложений в обучении иностранным языкам, в частности РКИ. Рассмотрены принципы создания упражнений по РКИ для уровней А1-А2 в формате мобильных приложений.

Ключевые слова: мобильные приложения, мобильные упражнения, создание комплекса упражнений в формате мобильных приложений

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Сон И.С.* Мобильное обучение в изучении иностранных языков // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). СПб.: Реноме, 2013. С. 164—167.
- [2] *Титова С.В., Авраменко А.П.* Компетенции преподавателя в среде мобильного обучения // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 162—166.
- [3] *Титова С.В.* Мобильное обучение иностранным языкам: учеб. пособие / С.В. Титова, А.П. Авраменко. М.: Икар, 2014. 224 с.

LITERARY TEXT BY N.S. LESKOV AS A SYSTEM OF LANGUAGE MEANS

O.V. Nikitin

Moscow State Regional University
Radio str., 10A, Moscow, Russia, 105005

The article gives a linguistic and stylistic analysis of N.S. Leskov's fiction. One of the main ambitions of the author is to reveal the possible correlation between the language features of N.S. Leskov's heroes and the Russian cultural tradition of the past. Some original and vivid examples of the speech of representatives of specific Russian professions and estates are analyzed as well as linguistic parallels between complicated church language and the writer's system of stylistic devices are defined. We show new interlinks between historic, linguistic and literary aspects of the text and especially N.S. Leskov's unusual world as a form of culturally-historically determined consciousness. We pay special attention to Old Slavonic «experiment» in Leskov's texts and *skaz*, polyphony of names of his heroes and writers' examples of folk etymology. We came to the conclusion that in *The Notes of the Unknown* different stylistic and linguistic devices are combined.

Key words: language stylization, archaic text, linguistic parallels, book language, Slavonicisms, text semantics, literary speech, metaphorical sense, language picture of the world

In the narrative *The Notes of the Unknown* Leskov, who was an outstanding experimenter, used striking Old Slavonic collocations and citations from the Holy Writ. That was an expressive recreation of the language used by the clergy, and it was a most ingenious device to achieve the ironic overtone of *Notes of the Unknown*. In the context of his own time we can call his style even avant-garde because specifically Russian elements are presented alongside with Slavonicisms like «...нимало сумняся...» [9. Т. IV. P. 272] (not in the least doubting), «...его же любяше» [P. 277] (whom he had been loved by), «до умертвия...» [P. 277] (up to death), «...в превыспренние...» [P. 279] (to the heavens), «нози» [P. 280] (feet), «новоначатие» [P. 259] (innovation), «мироносицы» [P. 304] (here the meaning is not directly connected with myrrh, the referentiality of the word is altered and it means: female admirers of the chief of some sect), «войственники» [P. 326] (put by the author instead of *воины* — soldiers), «борзяся» [P. 330] (hastily), and others. And what is more, the writer borrows phrases from the Bible, which he uses in a slightly altered form to show the false learning of the ecclesiastics. The quotations in Leskov serve not for argument or evidence. They have the role of artistic analogies in relation to events and the characters' inner reality. Such a style gave the writer the possibility to disclose something of the secret deeds of God's servants. When explaining an episode which happened to Father Grigory, who was undecided as regards the difference between the Roman Catholic and the Protestant concepts of the sacrament of the holy penance [P. 270], the narrator put his own thoughts into the Archbishop's words who "cleared up" the Father's problem in this way:

Они (взгляды. — *О.Н.*) весьма противоположны, но я их не осуждаю, а даже скажу: обои не худы. Но мы, как православные, должны своего не порицать и держаться — тем более, что у нас исповедь на всякий случай и особое применение

в гражданском управлении имеет, которого нам лучше не касаться [9. Т. IV. P. 270] (1) ('These [views. — O.N.] are very contradictory but I don't condemn them and even say: neither of them is wrong. But we, as orthodoxials, should not dispute ours and should actually keep to it — especially because our creed has an application to every situation and a particular application in civil life, which should rather not be touched upon').

The passage suggests that the author considers it an obligation for the priest to denounce political offence if he gets to know about it through a confession. It is not too much to say that Leskov, the avant-garde artist, applied Slavonicisms in a function not exploited before. It was not even their phonetic cover (the though decorative phonetic design of the word as a special stylistic method was originally adopted by the writer) he was interested in. Leskov used archaic expressions not for their lack of pleophony and abstruseness of meaning, for specific initial combinations or availability of compound sounds, etc.

We can find confusion of language units close in form in the prose of Pustozersk, i.e. in *Житие протопопа Аввакума* and in his *челобитные* (petitions) to Tsar Alexey Mikhaylovich, and in "literary" works (messages) by his coprisoners, *инок* (anchorite) Epiphany, priest Lazař, deacon Feodor. In these writings we can often see the Holy Scripture as interpreted by the authors correlated with what they want to say, which is similar to Leskov's way of giving parallels to the convulsions of modern life, as for example: «...свет его может просветиться пред человеки...» [9. Т. IV. P. 309] (let his light so shine before men) — a free borrowing from the Gospel of Matthew, or «...что ми хошете дати?» [P. 312] (what would you give me) — the question of Judas about the reward for his betrayal; or one more example: «...мня ся быти яко первым по фараоне...» [P. 313] (I imagine myself to be as though the first after Pharaoh) — in Leskov's narrative it is said in honour of Father Pavel who considers himself to be the first after Pharaoh, and who, being very much displeased with refreshments prepared for him on a day of fast, finds an excellent remedy: a glass of undiluted punch rum with chemists' drops of English mint-*kholodianka*..., and, as a token of what it often compels, to alleviate pains... [9. Т. IV. P. 315] (2).

According to the biblical legend Joseph, who had been sold by his brothers into Egyptian slavery, became the first in Egypt after Pharaoh. A similar method of the interpretation of the Holy Writ was artistically used by Avvakum: he read contemporary events by the light of the holy rites. This elevates the occurrence described to the rank of a holy mystery [19. P. 33]. In it his life-story and the end of the history of the world gets entangled: «Ты, Господи, изведый мя из чрева матере моея, и от небытия и бытие мя устроил і аще меня задушат, причти мя с митрополитом Филиппом Московским...» [19. P. 45].

Like in the case of Avvakum, where the change of the personal tone and the stylization of language lead to exposing the pathos of the preacher, Leskov uses archaic church elements in the oral colloquial speech of the characters in his *Notes* as well. In both works we see symbolic parallels corresponding to different parameters of view: *житие*-narrative, saturation of the texts with church Slavonic terms, creative intuition to show events which happened during the life of each author, and eventually their religious moral stance is conveyed in the ancient book style in its primordial state.

When studying the problem, however, the danger of mixing up the two notions, style in its diachronic conception and the "normative" comprehension of it, might arise. The

historic approach presupposes some system and we may easily be bogged down in multilingual and multicultural problems. Normative style is more or less a static category representing a whole complex of questions. It is a totality of indications characterizing an art or literary piece of a definite period and a tendency in attitude to the substantial idea and the artistic form. Here style has found its position on the basis of timelessness. We have a propensity for source study. It might appear an absolute necessity for anyone to develop analysis in such a key because Leskov compiled his work from original sources, and to elucidate his historic method has always born more substantial fruit than concentrating research exclusively on the text. It is also important to remember that “various styles of speech within limits of one and the same written language... can go back to different historic traditions” [5. P. 232] (3). For instance, it is known that in Russian literary speech of the beginning of the 19th century some Slavonicisms like *млеко*, *брег*, *выя*, *вран*, etc., which had their primordial Russian synonyms-duplicates, were in active use. In that particular period this trait characterized literary language on the whole in contrast to secular, epistolary or domestic language in its written form. Closer to the 30s the use of Old Slavonic was not any longer an attribute of the artistic mode of speech, it was rather a characteristic of the language of poetry as contradistinguished from that of prose. Thus it would be an error to consider every language feature in Leskov’s narrative as evidence for his use of the real language situation of his time. Here we should keep a linguistic distance and take into consideration essentially different conditions for the language in diverse spheres. That is why the writer’s Slavonic world should be explained in the context of the literary aesthetic traditions of his time as well as of his own views expressed in letters, articles, etc. Seen in this way the abundance of Church Slavonic lexemes and syntactic constructions can be said to make no impression of a surcharge of the text as a result of primitive stylization. His comprehension of the notion of stylization is entirely different from some of the definitions we can find in modern dictionaries, e.g. “1. Stylization — imitation of outward [i.e. superficial — *O.N.*] forms, typical illustrations of a certain style á...ñ 2. Literary work being as to the form an imitation of some style” [8. P. 455]. Stylization for him was not mere imitation, it was not even connected seriously to it (in this period of his creative activities). Leskov’s inward requirement “to stylize” comes out of his own artistic struggle against any unreasonable treatment of language ligatures on the one hand, and out of his speculations on artistic taste on the other. It is evident that Slavonicisms have a special part to play in the structure of his texts. Their emotional mood, musical pitch and grammatical harmony create a fascinating atmosphere of skilful puns and whimsical imagination. They are very carefully attributed to the oral characteristics of his protagonists and do not upset the balance of composition. Look at their inner phonation: *епитимейка* [9. Т. IV. P. 269] (penance) — here used with the diminutive hypocoristic suffix instead of *епитимья*; *притязание* [P. 257] in the meaning of grabbing); *дражае* [P. 284] (dearly, here in the sense ‘having more importance’); *снемлются* [P. 299] (are gathering); *оспособлять хозяев* [P. 298] (to help the hosts); ... *возгреваема духом благочестивой ревности...* [P. 299] (warming by the spirit of pious zeal) — describing the anger of a bishop. Obviously, the use of archaic models of official business style filled with Slavonicisms and lexemes of religious meaning let us come to the conclusion that there is an appreciable connection between Leskov’s language and

some of the language features of the 17th century but Leskov's medium is more stylized. Leskov relied on a tradition which emerged in a later period, in the 1700s, when Old Slavonic words which used to have mostly ecclesiastic and cult semantics before were subjected to a redefinition of their language status, sometimes their field of dissemination was narrowed down (or changed in a way) and they preserved their primary sense only in obsolete stylized church speech. Leskov was also right when he noticed the most peculiar feature of written business style in the 18th century: the collation of church speech with phraseological locutions with figurative meaning (4). This made wordy modifiers metaphoric and inimitable in artistic beauty.

This statement is corroborated by our analysis of changes in Leskov's attitude to the literary language. He began with imitative genres, and the main form of stylization was "mimicking of style" (of course, we have his fiction and not his essays or journalism in mind). That was not, however, simple imitation or assimilation to the concrete manner of writing but its intentional and spiritually realized reproduction. Moreover, Leskov came to literature with a definite view of Russian existence. In his first story, *Овцебык* ('The musk-ox') [1862], the principal traits of his artistic stance was already outlined: recollection, aptly combined with fantasy, was based on exposing the biography of a hero by short and impressive episodes [11. P. 216]; short stories inserted into the main body of the text; a heightened sensitivity to folk speech and its richness in unexpected turns; trustworthy sketches of the clergy (5).

In the second part of the 1860s and 1870s, Leskov's writing is notable for the broad range of expression. In this period the following language and style features of his literary works can be distinguished: a significant presence of elements of language naturalism, an active search for style-forming elements and modes of organizing the genre system, heightened sensibility to the minute description of the representatives of national types, and last but not least, a graphically pronounced social orientation of turns of speech (*Соборяне*, *Запечатленный ангел*, *Очарованный странник*). Historic truth is subordinated to artistic truth in Leskov's literary works of this time just as in A. F. Vel'tman. The fantastic and real were the two principles forming the subject-matter of his fiction during the period. This perhaps indicated a shift from what is called conventional historicity, i.e. Leskov moved away from the important problems of modern life, which are screened by reveries and romantic dreams, to conscious historicism in which the tale as a source blends with a critical insight into the spiritual contradictions of the present (6).

Later Leskov himself defined the method he used in the last period of his career. "I wrote in small chapters", — he said. L.P. Grossman [7. P. 265] comments on Leskov's statement as follows:

«Leskov mastered this gift to cut up a story and enhance the interest of the reader by a skilful distribution of parts to perfection. He created his independent type of short story in sections: the general figure of his stories, which emerges in a series of quickly succeeding short chapters resumed nearly in every page, gives that lucid coherence to the whole which is assimilated by the reader with no strain or tiredness" [7. P. 265].

Notes of the Unknown, indeed, consists of short but richly condensed chapters (all in all twenty two). Each of them has its own plot, each is certainly vivid, satiric and easily retained in memory. Every chapter has its own title, sometimes playful or ironic. Here

are some of them: *Искусный ответчик* [‘The clever respondent’], *О вреде от чтения светских книг, бываемом для многих* [‘On the harm of reading secular books which affected a great many’], *Излишняя материнская нежность* [‘Superfluous motherly tenderness’], *О Петухе и его детях. Геральдический казус* [‘About Petukh and his children. A heraldic casus’]. A similar device to specify the main idea was applied by Leskov in his articles and essays, as we have already noticed. He thought that the title should be lively, sonorous, alluring and easy to memorize. Following this principle he created out-of-the-way, enigmatic and inviting titles.

The last story of the cycle is most remarkable in this respect. Let us first examine the title and its complex meaning — “A heraldic casus”. It emphasizes the mystery of the contents and creates a considerable metaphorical aura. This is the result of an unusual concept of the word, of its interior structure. In it the unit of the language appears not in the function of a conditional sign for expressing an idea but like an artistic image [3. P. 1]. We shall try to penetrate into the substance of this figurativeness. Thus, “heraldic” can be traced back to the lexeme “heraldry”. The “Dictionary” of foreign words [18. P. 266] gives the following definition: it derives from Middle Latin *heraldus* which can be traced back to herald. Heraldry is the science of insignia. The name comes from the fact that in the Middle Ages at the time of a tournament the armorial bearings of a new knight appeared, and the herald was supposed to explain the meaning of the arms depicted on the shield of the new contestant. But this interpretation does not contain the sense we are looking for, the very mysterious implication which Leskov managed to give the word. To reveal its concealed significance we shall follow the writer’s mode of treating language: having “turned” the word to one side we shall now turn it to the other. “Herald” springs from Old German *hariwalt* — ‘steward of force’. It had three different meanings:

1. A public or town crier (in Russia — *глауатай*) in ancient times whose duty was to announce wars; 2. a person who proclaimed the names of knights in a tournament; 3. an official who announced important events to the public, e.g. coronations [18. P. 270]. For the understanding of Leskov’s intention the third meaning is of special interest.

As it becomes obvious, the author tries to bring the reader closer to his true-to-life narrative style and tries to convince him of the authenticity of his words. As far as we can know on the ground of the written evidence, Leskov was elaborating this problem at the time of publishing the cycle and somewhat later in the articles *Благословенный брак...* (7) and *Бракоразводное забвение. Причина разводов брачных...* (8) [‘The divorce unconsciousness. A motive of divorce proceedings...’]. In particular, the writer cites a curious passage from a rare book which has an indirect relationship to *The Notes of the Unknown*. That is how Leskov describes an episode of Russian cryptogamia [spacing out and sequence of words made by the writer are presented here without any changes. — *O.N.*]: “...in the accomplishment of marriage the church, i.e. “the gathering of believers”..., does not participate neither does any “executor of *treb*” [occasional religious rites: christening, marriage, funeral, etc. — *O.N.*]. All the chanters and benedictors only “coattend”, as witnesses, but “the performer [of rites. — *O.N.*] is absent” (9). This elliptical device artistically confirms “A heraldic casus” in which Leskov, with grotesque metaphorical allusions, represents the fictive marriage (misalliance) of Petukh and Pelageya describing the essence of the matter as a criminal farce. What is more surprising, the writer finds quite a marvelous solution to settle the problem. It was really “A Simple Means” — such

is the title Leskov gave to the final part of this short narrative. The consistory bailiff comes to Luka's rescue who is so much in despair that he has no idea of what to do, saying that «отчаяние есть смертный грех, а на святой Руси нет невозможности» [9. Т. IV. P. 332] ('despair is a mortal sin, but in holy Russia nothing is impossible').

What is his "remedy"? It is not a forgery or a criminal act ("There is a mind not only in big heads but in small ones" = «Ум-то не в одних больших головах, а и в малых» [9. Т. IV. P. 333]). So, Luka Aleksandrovich gets the book from the archives and finds the name "peasant Petukh" in it written in a different ink in a scraped space. As soon as no one remembers who has done it, an investigation is undertaken. During it all testify that Pelageya married Luka, and Petukh was simply standing by. That proves to be a cogent argument, and the true matrimony is confirmed. "...but the bailiff did not do any forgery, he only added in the book the very thing that he had wiped out in it. That was his "simple means" («а приказный никакой фальши не сделал, а только подписал в книге то самое, что в ней и вычистил. То было его „простое средство“» [9. Т. IV. P. 333]), — the narrator concludes finishing the story.

The second word of the subtitle has relatively richer semantic colouring. *Casus* means 'case' — this is the well-known definition today. In the earlier period it also had the meaning "an awkward circumstance" or "a remarkable case" [18. P. 438]. Modern sources add to the aforementioned definitions useful and pertinent semantic explications, i.e. 1. Case, usually difficult, intricate or uncommon, ridiculous; 2. *jur.* A case, an accidental action, having external signs of transgression but deprived of the element of a guilt therefore non-punishable [20. P. 211].

All these possible interpretations of "heraldic case" are important to take into account as they prompt us the idea that the very word in Leskov's fiction appears in the role of a literary image. It possesses not a single information ground but contains various groups of conditional indications and connotations which Leskov wants to mobilize.

Somewhat later, in 1886, Leskov would reflect on the problem of cases presenting highly convincing proofs based on his own experience in the article *Геральдический туман. (Заметки о родовых прозваниях)*. Alongside with some interesting facts he gives in it an analysis of names and surnames which seem foreign in origin, in term of their genealogy, however, they are primordially Russian (10).

Critics have pointed out the most characteristic peculiarities of Leskov's fiction: his ability to create a language which can convey the inner processes and the spewech habits of his protagonists as well as the astonishing vividness of his description of domestic scenes. How is this manifested in *The Notes of the Unknown*, and what shades of textual meaning does his language display? We would like to return once more to the short story "About Petukh and his children". The narrator's speech is imperceptibly inserted into the dialogue so that what was said before could be explained:

Petukh was a *бестягольный* (having no family) *muzhik* in the master's poultry-yard — dirty and half-witted, with a red nose, jabbering away in a squeaky voice, and was forty or so (Был же Петух бестягольный мужик на господском птичьем дворе — нечистый и полоумный, с красным носом, и говор имел дроботливый с выкриком по-петушьему, а лет уже сорока и поболее) [9. Т. IV. P. 324].

Here the author employes specific words to create a true-to-life domestic atmosphere. The words have their own shades of meaning peculiar to the nature of the person implied,

e.g. *бестягольный* instead of *бессемейный*. In Old Russian *тягло* was used basically in two meanings: labour conscription or a family executing their duties at the time of serfdom. Interesting notes on it are given in the Dahl's "Dictionary":

«...тягловой крестьянинъ, который тянетъ полное тягло, за двѣ души; ... обычно крестьянинъ остается *тяглымъ* отъ женитьбы своей до 60 лѣтъ, затѣмъ либо онъ идетъ в полутяглые, и на четверть тягла, или смѣщается вовсе. ... Тягло ср. мужъ с женою или семья, въ крестьянствѣ, доколѣ мужикъ, по лѣтамъ своимъ и по здоровью, числится *тяглымъ*» [4. Т. IV. Рр. 900—901].

Leskov can very well be supposed to have known the numerous proverbs which were connected with this notion and which had wide currency in the social environment described by the writer in his cycle.

In the sentence quoted above Leskov uses *дроботливый говор* instead of more common words like quick, fast, pattering. And the sentence is immediately followed by the description of the conversation of the priest and his wife which is presented in another manner closer to *skaz*:

Попадья ничего не внимала, а сказала такой *skaz*, что если поп ее заранее осведомит, когда бригадиршин сын съедет в город, а Поленьку с мужиком свенчают, то она никакого мешанья не сделает, но если он от нее это скроет, то ее любопытство мучить станет, и тогда она за себя не поручится, что от нетерпения вред сделает [9. Т. IV. Р. 324] (11) ('The priest's wife didn't listen to him but said such a tale that if the priest informed her in advance when the brigadier's wife's son was going to go up to town, and Polen'ka and the *muzhik* were going to be married, then she would not make any *мешанья* (trouble), but if he hid that from her then she would be tormented by curiosity, and then she could not vouch for herself and might, out of impatience, do some harm').

After this verbose *skaz* Leskov inserts a single statement: «поп уступил» [9. Т. IV. Р. 324] ('The priest gave in'). Nothing superfluous is added by the narrator. His syntactic phrases are efficiently constructed and thought out. This fluent passage gives the reader the impression that he can actually arrest the flow of the narrative and try to realize what is behind the narrator's words. That compositional device is called retardation. In connection with Leskov's *skaz* A.S. Orlov was the first to notice that particular narratological element. He claims that "the *skaz* of Leskov can be characterized by its excitement being supported by the curiosity of the listener to be able to hear how every person speaks in accordance with his typical nature" [16. Р. 146]. The priest uses a different language: there are no diffuse phrases, his voice sounds mild, and it is briefly interrupted by the narrator's elucidation:

«Ну, ладно, — говорит, — я тебе лучше все скажу, только уж ты знай, да никому здесь не сказывай» [9. Т. IV. Р. 324] ('All right then, — he says, — I would better tell you everything, but remember you must not tell anyone here').

Soon enough the speech of the officers is defined: it is shaped in the imperative mood without any additions and explanations; *skazovost'* here is not an expressive stylistic device to be applied. The traits of the people of this social stratum require another artistic method in another linguistic medium:

— Сейчас нам отпереть! Ибо знаем, что в храме насильный брак совершается, и мы не допустим и сейчас двери вон выьем... [9. Т. IV. Р. 326]

— (Open now [the door]! Because we know that in the church a forcible matrimony is happening, but we won't let it go on, we'll rather knock out the doors in no time...).

Their speech is an expression of their intentions. This approach to representing character is most subtle. As we have already suggested, each estate in Leskov's fiction has its own unique language and style. By the means of speech constituting his characters Leskov creates a comic atmosphere. Manipulating elements of comedy, irony and satire the writer defines the characteristic features of the heroes' interior speech and inner world (12).

Leskov's special interest in heraldry has already been pointed out. In *Notes of the Unknown* the names of the representatives of the clergy are gleaned by the writer very carefully. Their etymology is a means by which the author subtly shows to readers what role the protagonists they belong to play in the narrative. Some of them function as mirror reflections of certain tempers and moral characteristics. Of course, behind the form of the bearer of a proper name stands the narrator's ulterior device. Leskov liked one of the statements of Theocritus which he used as an epigraph at the beginning of the article *Геральдический туман...*: "Everyone gets his name at a blessed hour" (13). Leskov himself followed this dictum in his creative writings. Thus, for instance, Father Ioann (the name is a translation of the Hebrew 'God's grace') «прежде во всю жизнь свою не пил» [9. Т. IV. P. 259] ('he had not drunk all his life before'); Father Pavel (from Latin *paulus* — 'small') «был роста высокого, осторожного понимания и в разговорах нередко шутив» [9. Т. IV. P. 261] ('was of large stature, of keen comprehension, and in speech often enough jocular'); Father Grigory (in Old Greek — 'be awake, cheerful, vigilant') «в служенье хорош и весьма способен, но католиковат, и то было в нем заимствованное...» [P. 268] ('in service is good and very capable, but *католиковат* (is like a Catholic), and that was borrowed in him...'); hieromonk Theodosy (the name is compound from the two Old Greek words: 'God' + 'a gift', 'a donation', i. e. granted to God) «нарицаемая друг, но не верный, и втайне зложелатель...» [P. 288] ('called a friend, but not faithful, and secretly malevolent...'); another Father Pavel, who imagined himself "to be as though the first after Pharaoh (мня ся быти яко первым по фараоне), endeavored to sit [in the *дрожки*] outstretched in a place for two..." [P. 313]; lastly, junior deacon (*прчетник*) Porphiry (compare to Old Greek 'purple, crimson; dark-red, violet; generally dark'; the name also has the root meaning 'purple clothes or a mantle') who was named 'the dull-born' (*глупорожденный*) and "rough" (*комоватый*), was tall and of a very submissive disposition (= *нрав*) [P. 313].

It might be surprising to see that Leskov practically never mentions the surnames of his characters, especially if they belong to the church. Surnames were not used in clerical circles. Besides, it could have been rather a stiff and artificial device. Their real temper and deeds are of the greatest importance for Leskov who in hardly visible traits created picturesque satirical portraits of the local clergy.

Leskov's interest in the meaning of names and in their genealogy is obviously deeply rooted. In the 1870s he elaborated his own system of categorizing the surnames of the Russian priesthood. He established six categories: surnames which go back to the names of holidays (for instance, *Rozhdestvensky*), to the names of figures in antiquity like *Platonov*, or to words for virtues of character, etc. [7. P. 272]. Leskov's names are artistic images which have a life of their own and a complex aura of connotations. Somewhat

later, in the 1900—1910s, the philosopher Father P. A. Florensky also expounded his view of names. He thought it was a grave mistake to “declare all the literary names, — *and the name as it is* [italicized by P.A. Florensky. — *O.N.*], — arbitrary and accidental... Names are the main kernels of the very images...” [22. P. 25]. As well as Leskov, he considered names artistic images forming complex spiritual organisms and characterizing the persons who carry them. According to P. A. Florensky’s concept, they possess various moods of their being (*бытие*): ecclesiastic, humiliated, diminutive [22. Pp. 40, 94—96]. The hypostasis of every name determines its significance and should be analyzed as part of the cultural process (14). It may be interesting to compare the theological tradition with Leskov’s own concept of names. His gift as a creative writer, his idealism and severe critical views helped him find an artistic form to convey his experiences as well as the findings of his research. In point of fact he formulated the very group of notions which later on were to become the basis of a modern branch of science — onomastics — the art of giving names (that is calque translation from the corresponding Old Greek word). Leskov’s feelings and thoughts combined to find the concrete object of his writing — the representatives of the clergy. It was not only a coincidence but one of his stylistic devices permanently present in his literary works. This combination of satirical literary expressions and intellectual penetration to the depth of a problem seems to be the articulation of two features of his individuality: his intransigence as a social being confronting moral perversion and his profound intellect in search for truth. The very term “onomastics” covers not only the art of giving names, but also scholarly proficiency in studying them. The latter now belongs to linguistics, Leskov, however, was the master of both approaches, and what is more, that ability of his appears in two forms: in scholarly conjectures and hypotheses which he managed to translate into the terms of the imaginative world of his art as a writer. Leskov’s creative work, his world-view and his understanding of aesthetic problems merged all together in his fiction moulding his style and extending his penetration into national history and culture.

Leskov’s work as a writer is most unique in the wide range of the questions he treats and the variety of ways he describes them. His narrative style is constituted of a great diversity of stylistic figures and dialects. The playful language abounds in parodistic elements given in a cover of archaic Slavonic expressions in combination with quotations from the Holy Writ which results in paronomastic effects. On the other hand, there are a lot of professional patters and words of folk terminological lexis. Sometimes they are simply misrepresented in their meaning and structure. In another case, as though explaining the real sense of the word Leskov binds it in the consciousness of a speaker with a different lexeme. This device — attraction paronymique — is widely applied in *Notes of the Unknown*. It is used to express the difference in the cultural status of his characters [16. P. 167]. Somewhere he changes the sense, and a wrong letter used by him, as if by mistake, has its own shade of meaning and colour indication. Thus, for instance, in the collocation *посторонние вольнодомки* [9. Т. IV. P. 262] the letter *o* is substituted for *u* because those people were not “free thinkers” (the correct root of the second word is *дум*), but people who stayed at home (*на дому*). In the sentence «Иеродиакон немолодых лет, но *могущей* (= of mighty flesh) *плоти* ... имел страсть к билиардной игре...» [9. Т. IV. P. 284] the word *могущий* (might) is revised and changed into *могущая*

which now absorbs the nuance of suggesting a self-indulgent, unrestrained character who never hesitates to take liberties. Father Preferants (whose nick-name is associated with a card game preference) has a son *богослов* (theologian) who would better be called *бог ослов* (the God of donkeys) [9. Т. IV. P. 291]. In this example folk etymology is combined with the process of redistribution of the stem. As a result, quite an opposite meaning is suggested by the evocation of a curse commonly used in the 19th century in theological seminaries, an ironic nick-name for a foolish person, the same as “ass” in English. After that statement the narrator defines the word by the following reference: “...[сын] по пороку беспамятства никак не мог научиться служению...” [9. Т. IV. P. 291] “...[the son] because of a defect of unconsciousness could hardly be taught to preach...”. This feature illustrates the significance of and the reason for the use of this rather uncommon idiomatic expression.

In the short story *Удивительный случай всеобщего недоумения* [‘A wonderful case of general perplexity’] Leskov uses the word combination *мадемуазель попадьа* (as a reference to a priest’s wife) putting it in inverted commas. It is organized on the principle of placing together incompatible (because of their dissonant meanings) notions or of correlating words having contradictory meanings in a collocation. Similarly, for instance, to the French oxymoron *une sage folie* — “a wise folly” (see: [13. P. 186]; or the Russian phrase: *звонкая тишина* (a ringing silence), etc.

This *alliance des mots* conveys a delicate sense of irony and humour, especially as those are words of different origins: *mademoiselle* (Fr.) + *попадьа* (Rus.). When describing “the spiritual inclination” to the unfrocked archimandrite the narrator says that «в числе писем, оставшихся после смерти расстриги, было одно от женщины настоящего высокого звания русских фамилий, которая даже называть его прежнего сана не умела и вместо того, чтобы писать «архимандрит», выражалась: «парфемандрит», что ей было более склонно к французскому штилю» [9. Т. IV. P. 310] (‘in the number of letters remaining after the death of the unfrocked monk was one from a lady of one of the really high rank Russian families, who did not even know how to name his former order, and instead of “archimandrite” she wrote: “parfemandrite”, which she found more familiar since it was closer to her French style’).

In the passage quoted above Leskov’s neologism consists of the prefixoid *нарфе* — which could be brought into correlation with the French adjective *parfait* — ‘perfect, absolute’. That is an instance based on an expression etymologically unclear for the national language environment. Here it is partly paraphrased just like *револьвер* at the turn of the 20th century when many borrowings were in active use. It was understood owing to its artificial rebuilding as *ребродер* (15).

Original puns are close in nature to folk etymology. They used to be organized as metaphoric idioms and constituted a phrase which had a double sense. Here are some characteristic examples of Leskov’s individual thinking-in-words: *неодолимая пассия* [9. Т. IV. P. 319] (irresistible passion), *опытные резоны* [P. 320] (serious reasons); “And Polen’ka... became idleless, and having, as one can see, from her mother innate French *кокetteria* (coquetry)...” [P. 320]; “If he [Father Grigory. — O.N.] *на духу* (with courage) for the better perspicuity exhorted in French, then this moved the audience so intensely that they *гистерически* (hysterically) sobbed violently...” [P. 320]. The phrases quoted

above can be interpreted in two ways: they provoke laughter because of a contradiction between their meaning and the actual situation of the characters, on the one hand, and because of the reference in them to the protagonists' civilized temper and bent for French manners and mentality, on the other. This idea has an interesting justification. The Russian *каламбур* (pun) has a concrete event for its origin, which, we may assume, was used by Leskov a subtextual device.

It was known that in 18th-century French aristocratic memoirs the term *calambour* was explained in terms of the following genealogy: in a gathering of high society it was decided that everybody was to make up some verses for fun. There was a dull-witted abbot who had no idea about poetry. When his turn came, after some vain attempts, in a sweat at last he invented the following lines:

Pleurons tous dans ce jour
A bois de calambour...

This rot made the whole *monde* laugh to excess, and the *casus* was not forgotten for a very long time. Leskov may be supposed to have wanted to make use of the episode. We can say that puns (here on the preciousness of French style and manners) were very popular in Russia in the 18th–19th centuries (16).

We can also quote some specifically Russian puns and language pigments from Leskov's narrative, e.g. *большая претрашка* [9. Т. IV. P. 331] (a great fear), *притязание* [P. 257] (grubbing), *сивуха* [P. 322] (in the context the horse is meant, but generally the word is associated with raw vodka), *усилок* [P. 326] (strong man), *в животе* [P. 329] (during his life time), [deacon] *положил... всему такое краегранение* [P. 328] (began fabricating a story); «Священник... в разговоре голландский джин, отбивавший во вкусе своем *мозжухой*, даже критиковал...» [P. 308] ('During the conversation the priest... even criticized the Dutch gin which savoured of *мозжуха*...') (here the italicized word is associated with juniper having the specific suffix *-ух-* (compare to *краснуха* — ten rouble banknote, etc.)). These phrases have undoubtedly a vivid appeal to the senses. They all look unusual (as to their structure and meaning), they do not, however, break the rules of the genre. The analysis of similar instances would require an approach which is not exclusively linguistic.

We have tried to correlate the elements of Leskov's language with his peculiar stylistic system, with the facts of his biography and with the traditions of the history of literature [see also: 23]. Looking for the sources of his fiction we have also tried to clarify the theoretic positions which could be useful for textological and source studies.

Thus, in *The Notes of the Unknown* different stylistic devices are combined. Creating picturesque portraits of the people of many professions and estates gives Leskov ample scope to charge his style and language with vivid features of various manners of speech and enunciation. Leskov's later style becomes a very complicated system, thoughtfully organized and elaborated to a nicety. His linguistic expressiveness, sophisticated use of words, his kind and keen irony, his ability to bring the narrator's speech closer to the tale tradition as well as the polysemanticism of the plot of each story based on original archive material lead to a conclusion of the following character: stylization in Leskov's later creative activities develops into an artistic principle which enables the writer to convey the complex vision he aspired to articulate.

REFERENCES

- (1) Compare the statement by N.O. Lossky: “Reducing the Church to the stage of servitors of the state, the government converts ecclesiastics into social servants” [11. P. 248].
- (2) The very remedy was called by the spiritual males *есмирмисменно вино* from *ес мир ми*.
- (3) In his other article G.O. Vinokur posits an interesting thesis which can be usefully adapted to historical analysis. He claims that “in application to the tasks of the reproduction of an old *glossa* the means of language of the following four types can be distinguished: firstly, the means of generally historic and folk colouring; secondly, the means with bookish colouring imitating Church Slavonic speech; thirdly, the means of narrow chronological colouring; in the fourth place, the means in expressiveness...” [6. P. 424].
- (4) Compare also Leskov’s following combinations to the business style of the 18th century [see: 14; 15]: he uses the 18th century grammatical concord with prepositions thus ascribing to them the meaning they used to have then and brings them into correlation with one of their sensitive units to polysemantic Slavonicisms (we put them in the bold type): «...по принесении же белья эконом оное весьма смотрел в достоинстве проверял...» [9. Т. IV. P. 278] (when the liven was brought the house-(exchequer-) keeper carefully looked through it and in virtue checked it up), etc.
- (5) It can be mentioned here that one of Leskov’s sisters, Natalija (1836—1920), was the nun Gennadija. See: [7. P. 26].
- (6) Compare, for instance, A. F. Vel’tman’s *Сердце и думка* (‘Heart and haze’) to Leskov’s *Очарованный странник* (‘Encharmed wanderer’).
- (7) See: Исторический вѣстникъ, 20 (1885), pp. 499—515.
- (8) See: Исторический вѣстникъ, 12 (1885), pp. 509—524.
- (9) Cited from: Исторический вѣстникъ, 20 (1885), pp. 503.
- (10) See: Исторический вѣстникъ, 24 (1886), pp. 598—613.
- (11) The usage of the rusified French borrowing *бригадирша* is extremely significant. By probing into its genealogy the real contextual time can be revealed. The Russian *бригадир* springs from *бригада* (brigade) which has been known in Russia from the very outset of the 18th century. Since that time *бригадир* has been used as a military term. It was ‘a brigade commander’, an officer of the fifth class in the tsarist army of the 18th century, in between the colonel and the major-general, and in the navy it was the rank corresponding to the captain-commodore. Consequently, *бригадирша* (in the dictionaries it is defined as “obsolete”) — the wife of a brigadier — as a character’s prototype could not exist beyond the first third of the 19th century. That is why we suppose that the real contextual time of this short story was the period between 1800 and the 1840s. See: [4. Т. I. P. 313; 24. Т. I. P. III; 12. P. 47; 21. Т. I. P. 759].
- (12) L.P. Grossman observed that “[Leskov] liked the inner world of his heroes by recreating their enunciation: one had a speech dull and unintelligible — his character is reserved and sullen; another spoke with such canning word ligatures (*извития слов*), that one is likely to get astounded by his speech, — but had a light and captivating temper” [7. P. 270]. See also the article *О некоторых особенностях языка «Заметок неизвестного»* [1. Pp. 59—63].
- (13) Исторический вѣстникъ, 24 (1886), p. 598.
- (14) Compare the following definition made by bishop Antony (Florensov): “Name is an omen of the moral education of a person, of a Christian, a testimonial of his individuality and inclination to one or another kind of activity”. See: [2. P. 76].
- (15) See the publication of “Terminological Glossary on Linguistics (1935—1937)” from the Archives of the Academy of Sciences of the USSR (now RAN) in: [17. Pp. 392—393].
- (16) Some scholars have supposed that the term can be traced back to an anecdote about priest Kalember or about the German count Kalember whose command of French was poor. See: [17. P. 463; 25. P. 24]. P. Ja. Černych quotes a passage from “The Letters of the Russian Traveller” by N.M. Karamzin where the word “calanbur” was used, and considered that already from the beginning of the 19th century this expression was in use. In Russian dictionaries it is mentioned from 1804. See: [24.

T. I. P. 370]. As we know, anecdote is one of Leskov's vivid devices, which was artistically employed by him for language disguise.

LITERATURE

- [1] *Азбукин В.Н.* О некоторых особенностях языка «Заметок неизвестного» // Ученые записки Томского государственного университета. 1963. № 45. С. 59—63.
- [2] *Андроник (Трубачев)*, иеродиакон. Епископ Антоний (Флоренсов) — духовник священника Павла Флоренского // Журнал Московской Патриархии. 1981. № 9. С. 71—77.
- [3] *Буслаев Ф.И.* Эпическая поэзия // Буслаев Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства. Т. 1. СПб., 1861.
- [4] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Тт. 1—4. М., 1994.
- [5] *Винокур Г.О.* Об изучении языка литературных произведений // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М., 1959. С. 229—256.
- [6] *Винокур Г.О.* О языке художественной литературы. М., 1991.
- [7] *Гроссман Л.П.* Н.С. Лесков. Жизнь. — Творчество. — Поэтика. Л., 1945.
- [8] Лексические трудности русского языка: Словарь-справочник. М., 1994.
- [9] *Лесков Н.С.* Собрание сочинений в шести томах. Тт. III, IV. М., 1973.
- [10] Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1987.
- [11] *Лосский Н.О.* Характер русского народа // Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. М., 1991. С. 338—350.
- [12] *Макаров В.И., Матвеева Н.Р.* От Ромула до наших дней: Словарь лексических трудностей художественной литературы. М., 1993.
- [13] *Марузо Ж.* Словарь лингвистических терминов. М., 1960.
- [14] *Никитин О.В.* Проблемы изучения русской деловой письменности в научных воззрениях В.В. Виноградова // Вопросы языкознания. 1999. № 2. С. 113—127.
- [15] *Никитин О.В.* Деловая письменность в истории русского языка (XI—XVIII вв.): автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Московский государственный областной университет. М., 2004.
- [16] *Орлов А.С.* Язык Лескова. (Материалы к статье) // Орлов А.С. Язык русских писателей. М.—Л., 1948.
- [17] *Поливанов Е.Д.* Толковый терминологический словарь по лингвистике (1935—1937) // Поливанов Е.Д. Избранные труды по восточному и русскому языкознанию. М., 1991. С. 318—506.
- [18] Полный словарь иностранных слов... / Сост. Бурдон и Михельсон. СПб., 1894.
- [19] Пустозерская проза: Сборник / Сост. М.Б. Плюханова. М., 1989.
- [20] Словарь иностранных слов. М., 1990.
- [21] Словарь современного русского литературного языка: В 20-и томах. Т. 1. М., 1991.
- [22] *Флоренский П.А.* Имена // Флоренский П.А. Малое собрание сочинений. Вып. 1 (Архив священника Павла Флоренского). Купина, 1993.
- [23] *Хроленко А.Т.* Основы современной филологии: учеб. пособие / науч. ред. О.В. Никитин. М., 2013.
- [24] *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2-х томах. Т. 1. М., 1993.
- [25] Этимологический словарь русского языка. Т. II. Вып. 8 / под ред. Н.М. Шанского. М., 1982.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ Н.С. ЛЕСКОВА КАК СИСТЕМА ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ

О.В. НИКИТИН

Московский государственный областной университет

В статье проводится лингвистический и стилистический анализ художественного текста Н.С. Лескова. Одной из главных идей автора является выявление возможной взаимосвязи между языковыми особенностями героев Н.С. Лескова и русской культурной традицией прошлого. Анализируются некоторые оригинальные и яркие примеры речи представителей конкретных российских профессий и сословий, а также выявляются лингвистические параллели между художественным церковным языком и писательской системой стилистических приемов. Показаны новые взаимосвязи исторических, лингвистических и литературоведческих аспектов текста и особенно необычный мир Лескова как форма культурно-исторического сознания. Мы уделяем особое внимание старославянскому «эксперименту» в текстах Лескова и *сказу*, полифонии имен его героев и авторским примерам народной этимологии. Мы пришли к выводу, что в «Записках неизвестного» сочетаются различные стилистические и лингвистические приемы.

Ключевые слова: языковая стилизация, архаичный текст, языковые параллели, книжный язык, славянизмы, семантика текста, литературная речь, метафорический смысл, языковая картина мира

REFERENCES

- [1] Azbukin V.N. O nekotoryh osobennostyah jazyka "Zametok neizvestnogo" [Some Notes on of the Language Features "Notes of the Unknown"]. Uchyonyje zapiski Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 1963. № 45. Pp. 59—63.
- [2] Andronik (Trubachyov), hierodeacon. Episkop Antonij (Florensov) — duhovnik svyachshennika Pavla Florenskogo [Bishop Anthony (Florensov) — the Confessor of the Priest Pavel Florensky]. Zhurnal Moskovskoj Patriarii. 1981. № 9. Pp. 71—77.
- [3] Buslajev F.I. Epicheskaya poezija [Epic Poetry]. Buslajev F.I. Istoricheskije ocherki ruskoj narodnoj slovesnosti i iskusstva. V. 1. SPb., 1861.
- [4] Dahl' V.I. Tolkovyj slovar' zhivoho velikoruskogo jazyka. [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language] V. 1-4. — M., 1994.
- [5] Vinokur G. O. Ob izuchenii jazyka literaturnyh proizvedenij [On the Study of Language of Literary Works]. Vinokur G.O. Izbrannyje raboty po russkomu jazyku. M., 1959. Pp. 229—256.
- [6] Vinokur G.O. O jazyke hudozhestvennoj literatury [On the Language of Fiction]. M., 1991.
- [7] Grossman L.P. N.S. Leskov. Zhizn'. Tvorchestvo. Poetika [N.S. Leskov. Life. Creativity. Poetics]. L., 1945.
- [8] Leksicheskije trudnosti russkogo jazyka: Slovar'-spravochnik [Lexical Difficulties of Russian: the Dictionary]. M., 1994.
- [9] Leskov N.S. Sobranie sochinenij v shesti tomah [Collected Works in Six Volumes]. Tt. III, IV. M., 1973.
- [10] Lingvisticheskij entsiklopedicheskij slovar' [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. M., 1987.
- [11] Losskij N.O. Harakter russkogo naroda [Russian Character]. Losskij N.O. Usloviya absoljutnogo dobra. M., 1991.
- [12] Makarov V.I., Matvejeva N.R. Ot Romula do nashih dnei: Slovar'-spravochnik leksicheskikh trudnostej hudozhestvennoj literatury [From Romul to the Present Days: Dictionary of Lexical Difficulties of Fiction]. M., 1993.

- [13] Marouzeau J. Slovar' lingvističeskikh terminov [Dictionary of Linguistic Terminology]. M., 1980.
- [14] Nikitin O.V. Problemy izučeniya russkoj delovoj pis'mennosti v nauchnyh vozzrenijah V.V. Vinogradova [Problems of Studying Russian Business Correspondence in Scientific Views of V.V. Vinogradov]. Voprosy jazykoznanija. 1999. № 2. Pp. 113—127.
- [15] Nikitin O.V. Delovaja pismennost v istorii russkogo jazyka (XI—XVIII vv.) [Commercial Writing Speech in the History of the Russian Language (XI—XVIII)]: avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk. Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet. M., 2004.
- [16] Orlov A.S. Jazyk Leskova. (Materialy k stat'je) [Leskov's Language. (Materials for the Article)]. Orlov A.S. Jazyk russkih pisatelej. M.—L., 1948.
- [17] Polivanov E.D. Tolkovyj terminologičeskij slovar' po lingvistike (1935—1937) [Explanatory Terminological Dictionary of Linguistics (1935—1937)]. Polivanov E.D. Izbrannyje Trudy po vostočnomu i russkomu jazykoznaniju. M., 1991. Pp. 318—506.
- [18] Polnyj slovar' inostrannyh slov... [Complete Dictionary of Foreign Words...] / Sost. Burdon & Mikhel'son. SPb., 1894.
- [19] Pustozyorskaya proza: Sbornik [Prose of Pustozyorsk: the Collection] / Sost. M.B. Pliuhanova. M., 1989.
- [20] Slovar' inostrannyh slov [Dictionary of Foreign Words]. M., 1990.
- [21] Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka: V 20 tomah [Dictionary of Modern Russian Literary Language: In 20 Volumes]. V. 1. M., 1991.
- [22] Florenskij P.A. Imena [Names]. Florenskij P.A. Maloje sobranije sočinenij. Vyp. 1 (Arhiv svyachshennika Pavla Florenskogo). Kupina, 1993.
- [23] Khrolenko A.T. Osnovy sovremennoj filologii: Učebnoje posobie [The Foundations of Modern Philology: a Tutorial]. Nauch. red. O.V. Nikitin. M., 2013.
- [24] Chernykh P.Ja. Istoriko-etimologičeskij slovar' sovremennogo russkogo jazyka: V 2-h tomah [Historical-Etymological Dictionary of Modern Russian: In 2 Volumes]. V. 1. M., 1993.
- [25] Etimologičeskij slovar' russkogo jazyka [Etymological Dictionary of the Russian Language]. Pod red. N.M. Šanskogo. V. II. Vyp. 8. M., 1982.

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

А.Л. Новиков, М.А. Рыбаков

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются задачи, принципы, методы и приемы формирования коммуникативной культуры студентов вузов на фоне динамических социокультурных и коммуникативных процессов в русской речи второго десятилетия XXI в.

Начиная с традиционных определений культуры речи, авторы стремятся выстроить логическую цепь к обоснованию методов формирования коммуникативной культуры студентов вузов в современных социолингвистических условиях развития русского языка. Характеристики коммуникативной культуры рассматриваются в аспекте литературной нормы и практических задач общения. В статье ставится малоизученная проблема зависимости языковой системы и нормы от условий коммуникации в данном социуме в конкретную историческую эпоху. Литературная норма рассматривается как эталон эффективного функционирования языковой системы в коммуникативных процессах.

В статье уделяется особое внимание высказанным еще в 20-е годы прошлого века идеям Г.О. Винокура о роли речевой культуры как гуманитарной технологии обеспечения устойчивого общественного развития.

Наряду с обсуждением теоретических вопросов коммуникативной лингвистики статья содержит предложения по методике формирования коммуникативной культуры выпускника высшего учебного заведения.

Ключевые слова: коммуникация, компетенция, культура, лингвистика, личность, обучение, речь, технология, язык

В повседневном общении, в публицистике, педагогической и филологической литературе широко известно понятие культуры речи, имеющее целый ряд определений, в том числе:

«Культура речи — это владение литературными нормами на всех языковых уровнях, в устной и письменной формах речи, умение пользоваться языково-стилистическими средствами и приемами с учетом условий и целей коммуникации» [6. С. 5];

«Культура речи — область духовной культуры, связанная с применением языка; качества речи, обеспечивающие эффективное достижение цели общения при соблюдении языковых правил, этических норм, ситуативных требований и эстетических установок» [6. С. 186];

«Культура речи — совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих автору речи незатрудненное построение речевых высказываний для оптимального решения задач общения; совокупность и система свойств и качеств речи, говорящих о ее совершенстве; область лингвистических знаний о системе коммуникативных качеств речи» [1. С. 50].

«Культура речи — это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [15. С. 9—10].

Перечисленные определения дополняют друг друга и раскрывают понятие культуры речи прежде всего как совокупности компетенций личности, помогающих ей участвовать в речевой коммуникации в качестве говорящего.

Понятие коммуникативной культуры является более широким. Культура речи характеризует качества продуктивных видов речевой деятельности — говорения и письма, а также качества языковой личности говорящего (пишущего): правильность, точность, богатство, выразительность речи. Коммуникативная культура, разумеется, включает культуру говорения и письма, но дополняется культурой чтения и слушания, поскольку успех в коммуникативном взаимодействии зависит как от умений индивида продуцировать речь, так и от умений воспринимать речь собеседника или письменный текст. Коммуникативная культура также включает культуру речевого поведения и культуру эмоций, выражаемых при общении с собеседниками.

Понятие коммуникативной культуры еще не закрепилось в словарях и энциклопедиях, но уже встречалось в ряде научных публикаций [3; 5; 7; 12; 13, 14].

Коммуникативную компетенцию можно определить как знание норм общения, языковых средств, типичных сценариев речевых актов и умение участвовать в коммуникации. Коммуникативная культура предполагает нечто большее — не только умение участвовать в коммуникации и правильность речи, но и свободное и привычное для индивида умение выбирать наиболее подходящие для контекста и замысла речи языковые средства и строить сообщение в наиболее понятной, выразительной и точной форме. Коммуникативная культура включает также умение внимательно слушать собеседника и внимательно читать текст, извлекая из перцептивных видов речевой деятельности максимум информации.

В современном мире растет роль информации и коммуникации как средства преобразования экономики, социальной и личной сферы человека. В этих условиях формирование коммуникативной культуры личности, тем более личности человека, имеющего высшее образование, становится одной из важнейших образовательных и воспитательных задач.

На задачу формирования коммуникативной культуры одним из первых в отечественном языкознании обратил внимание Г.О. Винокур в книге «Культура языка». В противоположность широко распространенному мнению о том, что изучение родного языка и окончательное формирование языковой личности завершается к моменту получения основного общего образования, Г.О. Винокур доказал, что наша речь «есть объект культурного преодоления, нуждается в некоторой стилистической организации» [2. С. 40], из чего напрямую вытекает задача развития языковой способности человека на протяжении всей жизни. Проблему культуры языка, под которой Г.О. Винокур понимает коммуникативную культуру личности, а конечно же, не систему или норму общенародного литературного языка, ученый видит в том, чтобы «овладеть принципами построения

различных типов и жанров речи в рамках заданной социальной традиции» [2. С. 41].

Условиями этой языковой культуры Г.О. Винокур считает высокую лингвистическую сознательность говорящих и тесно связанную с ней любовь к языку [2. С. 41]. Для формирования такой культуры, как подчеркивает автор, недостаточно лингвистических знаний. Необходима общая культурность говорящего и воспитание художественного вкуса и дисциплины, в котором выдающаяся роль принадлежит художественной литературе и словесному искусству вообще.

Рассматривая задачи формирования коммуникативной культуры, важно учитывать замечание Г.О. Винокура о том, что заботиться о чистоте речи не бесполезно только тогда, «когда защищается не догма, и не традиция как традиция, а некоторый культурный принцип и смысловой закон» [2. С. 113].

Называя речевую культуру говорящих «лингвистической технологией», Г.О. Винокур подчеркивал ее огромную практическую роль в обеспечении всех видов коммуникации в обществе и тем самым в решении социальных и экономических задач.

Думается, что и сегодня есть все основания отнести филологию (науку о тексте) и лингвистику (науку о языковой системе) к числу приоритетных научных направлений, а коммуникативную культуру — к числу критических технологий, жизненно важных для успешного развития общества.

Для постановки задач обучения литературно развитой речи и воспитания коммуникативной культуры необходимо предварительный социолингвистический анализ современной речевой ситуации и выявление тех языковых норм, которые чаще всего нарушаются в массовой коммуникации. Кроме того, необходимо принимать во внимание динамику условий и форм коммуникации, поскольку именно они влияют на специфику речевых жанров и формируют новые нормы коммуникации.

В качестве примера таких изменений коммуникативной парадигмы в первую очередь необходимо назвать увеличение диалогичности общения, возрастающую потребность говорящих в непосредственной реакции на сообщения, в расширении зоны функционирования таких жанров речи, где требуется постоянное поддержание контакта. Диалогичность стала чертой не только устной, но и письменной речи в таких ситуациях, как использование компьютерных программ мгновенного обмена текстовыми сообщениями, регулярный обмен электронными письмами в режиме реального времени, использование для общения социальных сетей, обмен SMS-сообщениями по мобильной связи. В связи с этими изменениями сформировалась такая новая форма коммуникации, как разговорная письменная речь. При этом в стилистике русского языка традиционно большинство жанров письменной речи рассматривались как относящиеся к книжным стилям, за исключением, правда, личных писем, дневников и записок, которыми занималась вовсе не лингвистическая стилистика, а только литературоведение при изучении биографий писателей. Теперь же становится очевидным, что в современном обществе разнообразие разговорно-письменных жанров речи значительно шире. Новый формат общения связан с ростом темпов коммуникации и количества передаваемой информации, что в большинстве случаев отрицательно сказывается на качестве создаваемых текстов: растет количество опечаток, кото-

рые закрепляются со временем в качестве типичной практики написания слов, ухудшаются навыки восприятия длинных текстов и фраз, что ведет к ограничению синтаксических возможностей говорящего как ввиду требований коммуникации, так и ввиду утраты навыка построения сложных синтаксических целых. Некоторые из этих тенденций уже отмечались в работах [8. С. 51; 11. С. 124—125], за прошедший с момента их издания период наблюдалось усиление и распространение указанных там явлений.

Основные задачи обучения коммуникативной культуре можно определить с учетом видов и форм речевой деятельности отправителя и получателя сообщений, поскольку в этих двух ролях выступает каждый участник коммуникации:

— формирование культуры устной речи в разговорных и публичных жанрах, включающей культуру произношения (соблюдение орфоэпических норм, четкость речи, умеренный темп), соответствие речи норме и ситуации, соблюдение этикета устного общения;

— формирование культуры письменной речи в неформальных и в книжных жанрах, включающей соблюдение орфографических и пунктуационных норм, требований стиля и жанра, этикета письменной речи;

— формирование культуры слушания, внимательного отношения к словам говорящего (собеседника, лектора, оратора, диктора, ведущего и т.п.), настрой на понимание, непредвзятого отношения к личности и речи говорящего;

— формирование культуры внимательного чтения в широком смысле, т.е. не только внимательного чтения художественной литературы, но и публицистики, документов, научных работ, а также электронных сообщений, писем и других не книжных письменных текстов.

В качестве методов решения указанных задач можно назвать учебные задания для самостоятельной работы, выполнение которых контролируется на семинарских занятиях:

— задания на подготовку устных научных, аналитических, официальных докладов, публичных выступлений (с учетом направления подготовки студентов и изучаемой дисциплины) — для формирования культуры устного монолога;

— проведение деловых игр — для формирования культуры устного диалога;

— задания на подготовку письменных объявлений, сообщений, деловых писем, служебных записок — для формирования культуры письменного формального и неформального диалога;

— задания на подготовку изложения научной, деловой, публицистической информации, статей, заметок, аналитических записок — для формирования культуры письменного монолога;

— задания на подготовку изложения основного содержания устного сообщения или прочитанной публикации — для формирования культуры слушания и чтения.

Обучение коммуникативной культуре будет более эффективным, если при выборе учебных заданий принимать во внимание сферу профессиональной коммуникации будущего специалиста и выбирать в качестве учебного материала те жанры и типы текстов, которые будет читать и создавать выпускник в своей реальной профессиональной деятельности. Здесь надо также отметить, что с текстами научного стиля студент любой специальности уже в период учебы в вузе

сталкивается и как читатель, и как автор рефератов, курсовых работ, эссе, а нередко и научных статей. Значительно шире в общественную практику входит в наше время и официально-деловой стиль. Деловые документы теперь составляют не только госслужащие, экономисты и юристы — такая задача нередко возникает и перед педагогами: составление заявки на грант, информационного письма, приказа о проведении конференции, экскурсии, отчета о мероприятии. Соответственно, обучение стилистическим нормам составления таких документов оказывается актуальным в педагогических вузах и классических университетах.

Основными методами воспитания коммуникативной культуры являются проведение разъяснительных бесед по случаю допущенных нарушений литературной нормы, подготовка литературных вечеров, студенческих научных конференций, конкурсов на знание норм русского литературного языка. Разумеется, выбор методов и форм воспитательной работы в этом важном направлении должен определяться с учетом традиций вуза, заинтересованности студентов и при активном участии студенческих научных и профессиональных объединений. Требование соблюдать культуру речи может быть записано в нормативных документах вуза. Например, в Российском университете дружбы народов каждый студент-первокурсник на торжественной церемонии посвящения в студенты 1 сентября принимает на себя обязательство соблюдать «Кодекс чести обучающегося в РУДН», в том числе «постоянно совершенствовать культуру речи, не допускать сквернословия».

Говоря о проблемах формирования коммуникативной культуры в современном глобализирующемся мире, нельзя не упомянуть о том, что она является важнейшей составляющей межкультурной компетентности, которая является одной из ключевых компетенций современного человека и специалиста [4; 10]. Соответственно, использование психолингвистического потенциала современных моделей поликультурного образования в преподавании родного и иностранных языков, несомненно, будет способствовать как повышению коммуникативной культуры личности, так и созданию толерантной образовательной среды в современных многонациональных университетах [9; 10; 16].

Формирование коммуникативной культуры, начатое с первых дней обучения студента, в дальнейшем продолжается на семинарах и практикумах, при проведении студенческих конференций и общественных мероприятий, а привычка следить за своей речью и чутко относиться к речи других остается на всю жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М., Лысякова М.В., Рыбаков М.А.* Учебный словарь терминов и понятий культуры речи. М.: Изд-во РУДН, 2003.
- [2] *Винокур Г.О.* Культура языка. М.: КомКнига, 2006.
- [3] *Глотова Г.А.* Социоцентрический подход в педагогической психологии // Психологический вестник Уральского государственного университета. Вып. 3. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2002. С. 213—225. URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/3982/3/pv-19-03.pdf>
- [4] *Гридунова М.В.* Отечественные и зарубежные модели межкультурной компетентности // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 31 (3). С. 127—133.

- [5] *Жимбаева Ц.Ч., Суборова Х.М.* Коммуникативная культура подростков (этнический аспект) // Вестник практической психологии образования. М., 2006. № 2 (7). С. 123—128.
- [6] *Ильин М.И.* Основы культуры речи. Киев; Одесса: Вища школа, 1984.
- [7] *Матвеева Т.В.* Культура речи // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: Флинта, 2003. С. 186—190.
- [8] *Новиков А.Л., Рыбаков М.А.* Функционирование русского языка: основные тенденции и их причины // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 4. С. 47—54.
- [9] *Новикова И.А.* Толерантность как условие эффективного взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. Том 1 (№ 29). С. 52—62.
- [10] *Новикова И.А., Новиков А.Л., Рыбаков М.А.* Психолингвистические аспекты современных моделей поликультурного образования // Многомерные миры языка: Избранные труды международной научной конференции / сост. Н.В. Новоспаская. М.: РУДН, 2015. С. 339—353.
- [11] *Рыбаков М.А.* Активные процессы в русском языке // Методический семинар повышения квалификации русистов Монголии: курс лекций / под общей ред. Т.М. Балыхиной. М.; Улан-Батор: РУДН. С. 116—131.
- [12] *Садовская В.А., Ремизов В.А.* Основы коммуникативной культуры. М.: Владос, 2011.
- [13] *Шевцова Е.В.* Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста // Сб. науч. трудов. Серия «Гуманитарные науки». Вып. № 10. Ставрополь: СевКавГТУ, 2003. URL: <http://ruliene.bsu.ru/wp-content/uploads/23.pdf>
- [14] *Шаклеин В.М.* Лингвокультурная ситуация в современной России. М.: Флинта: Наука, 2010. 152 с.
- [15] *Ширяев Е.Н.* Что такое культура речи // Мы сохраним тебя, русская речь. М.: Наука, 1995.
- [16] *Novikova I.A., Novikov A.L., Rybakov M.A.* Psychological and linguistic features of the Russian language acquisition by international students // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia, Series "Psychology and Pedagogics". 2015. No 1. P. 61—66.

Статья поступила в редакцию 16 мая 2016 г.

AIMS AND METHODS OF FORMING COMMUNICATIVE PERSONALITY IN TEACHING AT UNIVERSITY

A.L. Novikov, M.A. Rybakov

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the aims, principles, methods and techniques of the formation of communicative culture of students of high schools on the background of the dynamic socio-cultural and communicative processes in the Russian language the second decade of the twenty-first century.

Starting with the traditional definitions of speech, the authors seek to logic circuit to the justification of the communicative culture formation methods in the conditions of modern sociolinguistic development of the Russian language. Features of communicative culture are considered in the aspect of literary norms and practices of communication tasks. The article raises the problem of according the language system and the norms to the conditions of communication in a given society at a particular historical era. Literary norm is considered as a benchmark of effective functioning of the language system in communicative processes.

The article pays a special attention to expressed in the 20s of the last century, but until today still not conscious ideas G.O. Vinokur about the role of speech culture as a humanitarian technology which is able to ensure sustainable social development.

Along with discussion of theoretical questions of communicative linguistics the article contains a number of proposals in the field of methodology of formation of communicative culture of the university graduates.

Key words: communication, expertise, culture, personality, education, speech, language, linguistics, technology

REFERENCES

- [1] Balykhina T.M., Lysyakova M.V., Rybakov M.A. Uchebnyj slovar' terminov i ponyatij kul'tury rechi [Lerner's Dictionary of Terms of Speech Culture]. M.: Izd-vo RUDN, 2003.
- [2] Vinokur G.O. Kul'tura jazyka [The Culture of Language]. M.: KomKniga, 2006.
- [3] Glotova G.A. Sociotsentricheskij podkhod v pedagogicheskoj psikhologii [Sociocentric Approach in Pedagogic Psychology]. Psikhologicheskij vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp. 3. Ekaterinburg: Bank kul'turnoj informatsii, 2002. S. 213—225.
- [4] Gridunova M.V. Otechestvennye i zarubezhnye modeli mezhkulturnoj kompetentnosti [Russian and Foreign Models of Intercultural Competence]. Psikhologiya obrazovaniya v polikulturnom prostranstve. 2015. No 31 (3). S. 127—133.
- [5] Zhimbaeva Ts.Ch., Suborova Kh.M. Kommunikativnaja kul'tura podrostkov (etnicheskij aspekt) [Communicative Culture of Teenagers (Ethical Aspect)]. Vestnik prakticheskoj psikhologii obrazovaniya. M., 2006. № 2 (7). S. 123—128.
- [6] Il'jash M.I. Osnovy kultury rechi [The Bases of Speech Culture]. Kiev—Odessa: "Vishcha shkola", 1984.
- [7] Matveeva T.V. Kul'tura rechi [Speech Culture]. Stilisticheskij entsiklopedicheskij slovar' russkogo jazyka. M.: Flinta, 2003. S. 186—190.
- [8] Novikov A.L., Rybakov M.A. Funkcionirovanie russkogo jazyka: osnovnyje tendentsii i ikh prichiny [Russian Language Functioning: Basic Trends and their Reasons]. Vestnik RUDN, serija "Voprosy obrazovaniya: jazyki i spetsial'nost'". 2011. № 4. S. 47—54.
- [9] Novikova I.A. Tolerantnost' kak uslovie effektivnogo vzaimodejstvija v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve [Tolerance as a Condition of Effective Cooperation in Policultural Educational Environment]. Psikhologija obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. 2015. Tom 1 (№ 29). S. 52—62.
- [10] Novikova I.A., Novikov A.L., Rybakov M.A. Psicholingvisticheskie aspekty sovremennykh modelej polikul'turnogo obrazovaniya [Psycholinguistic Aspects of Modern Models of Polycultural Education]. Mnogomernyje miry jazyka: Izbrannyje trudy mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii / Sost. N.V. Novospasskaja. M.: RUDN, 2015. S. 339—353.
- [11] Rybakov M.A. Aktivnyje protsessy v russkom jazyke [Active Processes in the Russian Language]. Metodicheskij seminar povyshenija kvalifikatsii rusistov Mongolii: kurs leksij / Pod red. T.M. Balykhinoj. M. Ulan-Bator: RUDN. S. 116—131.
- [12] Sadovskaja V.A., Remizov V.A. Osnovy kommunikativnoj kul'tury [The Bases of Communicative Culture]. M.: Vlados, 2011.
- [13] Shevtsova E.V. Vzaimosv'az' professional'noj i kommunikativnoj kul'tury lichnosti budushchego spetsialista [Interrelation of Professional and Communicative Culture of Future Specialist Personality]. Sbornik nauchnykh trudov. Serija "Gumanitarnyje nauki". Vyp. № 10. Stavropol': SevKavGTU, 2003.
- [14] Shaklein V.M. Lingvokul'turnaja situatsija v sovremennoj Rossii [Linguistic and Cultural Situation in Modern Russia]. M.: Flinta: Nauka, 2010. 152 s.
- [15] Shirajev E.N. Chto takoe kul'tura rechi [What is Speech Culture]? My sokhranim teb'a, russkaja rech. M.: Nauka, 1995.
- [16] Novikova I.A., Novikov A.L., Rybakov M.A. Psychological and linguistic features of the Russian language acquisition by international students. Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia, Series "Psychology and Pedagogics". 2015. No 1. P. 61—66.

TEACHING MODELS OF RUSSIAN LANGUAGE FOR BILINGUAL LEARNERS IN RUSSIAN AND FOREIGN EDUCATION SYSTEMS

O.A. Uskova¹, T.V. Vasilyeva², A.L. Kuznetsov³

¹ Lomonosov Moscow State University

Krzhizhanovskogo str., 24/35, Moscow, Russia, 117218

² Moscow State University of Technology “STANKIN”

Vadkovsky pereulok, 3a, Moscow, Russia, 127005

³ Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)

Leningradsky pr., 64, Moscow, Russia, 125319

The article considers the implementation of different methods of learning and teaching Russian for bilingual learners in educational systems in Russia, former soviet countries and far abroad countries (EU, USA, Canada). Pragmatic goals of different categories of learners which are based on satisfaction in personal communicative needs and educational status of Russian determine content of teaching.

Key words: the Russian language, legal, social linguistic, educational status, bilingual learners, teaching models

Disintegration of the USSR in 1991 and further period in interrelations between former soviet republics that got status of independent states both with other world and among in themselves was accompanied by new views upon that civilization values of the XX century. If we try to specify main characteristics of this period which is still in progress, we can underline first of all opposite estimation of the political situation from different sides of the previous Cold War time. The end of the Cold War with expectations of breaking through all the walls (both in direct and indirect meanings of this word) was very quickly substituted by time when all clichés were returned both in mass media and political vocabulary. At the same time, we can presume that at the background of globalization and anti-global movement (both trends are still actual and may be such in the nearest future) world community forms new civilization code. We'd like to concentrate just on one of the sides of this code, namely, concepts of “Russian World” — something close to “Pax Americana”, although not completely identical, and “Russian Civilization”. Both the former and the latter notions can be determined differently according to views of the concrete researcher. The views of the authors of the given article in brief are as follows: Russian World unites all people speaking Russian, known Russia culture etc., mainly belong to Russian diasporas (language and “Heritage Speakers” of the far abroad countries culture etc); Russian Civilization — civilization of the people living on the territory of Russian Federation and in majority of former soviet republics (post soviet area), excluding Baltic states (we know that some researches include these states in the notion of Russian Civilization). Our view is based mostly on linguistic characteristics, not on politic prevailing in this or that country.

The authors believe that this extra linguistic introduction is necessary for proper understanding of the authors positions which would be rendered further on.

The next characteristic of the contemporary period which we take into consideration is quick informatization of the world which in fact successively completes with the world of real life, offers alternatives practically in all spheres of communication, excluding household.

Let's introduce in brief language features of contemporary period characterized by the fact that language functions not only in real life but in virtual reality as well.

Virtual world has some characteristics correlated to real world. Comparing common site on one hand and professional sites in the other we can characterize virtual communities on the following positions:

- system of values;
- semiotic system (signs and meanings);
- ethnic standards / traditions;
- esthetic standards.

The last fact can be looked upon as compensation mean, functioning as super segment units (stress and intonation). At the same time, we can state that virtual verbal communication doesn't influence language system significantly. Under these circumstances the following tasks stay in front of Russian Learning and Teaching Studies:

- exposure of potential capabilities, which virtual communication give to the Russian language functioning;
- elaboration of methods in teaching Russian language in virtual communication;
- expansion Russian language with virtual communication means.

The second but not less important indication of the language characteristic is contraposition in extra linguistic reality of the invariant, i.e. language of the metropoly to Russian language variants in the former soviet countries. To designate such phenomenon notions (terms) "National variants" / "Isolated variants" are used.

The last fact can be looked upon as compensation mean, functioning as super segment units (stress and intonation). At the same time, we can state that virtual verbal communication doesn't influence language system significantly. Under these circumstances the following tasks stay in front of Russian Learning and Teaching Studies:

- exposure of potential capabilities, which virtual communication give to the Russian language functioning;
- elaboration of methods in teaching Russian language in virtual communication;
- expansion Russian language with virtual communication means.

The second but not less important indication of the language characteristic is contraposition in extra-linguistic reality of the invariant, i.e. language of the metropoly to Russian language variants in the former soviet countries. To designate such phenomenon notions (terms) "National variants" / "Isolated variants" are used.

We believe that this phenomenon is connected with the fact that Russian is still the only means of international communication. Russian also ensures intercultural dialog as well a scientific and economic cooperation. It is true even in the present situation when Russian undergone considerable losses in the former soviet countries. We would like to stress that former soviet countries up to now continues to be polyculture, i.e. bilingual (subordinated and coordinated bilingualism). Choice of language as communication means depends on the language functions (Law Status) and personal communication needs in the process of social interrelations (Social linguistic Status) — see Table 1.

Table 1

Communication means and language functions

Personal needs	Languages
1. Personal civil integration	1. The State Language
2. Getting information in different spheres	2. Russian Language and global languages
3. Preserving national identity in the polylingual environment	3. Languages of diasporas.

We can contend that nowadays mastering “Russian Language Standard” (“coded language”) is obligatory to get social success for different groups of speakers (migrants, compatriots abroad, mixed marriages children etc.). At the same time, we should not forget that language being a social instrument preserves certain system of values which has the leading role under conditions of intercultural communication.

Contemporary language situation both in former soviet countries (FSC) and in far abroad countries with Russian speaking diasporas determines tasks of Russian Learning and Teaching Studies:

- to describe Russian language variants functioning in the FSC taking into consideration it’s Law, Social linguistic and Educational Status in each concrete case;
- to elaborate flexible models of Teaching Russian for different groups of learners based on concepts on bilingual education systems both in Russian Federation, FSC and far abroad countries.

While solving these tasks it is necessary to consider the following factors which influence formation of contemporary bilingual education system:

- 1) declared civilization values as basic thing of bilingual education (concept “Russian World”/ “Russian Civilization”);
- 2) use of Russian as Education / Teaching Language in the FSC;
- 3) consideration multicultural factor in bilingual education systems in Western countries (EU, USA, Canada);
- 4) preserving Russian national identity in the limited language environment in polyculture space.

Contemporary model of bilingual education in the most part of the FSC continues J. Gasprinsky’s traditions, i.e. teaching is conducted according to National State Education Standard, main Russian language text-books may be only national but text-books of Russia may be used as complimentary material.

As an example we can refer to Kazakhstan Education Standard:

- Russian is obligatory subject in all schools (Russian, National, mixed);
- in higher education (universities) tuition is based on language basis, i.e. some students get education in Russian and some — in Kazakh;
- Russian language text-books are created on Kazakhstan authors and include regional peculiarities.

Bilingual education systems bilingual education systems in this case forms subordinated bilingual speakers, i.e. if there more students, representing the title nation, the language of the title nation dominates; in the case when Russian speakers prevail — Russian dominates. At the same time in the FSC where Russian has no Law Status, Russian diasporas are being formed in the last 25 years.

We already stated that under these conditions these people can be called “Heritage Speakers” because their language functions in the limited language environment in the absence of official bilingual language policy. In this case Russian diasporas and teaching Russian in the FSC are identical to diasporas of far abroad countries.

Teaching Russian as a Foreign Language (RFL) up to recent time was not typical for the FSC. But language policy in many of them made this question, i.e. use of RFL methods in secondary school education (2 hours per week). This situation emerged due to the following factors:

1) low Status of the Russian language (absence of such);

2) considerable emigration of Russian Speakers (not only ethnic Russian);

3) competition with English due both to its demand in the national education systems and language situation in general, which influenced not only by Russian culture but Western Civilization as well. For instance, in Kazakhstan private English schools Haileybary are open as well as about 100 English education centers are open in Dushanbe (Tajikistan). Compare with only one center of Russian World Found.

4) introducing of National State Education Standards at all levels of education. According to these standards Russian is included in general education discipline “Foreign Language” and can be either obligatory (side by side with English, Germany, French) or elective (supplementary discipline).

Situation in other states of the FSC is very similar: most part of Lithuania school’s students choose Russian as the second or the third foreign language; in Georgia there are about 50 schools where Russian is the second language. We must stress the point that schools where Russian studied from the 5-th, 6-th — 10-th classes as the 1-st, 2-nd, 3-d foreign language (elective) do not belong to system of bilingual education, because foreign languages are integrative part of modern general education curricula.

Nevertheless, Education Status of the Russian as a foreign language in the FSC nowadays do not correspond to real language situation, considerable of population (in some of the countries even most) do not look upon the Russian as a foreign language.

We’d also like to remind that Russian education is still meant to have higher level in comparison with the National one. That is why that representatives of the national elite in many states of the FSC give priority to Russian education. The same situation can be seen among the people who were educated in Soviet universities — they prefer their children to follow their example.

We can resume that advance meant of Russian in the FSC is primarily connected with reinstitution of poliethnic environment which necessary and sufficient condition to form bilingual speakers as a foundation of polyculture language personality.

We can state that nowadays in the national education systems of FSC Russian is taught in three models that were already mentioned. Two of them dominated in the Soviet Republics at the time of the USSR. The last of them, i.e. RFL is comparatively new for education systems of the FSC.

In European countries there are national strategies of a native and a title nation languages development. They are based either on European Charter (p.exs. France) of national legislature (p.exs. Estonia).

As we already mentioned nowadays in far abroad countries Russian undergoes considerable changes in the social functions and there for conditions of its studying. On

the one hand Russian belong to world languages and is included in number of educational disciplines. On the other hand, Russian is language of numerous Russian diasporas and competes with English as young generation means both in the sphere of socialization and the sphere education.

On the base of our analyses we resume that Russian speaking students in far abroad countries should be single out in a separate group. This group has different others motivation and there for supposed to use other models of education:

- method of teaching Russian in the Limited Language Environment (RLE) [1];
- method of teaching Russian as a Foreign Language (RFL).

In our view it is necessary to use only terms and definitions based on theoretical concepts proved by experimental way which take into consideration following:

- psycholinguistic qualification of students;
- characteristics of language environment;
- Language Educational Status.

If we take this system, we can group students in several categories: those for whom Russian is a mother tongue (Russian Native Speakers), uses of Russian as not a mother tongue (Bilingual Speakers, Heritage Speakers) and learns Russian as a world language (Foreign Learners) [2].

In our opinion in some research work nowadays there is a mixture of approaches: on one hand qualification of a language from the student's position; on the other hand, definition of method's direction in teaching language.

We'd like to stress that *mother tongue* (Native Speakers) is the language of personal self-identification. In this case students are bearers of the Russian (ethnic origin is no concern) and methods of language teaching are oriented to language as object of scientific knowledge ("Linguistics"): in this case it has Educational Status — the Russian as a Language of Education.

On the other hand, teaching Russian to users according to Russian school of method has, first of all, pragmatic goals which are based on satisfaction on personal communicative needs. In this case methods used are directed to teaching Russian as *instrument* for a communication. Depending on psycholinguistic qualification of users and their language environment there are four directions methods:

Monolingual language environment: teaching Russian foreigners (bearers of languages of far abroad countries) in Russia (that is in the country of the language studied) — Russian as a Foreign Language (RFL);

Bilingual language environment: teaching Russian bearers of title language of RF subjects as well in some states of the FSC when real official bilingual situation takes place, when both languages are used in all spheres of communication (household, administrative, economical, scientific, cultural etc.) — Russian as Not Native Language (RNN);

Limited language environment: teaching Russian Heritage Speakers when language is used mainly in household, in family communication (Russian diasporas in far abroad countries) — Russian in Limited Language Environment (RLE) [1];

No Russian language environment (absence of language environment): teaching Russian bearers of other languages in far abroad countries — Foreign (Russian) Language (FL).

We can designate actual bilingual education problems as follows:

1) strengthening of the Russian language educational status both in states of the FSC and far abroad countries in their systems of general and supplementary education.

2) increasing motivation of learning Russian both in the RF subjects and the FSC as well as in far abroad countries; winning competition between Russian and English in the educational systems of FSC.

3) providing educational process with up to date methods.

The Russian language educational status is mainly connected with educational means which determine methods of teaching and educational system — see *table 2*.

Table 2

Methods of teaching

Educational System	General Education	Supplementary Education
in Russia	Russian Language (“Linguistics”) the Russian as a Second Language — “Russian” in national schools in the RF subjects	Russian as a Foreign Language — higher education
abroad	Russian Language (“Linguistics”) — Russian schools in FSC; Russian as the Second Language — “Russian” in national schools in the FSC; “Foreign Language” — Russian	Russian in restricted linguistic environment — Sunday schools in Russian diasporas

Several comments.

The Russian language in the General Education System.

The Russian language (“Linguistics”) — goal: formation of scientific Russian language world picture. Teaching on the base of *descriptive* linguistics. Educational Status — Language of Teaching and Education.

The Russian as Not Native (RNN) — goal: formation of subordinated bilingual speakers both in the RF subjects (the State Language of the RF) and in the FSC (in cases when Russian is look upon as language of intercultural communication, i.e. can be used in different spheres: social, professional, cultural). Teaching on the base of *comparative* linguistics. Educational Status — subject discipline.

Foreign (Russian) Language (FL) — goal: learning Russian as academic discipline “Foreign Language” in far abroad countries (in accordance to its social linguistic world status). Teaching on the base of *comparative* linguistics; usage for the most part of grammar-translation method. Educational Status — subject discipline.

The Russian language in the Supplementary Education System.

The Russian as a Foreign Language (RFL) — goal: formation of communicative competence at the level, sufficient for effective intercultural communication. This presumes reaching certain pragmatic / extra linguistic goals, i.e. learning Russian by foreign students to be able to get Russian higher education. Teaching on the base of *functional* linguistics, RFL method. Educational Status — Language of Teaching and Education.

The Russian in Limited Language Environment (RLE) — goal: preserving national identity in Russian diasporas. Teaching on the base of *descriptive* linguistics with use of *comparative* and *functional* linguistics. No Educational Status [3].

In closing, we will summarize what we believe are key findings of our research. Pragmatic goals which are based on satisfaction in personal communicative needs and educational status of the Russian language determine the content of teaching.

REFERENCES

- [1] Uskova O.A. Kategorii uchashchikhsya-bilingvov, sodержanie obucheniya russkomu yazyku, kontseptsii bilingval'nogo obrazovaniya [Categories of bilingual students, the content of teaching Russian language, the concept of bilingual education]. Mezhdunarodnaya konferentsiya "Gosudarstvennyj yazyk i yazyki natsional'nykh men'shinstv v obrazovatel'nom prostranstve" [International conference State language and minority languages in the educational space]. Sankt-Petersburg, Zlatoust, 2014. P. 206—212. (Rus.)
- [2] Vasilyeva T.V., Uskova O.A., Kosheleva E.Yu. Dong Thi Lin Jang. Preserving Russian Cultural Identity of Learners in Multicultural Learning Environment / Procedia — Social and Behavioral Sciences 215 (2015) 32—37.
- [3] Vasilyeva T.V., Uskova O.A. Russkij yazyk v mnogoyazychnom mire: voprosy statusa i bilingval'nogo obrazovaniya: Monografiya [Russian in a multilingual space: problems of status and bilingual education. Monografy]. Moscow: "Yanus-K", 2016.

Статья поступила в редакцию 11 марта 2016 г.

МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОГО И ЗАПАДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. Ускова¹, Т.В. Васильева², А.Л. Кузнецов³

¹ Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
ул. Кржижановского, 24/35, Москва, Россия, 117218

² Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»
Минобрнауки России
Вадковский пер., д. 1, Москва, Россия, 127005

³ Московский автомобильно-дорожный государственный университет
(МАДИ) Минобрнауки России
Ленинградский проспект, д. 64, Москва, Россия, 125319

В статье рассматриваются вопросы статуса русского языка: юридического, социолингвистического и образовательного. Содержание обучения и выбор методики преподавания учащимся-билингвам в системах образования Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья определяют цели конкретных категорий пользователей и образовательный статус русского языка.

Ключевые слова: русский язык, юридический, социолингвистический, образовательный статус, билингвизм; модели обучения

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В НАИМЕНОВАНИИ СПОРТСМЕНОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ

А.Н. Гриценко, П.В. Морослин

Международный гуманитарно-лингвистический институт
Волгоградский пр., 9-11, Москва, Россия, 109316

В статье рассматривается использование военно-исторических терминов в наименовании спортсменов в англоязычном спортивном дискурсе. Метафора спортивного дискурса выступает основным средством экспрессии, поддерживая, с одной стороны, интерес к событию и обуславливая его восприятие, ожидаемые социальные реакции, а с другой стороны, повторяемость, узнаваемость значительной части метафор реализует стандартность как один из признаков спортивного дискурса.

В военно-исторических метафорах реализуется совмещение двух различных миров: «войны» и «шоу», например, использование таких номинаций, как «гладиатор» или «армада» направляет читателя и зрителя не к войне, а к изображению войны в фильмах, книгах или визуальных образах.

Проведенный анализ показывает, что в англоязычных СМИ спортивного дискурса кроме стандартного синонимического ряда *enemy, foe, adversary, opponent, rival*, номинирующего спортивных агентов, используется рубрика в спортивном издании: *Know the enemy*, подразумевающая команду, с которой предстоит встреча.

Ключевые слова: базовая метафора, милитаристская метафора, фрейм, агенты мира спорта, синонимический ряд, метафора войны, стереотип

Спортивный дискурс постепенно начинает представляться социокультурным конструктом, в котором полностью воспроизводятся типы взаимодействия, нормы, правила, характерные для общегражданского дискурса. Современные СМИ определяют принципы отражения спортивного события и строят его на основе подобия другим информативным событиям реальной жизни: война, политика, экономика, социальная жизнь, культура.

Игровой характер спорта как вида деятельности, включенность в него медийного освещения как обязательного этапа события приводят к тому, что журналисты проводят постоянные сближения с теми областями освещения происходя-

шего, которые вызывают наибольший интерес у читателя. Этот прием осуществляется с помощью базовых метафор спортивного дискурса, которые являются одним из важных инструментов построения сообщения о спортивном событии. Метафора выступает в данном случае и как основное средство экспрессии, которое поддерживает интерес к событию и обуславливает его восприятие, ожидаемые социальные реакции, с другой стороны, повторяемость, узнаваемость значительной части метафор реализует стандартность как один из признаков дискурса спортивных СМИ.

Милитаристский характер восприятия спортивного действия свойственен прежде всего командным, а также «мужским» видам спорта. Специальные исследования, посвященные базовым метафорам футбола, показали, что свыше 40% метафор, описывающих футбольное событие, представляют его как военное сражение [1]. Рассмотрению базовой метафоры «спорт — это война» посвящена работа Е.Г. Малышевой [2], в которой автор обращает внимание на распространенность милитаристской метафоры и говорит о ее экспансии в различные референтные области: политику, спорт, труд, власть, любовь и т.д. [3].

Исследователи по-разному анализируют метафору войны, выделяя в ней разные фреймы. Здесь, как нам кажется, наиболее актуальными являются следующие: «игра, спортивное состязание — сражение», из него вытекают следующие непосредственно связанные фреймы: «спортсмены — солдаты, участники войны», «игровая площадка — поле битвы», эту группу связанных между собой фреймов можно объединить на основе места действия. Следующий узел организуется на основе связки «время»: «ход сражения»: «атака», «оборона», «наступление», «отступление», «победа», «поражение». Следующая группа выделяется по принципу аналитического расчленения каждой ситуации на составляющие: «удар» — «выстрел», «обмен ударами» — «артобстрел, бомбардировка, выстрел», «спортсмен, выполнивший удачный удар» — «снайпер», «мяч, шайба» — «снаряд, пуля». Примеры реализации каждого фрейма представлены во множестве спортивных изданий на русском и английском языках.

Одновременно с милитаристским представлением спортивного события в дискурсе представлено метафорическое представление о спортивном событии как о шоу, произведении искусства. В этой связи агенты мира спорта сопоставляются с деятелями искусства, прежде всего исполнительского. Выбор подобной метафоры при создании заголовка вызывает повышенный интерес читателя к репортажу.

В военно-исторических метафорах, как представляется, реализуется совмещение двух различных миров: «войны» и «шоу». Совершенно очевидно, что использование таких номинаций, как «гладиатор» или «берсерк», «эскадрон гусар» или «армада», отсылает читателя и зрителя не к войне, а к изображению войны в фильмах, комиксах, книгах, визуальных образах.

Подобные примеры двойной отсылки встречаются как в русскоязычных, так и англоязычных текстах. В англоязычном сегменте спортивного дискурса помимо стандартного синонимического ряда — *enemy, foe, adversary, opponent, rival*, номинирующего спортивных агентов, например, рубрика в спортивном издании:

Know the enemy, под которой чаще всего представляется команда, с которой предстоит встреча, встречается и более разнообразная лексика.

Однако наряду с традиционными наименованиями войны можно отметить растущие примеры того, как используются различные исторические термины, которые способны называть спортивные группы, например, *cohorts* (когорты) обозначает определенную элитарную группу из мира спорта, *horde* (орда) именуется атакующую группу или группу, для которой характерно атакующее поведение:

Tennis — Roger Federer and 30-year-old *cohorts* thriving — Second (Feb 28, 2013 — espn); ... Though Goff and his *cohorts* are all gone, four of five starting offensive linemen return. The Bears must replace Jordan Rigsbee on the interior; ... Or the times when Hayes and his *cohorts* hired trailers to pick up teammates' cars and store them on the practice field (Dec 28, 2015— espn); ... I've deemed it the "*horde* play" because of the small gathering of players on the right wing. In a game so predicated on floor spacing (Aug 27, 2012 — espn); ... One of Calipari's perceived selling points, sources said, is the *horde* of former Kentucky stars who are scheduled to become free agents over... (Jan 11, 2016 — espn).

Еще одним примером отсылки к историческим военным событиям является обобщенное название игроков какой-либо команды с помощью термина *squadron*:

He played one phenomenal game in his only season there—24 points against Kentucky in February of 1998 before a *squadron* (Feb 27, 2008 — espn); ... *Squadron* leaders take attendance on clipboards to make sure no one is skipping the mandatory Saturday duty of supporting the Falcons (Nov 8, 2010 — espn).

Помимо указанных выше слов для обозначения спортсменов могут использоваться и различные слова с исторически обусловленным значением. Наиболее частотна здесь лексема *berserker*, которая, пожалуй, имеет наибольший образный потенциал по сравнению с остальными:

I remember playing against Dan and he was a bit of a *berserker*, but he's a great bloke and he's been excellent for us, so it will be sad to see him go. (12 march 2014 — espn); Love says the teammate in question said, "Ah yeah man, good game," before mercilessly and absentmindedly pounding his surgically repaired shoulder with his closed fist, like some kind of *berserker* Ohio Hulk (Jun 2, 2015 — espn); Adams has acquitted himself well as the team's primary option on offense this season now that he's stepped out of Shabazz Muhammad's shadow, but he really didn't have many answers against Arizona's superior defense. But Adams is nothing if not a gamer. Midway through the second half, he went full-on *berserker*. (Jan 10, 2014 — espn).

Также используются и другие слова, например, *gladiator*, *knight*, *swordsmen*:

Flintoff raised his arms in triumph, like a victorious *gladiator* and then, typically, told us that it had been a team effort. (20 July 2009 — espn); After Jones finished the third quarter with a buzzer-beating 3-pointer, he raised both of his arms and faced the crowd like a *gladiator* at the Colosseum. (Apr 20, 2015— espn); At the end of a week when Dallaglio had been confirmed as Martin Johnson's successor, the square-jawed *gladiator* could hardly have made a more emphatic statement. (February, 2004 — espn); Norman is more grounded than people give him credit for when they see him talk about his alter ego, "Batman" and "The *Dark Knight* — (название команды)» (Aug 30, 2012 — espn); ... St. Paul of Santa Fe Springs without longtime coach Marijon Ancich, Hills made the biggest plays to lift La Mirada past the *Swordsmen* (на-

звание спортивной команды) 55-28. (Apr 20, 2015 — espn); ... The Marine *reservists* in his platoon had a mandate to try to win the hearts and minds of the locals by visiting orphanages and helping to (Jul 17, 2008 — espn); ... He decided it needed more attention in 2010, and he became a part-time reservist. He made Defending the Blue Line his full-time job in 2012. (Nov 10, 2015 — espn).

Наиболее часто подобные наименования используются в названиях спортивных команд, например: *Pittsburgh Pirates, Scarlet Knights, Dark Knights, Furman Paladins, Minnesota Vikings, Virginia Cavaliers, Dartmouth Corsairs, Michigan State Spartans, San Jose State Spartans*.

Аналогичные примеры можно найти и в русском спортивном дискурсе:

... полузащитник Андрей Аршавин отправился в *стан* черно-белых на просмотр (4 — 02.2016 — sport.ru); Сербская *дружина*, собранная из игроков не старше 20 лет, обыграла сверстников из Бразилии в финальном матче прошедшего в Окленде (Новая Зеландия) турнира со счетом 2:1 (13 — 01.2012 — sport.ru); «Саутгемптон», кажется, уже вошел в ту *когорту* клубов, куда рвется «Халл Сити» (31 — 10.2014 — sport.ru); В финальном поединке сошлись сборные Греции и Германии, которых специалисты перед началом турнира хоть и относили к *когорте* ведущих команд, в числе соискателей главного трофея не видели (26 — 09.2005 — sport.ru); Руководство донецкого «Шахтера» приняло решение пополнить бразильский *легион* команды еще одним представителем родины кудесников мяча (5 — 07.2014 — sport.ru); Футбол. *Гладиаторы* против кельтов (заголовок) (22 — 9.2014 — sport.ru); Если игру ЦСКА уместно сравнить с *отрядом гусар летучих* Дениса Давыдова (Радулова), то СКА — это отборная гвардия Наполеона, которая перегруппировавшись после трех поражений кряду, нашла управу на отважных *партизан*, отчаянно смелых, выносливых, по-спортивному злых, но все-таки не имеющих такую воинскую выучку, как большинство «*гвардейцев*» Быкова (Р. Карманов, sportsdaily.ru, 8-04-2015).

Метафора войны является центральной не только в спортивном дискурсе, но и в политическом дискурсе, часто к этой метафоре прибегают деятели культуры и искусства, обостряя и провоцируя художественный образ, с одной стороны, и эстетизируя сам концепт, с другой. Согласно утверждениям Д. Таннена, война пронизывает восприятие событий во многих областях деятельности, например, в политике и в бизнесе. Он называет ее универсальным социокультурным инструментом, имеющим значительное влияние на разнообразные типы дискурсов. Д. Таннен обращает внимание на тот факт, что метафора войны, пронизывающая значительное количество нарративов современной культуры, нередко объясняет поведение различных людей в разнообразных ситуациях. Бесконечное повторение базовых метафорических моделей постепенно превращается в навязывание определенного стереотипа и в само собой разумеющееся объяснение социального поведения [4].

Однако нельзя не заметить, что концепт «война» все же, когда речь идет о спорте, воспринимается как один из видов игры — игра в войну, инсценировка войны. Восприятие игры как сражения включает зрителей на стадионе в воображаемую ситуацию, формирует способ мышления и видение самого предмета разговора.

Постоянный параллелизм понятий «война» — «игра» (имитация войны) — «шоу» пронизывает многие области деятельности, но чаще всего, как представляется, спорт и политику. Это вполне логично соответствует стремлению человека «виртуализировать» реальный мир, реальные события, представить их в виде версии или игры.

Таким образом, можно предположить, что базовая метафора «спорт — это война» довольно тесно и неразрывно сплетена с метафорой «спорт — это шоу», что и отражается в стремлении агентов спорта, как самих спортсменов, так и журналистов, использовать по преимуществу военно-исторические номинации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Свицунова Н.И.* Спортивные игры в семиосфере культуры и языка: концепт «футбол» в английском языковом сознании: дисс. ... канд. филол. наук. Абакан, 2004. С. 123—124.
- [2] *Мальшева Е.Г.* Журналистский спортивный дискурс сквозь призму типологических характеристик языковой личности спортивного комментатора // Вестник Омского университета. 2009. № 3. С. 160—169.
- [3] *Мальшева Е.Г.* Спортивный дискурс: к вопросу о содержании и объеме понятия. URL: <http://linguaconf2008.flybb.ru/archive/otit15/startO/index.html>
- [4] *The Argument Culture: Stopping America's War of Words.* Ballantine, 1998. P. 13.

Список источников:

Материалы сайтов: espn.go.com, sport.ru

Статья поступила в редакцию 10 июня 2016 г.

MILITARY AND HISTORICAL TERMS IN DENOMINATIONS OF SPORTSMEN IN ENGLISH-SPEAKING SPORTING DISCOURSE

A.N. Gritsenko, P.V. Moroslin

International Institute for Humanities
Volgogradskiy pr., 32-11, Moscow, Russia, 109316

The article regards the use of military and historical terms denominating sportsmen in English-speaking sporting discourse. Sporting discourse metaphor acts as basic expression means on the one hand supporting interest to event conditioning its apprehension, expected social reactions and on the other hand repeatability, recognizability of considerable part of metaphors realize standard character as one of the features of sporting discourse.

In military and historical metaphors two different worlds are combined: “war” and “show”, for example the use of such denominations as “gladiator” or “armada” refers a reader or a spectator not to a war, but to representation of war in films, books or visual images.

In the result of analysis done it has become clear that in English-speaking sporting discourse besides standard synonymic set — enemy, adversary, opponent, rival denominating sporting agents heading is used in sporting publication: Know the enemy under which a team is meant to play with.

Key words: basic metaphor, militaristic metaphor, frame, agents of sports world, synonymic set, metaphor of war, stereotype

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУРНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ОФИЦИАЛЬНОЕ ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ю.А. Ермошин, Н.В. Алонцева

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

В статье анализируются национальные особенности реализации универсальных коммуникативных действий «контакт», «убеждение» и «информирование», проявляющиеся в официальном публичном выступлении на английском языке у представителей различных культурно-лингвистических сообществ.

Ключевые слова: официальное публичное выступление, мотив, коммуникативные стереотипы, потребности, интересы, ценности, приоритеты, интеракция, контакт, убеждение, информирование

Все участники международных конференций, осуществляющие официальное англоязычное публичное выступление, стремятся (независимо от их культурного своеобразия) оказать максимальное воздействие на сознание партнеров с тем, чтобы произвести изменения в системе их потребностей, интересов, ценностей и приоритетов. При этом все многообразие коммуникативных действий, реализуемых представителями различных культурно-лингвистических сообществ для достижения указанной стратегической цели своего англоязычного выступления, сводится к установлению, закреплению, поддержанию и прекращению контакта, убеждению и информированию.

Вместе с тем «национальные» представления о наиболее эффективных способах реализации перечисленных универсальных коммуникативных действий, определяющие специфику их содержательного наполнения, зависят от существующих в различных культурах понятийно-ценностных доминант в отношении контакта, убеждения и информирования как универсальных категорий дискурса.

Как следствие, находясь в инвариантной коммуникативной ситуации и реализуя для достижения одной и той же цели одни и те же коммуникативные действия, партнеры наполняют эти действия разным содержанием. Остановимся на этом более подробно.

Установление и прекращение контакта. Действия установления и прекращения контакта при приветствии, обращении или прощании не имеют целью обмен содержательной информацией и проявляют себя в способах называния коммуникантов, взаимного распознавания для последующего общения [3. С. 134] и формального выражения уважения аудитории в соответствии с существующими правилами международных конференций. Ритуальное использование участниками конференций социально дифференцирующих форм обращений при установлении контакта подчеркивает официальную дистанцию и формально обозначает их статусные роли.

В английском языке существует весьма разветвленная система социально дифференцирующих форм обращений (*Miss, Mrs, Madam, Ms; Mr, Sir; Doctor* и т.д.), что свидетельствует о значимости отображения социальных отношений для представителей американской и британской культур и о чувствительности американского и британского контакта к социальному статусу партнера.

Во всех культурах речь при реализации коммуникативного действия «контакт» считается тем более вежливой, чем более она пространна. Однако этот универсальный признак опосредуется различными представлениями участников международных конференций о допустимых пределах этой «пространности», что при реализации текстов официальных публичных выступлений проявляется в предпочтении (при инвариантной ситуации приветствия или прощания) более пространных или менее пространных формул контакта.

Наиболее пространные формулы контакта стереотипно реализуют представители мусульманских и дальневосточных культур (в которых формальной стороне общения и взаимному обозначению социальной позиции придается такое же значение, как и содержательной стороне выступления). Поэтому, например, японским или арабским представителям американское или британское речевое поведение может представляться «необычным» из-за «краткости» (по мнению японских или арабских представителей) британских или американских контактных реплик при приветствии или прощании.

В то же время для представителей русской культуры даже американская или британская «краткость» может показаться избыточной ввиду того, что наши представители (не придающие в «естественных» для них условиях общения большого значения взаимному обозначению социальной позиции) стереотипно используют еще более короткие формулы контакта, чем американцы или британцы.

Перечисленных выше (и всех других) представителей объединяет то, что никто из них не считает собственное коммуникативное поведение при установлении и прекращении контакта необычным: оно осознается как наиболее предпочтительный в данных обстоятельствах способ поведения, но выбор именно этого предпочтительного способа реализуется автоматически, «без осознания истории его мотивировки» [2. С. 7].

Однако при обучении анализируемым коммуникативным действиям студенты должны сознательно овладевать способами установления и прекращения контакта, стереотипно предпочитаемыми партнерами, и сравнивать эти способы с собственными стереотипами. В результате студенты приобретают умения определять различия, выявлять их причину и учитывать эти различия в будущей профессиональной деятельности.

Поддержание и закрепление контакта. Поддержание и закрепление контакта имеет целью сообщение содержательной информации при убеждении и проявляется в анализируемом виде деятельности в основном в двух стереотипах, а именно: стремлении к уменьшению межличностной дистанции (что характерно, например, для американских партнеров, реализующих выступление в соответствии с постулатами «позитивной» рациональной вежливости: «осуществляя сближение с партнером»); сохранению межличностной дистанции (что характерно, в част-

ности, для российских представителей, осуществляющих выступление в соответствии с постулатами «негативной» рациональной вежливости, а именно: «сохраняй дистанцию по отношению к партнеру»).

Стереотипное стремление к уменьшению межличностной дистанции, проявляющееся в постоянной апелляции к аудитории и использовании для этой цели в речи разнообразных средств обращения; «излишней» (по мнению других участников) детализации информации; рекурсивных повторах и т.д., объясняется стереотипным представлением об официальном выступлении как о совместном взаимодействии оратора с конкретными слушателями как личностями.

Подобное коммуникативное поведение стереотипно вызывает недоверие у партнеров, в культурах которых в официальной публичной речи акцентируется именно ее официальность, а не публичность (а аудитория воспринимается «абстрактно»).

Таким образом, при обучении студентов реализации действия «контакт» следует нацеливать обучаемых на сознательное овладение как способами построения стратегий, так и (через эти способы) особенностями «национальных» представлений партнеров о категории «контакт». Это позволит будущему специалисту устанавливать, закреплять, поддерживать и прекращать контакт с учетом специфики выполнения указанных коммуникативных действий партнерами, что, в свою очередь, увеличит общую воздействующую силу речи в процессе реализации действия убеждения [1. С. 56].

Убеждение. Поскольку стремление произвести изменения в системе потребностей, интересов, ценностей и приоритетов партнеров при реализации убеждающего действия не может не ассоциироваться с давлением на личность убеждаемых, данное коммуникативное действие по определению связано с представлением о культурных моделях вежливости [3. С. 168], а также о соответствующих стратегиях и способах убеждения.

В различных культурах существует разное представление о способах убеждения, поэтому специфику национальных предпочтений в выборе и способах реализации участниками международных конференций стратегий убеждения следует рассматривать на основе универсальных параметров убеждающего действия, таких как типы доводов (аргументов, служащих доказательством) и методов, которым участники конференций отдают предпочтение.

Универсальный характер типов аргументов (прямой логико-причинный, прямой эмоциональный; косвенный логико-причинный, косвенный эмоциональный), а также существующих методов аргументации (аналогии и оппозиции, метафоричность, дедукция и индукция, степень экспликации содержания) отнюдь не означает их универсальной приемлемости в национальных культурах [2. С. 170]. Поскольку вопрос приемлемости (или предпочтительности) в использовании того или иного способа убеждения чрезвычайно объемный и зависит от массы факторов, в его решении не может быть единых оценочных стандартов и критериев. Можно определенно говорить лишь о предпочтительности тех или иных способов реализации убеждающего действия как о наблюдаемой тенденции в тех или иных культурах.

Многие исследователи, например М. Кунихиро, Л.Дж. Ловдэй, Дж. Альтен, Дж. Гибальди, Т. Хакин и др. полагают, что убеждение через эмоциональные аргументы более приемлемо для представителей мусульманских и дальневосточных культур, так как соответствует существующим в указанных культурах нормам и стандартам, а убеждение через логико-рациональные аргументы более типично для представителей западных культур.

Однако в реальных условиях международной конференции высокой степенью эмоциональности может отличаться речь представителя любого государства. Поэтому определенно можно сказать следующее: если в процессе реализации действия убеждения сам выступающий осознает свое речевое поведение необычным (или если его поведение осознается необычным партнерами, имеющими опыт общения с представителями данной культуры), оно является способом реализации определенных манипулятивных стратегий для достижения конкретных прагматических целей. Если же речевое поведение выступающего не осознается им как необычное (и не осознается таковым его партнерами, имеющими опыт общения с представителями данной культуры), оно является результатом влияния понятийно-ценностных доминант национальной культуры.

Одним из основных параметров, по которому можно судить о культурном своеобразии участников международных конференций в процессе реализации ими действия убеждения, мы считаем стереотипное стремление к прямоте или косвенности выражения намерения убеждающим. Анализ деятельности участников конференций при реализации убеждающих действий показывает, что стереотипом убеждения представителей западных культур является «косвенность, заложенная в фактуальных аргументах в форме иносказательности (метафоричности, идиоматичности); документальности (подтверждающих примерах из реальной жизни); аналитичности (сравнениях, аналогиях, оппозициях); некатегоричности (модальности, предоставляющей выбор позиции; использовании риторических вопросов и т.д.)» [3. С. 171].

Убеждающие действия представителей западных культур характеризует развернутость и концептуальная сложность, а также образность и идиоматичность. Стремясь заинтересовать партнеров и уменьшить межличностную дистанцию, представители этих культур нередко сознательно предваряют процесс аргументации разговорными формулами (поговорами, поговорками, обращениями к собственному опыту и т.д.). Данный метод (по мнению западных представителей) не отвлекает от предмета убеждения, активизирует мышление и служит средством косвенного убеждения.

Эффективным приемом, используемым большинством участников международных конференций для подтверждения надежности аргументации, являются ссылки. Ссылки (на документы, свидетелей событий и т.д.) экономят интеллектуальные усилия, снимают ответственность за достоверность аргументов и создают эффект большей объективности информации.

В целом, «документализм» убеждения маскирует давление на личность партнеров, создавая у них впечатление, что их не убеждают, а лишь сообщают необходимую информацию. Следует отметить, что представителям западных культур больше присуще доказательство через реальные жизненные примеры, в то

время как мусульманские представители стереотипно предпочитают ссылаться на мнение всевышнего, пророка, лидера нации и т.д., например:

According to the words of our leader, the tragedy is a defining moment for the United States and for the world.; Finally the President of our country, expressing the unanimous feeling of our people, stated, 'Our independence, our principles and our social victories — we will defend them with honoиг' [1.С. 59].

Стереотипным способом убеждения, проявляющимся в косвенных фактуальных аргументах, является приверженность к аналогиям, сопоставлениям, оппозициям, что в целом создает впечатление весомости и объективности аргументации (Like many others delegations...; We're deeply concerned that...; Those who wish to destabilize the situation will have to choose between the two ways: to join these agreements or to collapse the Middle East and put it into chaos.).

Стремление к анализу при убеждении проявляется в использовании участниками международных конференций концептуальных опор (включенных вопросов и т.д.). Данные приемы активизируют внимание, упрощают понимание и сокращают межличностную дистанцию (You may ask...; We don't think...; We presume...; If the super powers can't, who can? и т.д.). Следует отметить, что частое использование данных методов убеждения (типичное для представителей западных культур) может создавать впечатление «излишней» детализированности и развернутости убеждающего действия (в частности, у представителей русской культуры, использующих данные методы в меньшем объеме). Объясняется это тем, что, к примеру, американское убеждение строится индуктивно, стереотипно начинаясь с вступления (часто образного или в форме риторического вопроса), структурируется концептуальными опорами, постепенно накапливает аргументы (часто возвращая внимание к одним и тем же аргументам) и заканчивается концовкой, содержащей вывод или наиболее важный аргумент [3. С. 174]. Однако подобная логика построения убеждения противоположна русскому, дедуктивно строящемуся убеждающему действию, которое стереотипно начинается с наиболее важного аргумента (а концептуальные опоры и включенные вопросы для нашего представителя представляют меньшую значимость).

Таким образом, убеждающий эффект достигается определенной совокупностью универсальных стратегий. Однако в одних культурах эти стратегии воспринимаются как имеющие убеждающий эффект, в других — как не имеющие такого эффекта. Уже упомянутый нами американский способ убеждения часто воспринимается представителями русской культуры как сообщение, а само поведение американских партнеров — как «избыточное», затянутое и неискреннее. В то же время наше речевое поведение при убеждении американские партнеры нередко оценивают как неэффективное из-за того, что оно (по их мнению) «слишком формализованное» («абстрактное»).

Следовательно, компетентный специалист в области конференционной дипломатии, стремящийся эффективно воздействовать на сознание партнеров, обязан учитывать в своей деятельности стереотипные способы построения партнерами убеждающего действия и уметь корректировать свое речевое поведение в соответствии с национальными особенностями адресата. А это требует от него

знания логики построения как дедуктивного, так и индуктивного способов убеждающего действия и умений сознательно перестраиваться с дедуктивного на индуктивный способ развертывания аргументации в зависимости от целей и культурно-коммуникативного своеобразия объекта убеждения.

Естественно, ни в одной культуре убеждение не строится на одном, идеальном стратегическом стереотипе, речь идет лишь о некотором уровне косвенности, динамичности, эмоциональной не/вовлеченности как предпочтениях [3. С. 181]. Однако при любом способе реализации убеждающего действия правила международной вежливости требуют от всех участников международной конференции избегать личностной вовлеченности, явной категоричности, эмоциональности или агрессивности: субъективное отношение к государству должно быть отделено от критикуемых потребностей и мотивов этого государства [1. С. 60].

Компетентный специалист всегда неукоснительно следует этому правилу, так как понимает: излишние эмоции мешают восприятию и пониманию речи [4. С. 33], а агрессивность генерирует лишь конфронтацию и в принципе не способна повлиять на взгляды партнеров. В то же время убеждение, реализуемое через умелый подбор аргументов и разумную эмоциональную орнаментацию речи, способно производить изменения в системе потребностей, интересов, ценностей и приоритетов партнеров.

Информирование. Поскольку общей стратегической целью всех участников конференции является воздействие на сознание партнеров с целью произвести изменения в системе их потребностей, интересов, ценностей и приоритетов, информирование выступает неотъемлемым компонентом убеждающего дискурса [3. С. 184].

При реализации действия убеждения все выступающие, независимо от культурного своеобразия, стремятся продемонстрировать партнерам значимость, достоверность и релевантность своей информации. Однако национальные представления участников международных конференций об указанных универсальных качествах информации (значимости, достоверности и релевантности) опосредованы существующими в их культурах понятийно-ценностными доминантами в отношении этих качеств, что проявляется в специфических способах: распределения информации по степени важности (новизны); «предпочтении» описания или повествования (речь идет именно о предпочтении, так как в актуальном речевом поведении эти два типа сочетаются в форме вкраплений одного в другое [3. С. 191]); способах объективации информации и т.д.

К примеру, в сознании представителей западных культур социальную значимость в информации имеет действие, факт или действующее лицо. Это определяет порядок распределения информации в функциональной перспективе выступления (фразы) по степени важности (новизны): информирование партнеров начинается с констатации сопутствующих событию причин, а само событие, лицо или источник информации определяется в конце функциональной перспективы выступления (в рему фразы), по принципу: второстепенное — важное (известное — новое).

В то же время для представителей русской или дальневосточных культур социальную значимость в информации имеют причины и сопутствующие действию

обстоятельства. Поэтому представители русской или дальневосточных культур более значимую (новую) информацию обычно определяют в начало функциональной перспективы выступления (в тему фразы), а менее значимую — в конец (в ремю фразы), следуя принципу: важное — второстепенное (новое — известное).

В действии информирования, реализуемом представителями западных культур, преобладают внутренние характеристики объекта и действия, совершаемые объектом. У представителей латиноамериканских, африканских, русской, дальневосточных культур, напротив, описание качеств и свойств объекта преобладает над описанием его действий.

Все участники международных конференций стремятся к тому, чтобы их информация расценивалась как объективная, так как объективность информации является критерием ее достоверности. Однако достигается эта объективность разными способами, считающимися в различных культурах наиболее эффективными, а потому наиболее предпочтительными.

Например, для представителей западных культур одним из наиболее предпочтительных способов объективации информации является ее детализация (преобладание действий и фактов над описанием; пространственно-временные референции; цитирование и ссылки на источник информации; включение лица в любую форму сообщений).

К стереотипным приемам объективации информации, предпочитаемым представителями западных культур, также относится логическое построение выступления с помощью текстовых опор: вводных слов; перечислений тем и пунктов выступления; хронологических ссылок и суммирующих заключений (которым, по мнению представителей других культур, уделяется «слишком большое» внимание).

Объективация информации у представителей западных культур неразрывно связана со стремлением уменьшить межличностную дистанцию. Поэтому их выступления характеризуются постоянной референцией к партнерам, подачей цитируемой информации преимущественно в прямой речи (прямая речь считается у представителей западных культур более достоверной и, одновременно, более доступной для восприятия) и т.д.

Особенности объективации информации, присущие представителям западных культур, в целом отражают стереотипное стремление указанных представителей к определенности и невосприимчивость двусмысленной информации. При этом не следует забывать, что «определенность» или «двусмысленность» (информации), являясь универсальными понятийными категориями, по-разному воспринимаются и оцениваются в различных культурах. Как следствие, степень детализации информации, приемлемая, например, для англичанина или американца, нередко может представляться неприемлемой представителю русской культуры, а то, что англичанину или американцу представляется двусмысленным, российским представителем может восприниматься и интерпретироваться вполне однозначно.

Все выступающие, стремясь продемонстрировать объективность своей информации, в той или иной степени прибегают к семантическому повтору в форме цитируемых высказываний.

Однако если западные представители используют этот способ как эффективный прием, дополняющий профессионализм самого убеждающего, представители некоторых латиноамериканских, африканских, дальневосточных государств (в частности, кубинские и северокорейские) нередко используют этот способ как замену собственному творчеству («перегружают» свои выступления цитатами из речей своих национальных лидеров) [1. С. 63].

Как следствие, тексты таких выступлений не оказывают должного воздействия на партнеров по конференции и, соответственно, не выполняют своей коммуникативной задачи. И причиной коммуникативной неудачи в данном случае является не непрофессионализм выступающих, а их крайне низкая личная инициативность, обусловленная внутривнутриполитическими или национально-культурными факторами) [1. С. 64].

Проведенный в данной статье анализ коммуникативных стереотипов участников международных конференций позволяет констатировать следующее.

1. Представление о наиболее эффективных способах реализации коммуникативных действий, определяющее специфику их содержательного наполнения, зависит от существующих в культурах партнеров по конференции понятийно-ценностных доминант в отношении универсальных категорий дискурса. Следовательно, свидетельством наличия межкультурной компетенции у специалиста в области конференционной дипломатии является способность данного специалиста сознательно изменять свое стереотипное коммуникативное поведение (как при реализации собственных коммуникативных действий, так и при восприятии соответствующих действий партнеров) и (при необходимости) приводить его в соответствие коммуникативным ожиданиям партнеров. Здесь мы считаем необходимым особо отметить тот факт, что эффективность выполнения коммуникативных действий определяется не только владением существующими в культурах партнеров понятийно-ценностными доминантами в отношении наиболее эффективных способов их реализации, но и соответствием языкового оформления этих действий ожиданиям поликультурного адресата. В данной статье мы ограничиваемся анализом особенностей коммуникативного поведения представителей различных культур, хотя в реальном процессе обучения специалистов в области конференционной дипломатии продуцированию англоязычных текстов официальных публичных выступлений речь, конечно же, должна идти не столько о языковых или коммуникативных стереотипах как таковых, сколько об их взаимосвязи и взаимообусловленности.

2. Коммуникативные стереотипы участников международных конференций представляют собой «национальные» способы целенаправленного манипулирования языком и через него — сознанием партнеров [3. С. 55] для пропаганды своих потребностей, интересов, ценностей и приоритетов. Это выводит данные стереотипы из области подсознательного следования «общепринятому» и позволяет определить их как регулируемые и сознательно конструируемые способы поведения.

Однако если для носителей указанных стереотипов они являются «интерактивными ритуалами» [8. С. 235] (т.е. реализуются автоматически, без осознания истории их мотивировки [2. С. 7]), представителю другой культуры приходится

сознательно овладевать системой речеповеденческих стереотипов партнеров и уметь связывать данную систему «с менталитетом, социальными отношениями и ценностями в обществе» [10. С. 104], которое партнеры представляют.

В результате это позволяет специалисту в области конференционной дипломатии заранее представлять образ коллектива, порождающего у него определенные коммуникативные ожидания; предвидеть истинные цели, преследуемые потенциальными партнерами; в соответствии с этим определять оптимальные стратегии коммуникативного взаимодействия и успешно реализовывать данные стратегии в дискурсе.

Таким образом, для осуществления эффективной профессионально-коммуникативной деятельности в условиях поликультурного контекста международной конференции специалисту в области конференционной дипломатии наряду с профессиональной, психологической и лингвистической компетенциями необходимо владеть совокупностью знаний, навыков и умений, составляющих содержание межкультурной компетенции, а именно:

— знанием базовых потребностей и интересов государств (профессиональных групп), которые представляют партнеры по конференции;

— умением выявлять динамику потребностей и интересов государств (профессиональных групп), которые представляют партнеры; определять оперативные потребности и интересы государств (профессиональных групп) на определенном этапе профессионального взаимодействия с их представителями;

— знанием базовых ценностей и приоритетов партнеров;

— умением выявлять динамику ценностей и приоритетов партнеров; определять ценности, приоритетные для партнеров на определенном этапе профессионального взаимодействия (в зависимости от изменения потребностей и интересов государств (профессиональных групп), которые партнеры представляют);

— знанием национальных стереотипов мышления, а также способов их вербализации и актуальной презентации в англоязычных выступлениях представителей различных лингвокультурных сообществ;

— умением осуществлять межличностные контакты с партнерами с учетом особенностей их стереотипного коммуникативного поведения; использовать культурно-коммуникативное своеобразие партнеров для реализации собственных профессионально-коммуникативных задач [1. С. 66].

Перечисленные знания, навыки и умения (являющиеся показателем межкультурной компетенции) в своей совокупности являются неотъемлемой составляющей компетентности специалиста, в профессиональные обязанности которого входит продуцирование англоязычных текстов ОПВ, а потому нуждаются в стимулировании, развитии и совершенствовании.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Ермошин Ю.А.* Обучение специалистов в области международных отношений профессиональному дискурсу (жанр официальных публичных выступлений): дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 181 с.
- [2] *Прохоров Ю.В.* Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 237 с.

- [3] Токарева И.И. Этнолингвистика и этнография общения: монография / под ред. Ф.А. Литвинова. Изд. 2-е. Мн., МГЛУ, 2001. 244 с.
- [4] Althen G. *American Ways*. Yarmouth, Intercultural Press Inc., 1988. 178 p.
- [5] Gibaldi J., Achtert W. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. New York, Modern Language Association of America, 1984. 221 p.
- [6] Goffman E. *Interaction Ritual: Essays on Face Behavior*. New York, Doubleday, 1967. 270 p.
- [7] Huckin T.N., Olsen L. *English for Science and Technology*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1983. 548 p.
- [8] Kunihiko M. *Indigenous Barriers to Communication // Japan Interpreter*. 1975. № 8. P. 96—108.
- [9] Loveday L.J. *Communicative Interference: A Framework for Contrastively Analysing L2 Communicative Competence Exemplified With the Linguistic Behaviour of Japanese Performing in English // IRAL*, Vol. XXII, February, 1982. P. 1—16.
- [10] Saville-Troike M. *The Ethnography of Communication*. New York, Basil Blackwell Inc., 1987. 290p.

Статья поступила в редакцию 10 марта 2016 г.

COMMUNICATIVE STEREOTYPES OF REPRESENTATIVES OF DIFFERENT CULTURAL AND LINGUISTIC COMMUNITIES DELIVERING OFFICIAL PUBLIC SPEECH IN ENGLISH

Y.A. Ermoshin, N.V. Alontseva

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article analyses some national communicative peculiarities of realizing universal communicative actions of contact, persuasion and informing, becoming apparent when representatives of diverse cultural and linguistic communities deliver an official public speech in English.

Key words: official public speech, motive, communicative stereotypes, needs, interest, values, priorities, interaction, contact, persuasion, informing

REFERENCES

- [1] Ermoshin Y.A. *Obuchenie spetsialistov v oblasti mejdunarodnikh otnoshenij professionalnomu diskursu (janr ofitsialnikh publitchnikh vystuplenij)*. Diss. ... kand. ped. nauk [Teaching specialists in international relations professional discurs (official public speaking). PhD. ped. sci. diss.]. Moscow, 2010. 181 s.
- [2] Prokhorov Y.V. *Natsionalnie sotsiokulturnie stereotipi rechevogo obschenija i ikh rol v obuchenii russkomu jaziku inostrantsev* [National sociocultural communicative stereotypes and their role in teaching foreigners the Russian language]. Moscow: Pedagogika-Press, 1996. 237 s.
- [3] Tokareva I.I. *Etnolingvistika i etnografija obschenija* [Ethnolinguistics and communicative ethnography]. Minsk, MSLU, 2001. 244 s.
- [4] Althen G. *American Ways*. Yarmouth, Intercultural Press Inc., 1988. 178 p.
- [5] Gibaldi J., Achtert W. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. New York, Modern Language Association of America, 1984. 221 p.

- [6] *Goffman E.* Interaction Ritual: Essays on Face Behavior. New York, Doubleday, 1967. 270 p.
- [7] *Huckin T.N., Olsen L.* English for Science and Technology. New York, McGraw-Hill Book Company, 1983. 548 p.
- [8] *Kunihiro M.* Indigenous Barriers to Communication // *Japan Interpreter*. 1975. № 8. P. 96—108.
- [9] *Loveday L.J.* Communicative Interference: A Framework for Contrastively Analysing L2 Communicative Competence Exemplified With the Linguistic Behaviour of Japanese Performing in English // *IRAL*, Vol. XXII, February, 1982. P. 1—16.
- [10] *Saville-Troike M.* The Ethnography of Communication. New York, Basil Blackwell Inc., 1987. 290 p.

ПРИМЕНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ АНАЛИЗА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОРПУСА ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ СТИЛЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е.А. Захарова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 8, Москва, Россия, 117187

В данной статье рассматриваются результаты исследований лингвистического корпуса устных и письменных текстов, благодаря которым британские лингвисты, специалисты по обучению английскому языку, пришли к выводу о том, что в английском языке есть определенные грамматические явления, которые улучшают стиль речи и коррелируют с более высокими оценками. К таким явлениям, например, можно отнести однородные прилагательные, номинализацию и модальность. Кроме того, результаты исследований лингвистических корпусов свидетельствуют, что есть существенная разница между грамматикой устной и письменной речи. Основными отличительными особенностями грамматики устной речи является использование эллипсисов и субституций. До недавнего времени грамматика устной речи не находила своего отражения в некоторых учебниках и, соответственно, в содержании обучения английскому языку. По мнению М. Маккарти, при обучении навыкам речевого общения на продвинутом уровне следует обратить особое внимание на основные различия между использованием грамматических правил в устной и письменной речи; грамматические особенности, которые улучшают стиль речи и способствуют более успешному общению в академической среде.

Ключевые слова: обучение грамматике, продвинутый уровень, корпус английской грамматики, Кембриджский учебный корпус

Между устной и письменной речью существует много общего, одни и те же грамматические явления могут быть использованы как на письме, так и при устном общении. Однако следует отметить, что распределяются эти грамматические формы и структуры между устной и письменной речью по-разному [3]. Например, некоторые союзы и слова-связки, характерные для письменной речи, очень редко встречаются при устном общении и наоборот. Разница в использовании таких оборотов, выявленная на основе Международного кембриджского корпуса, проиллюстрирована в таблице [4].

Таблица

Частотность использования союзов и связующих слов и выражений (на 1 млн слов)

Слово	Формальная письменная речь	Разговорная речь
Therefore	56	26
Thus	60	0
Cos	9	3 122
In the end	57	96
As a result	36	3

Письменные тексты характеризуются связностью и последовательностью, они могут существовать независимо, и их можно прочитать в отрыве от того места и времени, когда они были написаны. Устная речь тесно связана с созданием и поддержанием отношений с партнером по общению. Хорошим примером этому может служить ситуационный эллипсис, который подразумевает не проговаривание тех вещей, которые очевидны или явно следуют из контекста общения. Эллиптические конструкции — это достаточно неоднозначное явление в английском языке, так как когда мы их используем, кажется, что мы нарушаем грамматические правила. Например, фраза “You finished yet?” по всем правилам английского языка должна была бы звучать “Have you finished yet?”. Но если при этом партнер по общению стоит перед вами, то ему не обязательно говорить “Have you finished yet?”, он может просто сказать “You finished yet?” или даже еще проще —: “Finished yet?”. И было бы очень странным, если бы в ответ вы спросили: “Who are you talking to?”

По мнению М. Маккарти, помимо эллипсиса (ellipsis), основными отличительными особенностями грамматики устной речи является также использование субституций (substitutions). Субституция в нашем случае — это использование более коротких слов вместо более длинных фраз [5]. Например, мы можем избежать повторения слов при помощи вспомогательных глаголов (таких как *be*, *have*, *do*). Возможно, кто-то обучает этому грамматическому явлению на начальных этапах изучения языка, но в учебниках продвинутого уровня эти правила не объясняются и примеры не отрабатываются. А ведь они бывают разного уровня сложности:

самый простой пример: He’s obviously enjoying it. — *as I am* (= am enjoying it.);

пример посложнее — с отрицанием: I think it’s a great idea, but *my family doesn’t* (= doesn’t think it’s a great idea);

примеры с Past Simple, Present Perfect: She took a risk, which is *what I did too*. (= I took a risk). I haven’t been abroad once. Most of my friends *haven’t either* (= haven’t been abroad once).

В этих примерах вспомогательный глагол стоит в том же времени, что и смысловой. Но есть примеры, когда эти глаголы стоят в разном времени: She obviously *changed* careers, — a lot of people do these days. (= change careers). I hope it *works* out. It *did* for me. (= worked out).

Эти предложения, с одной стороны, являются достаточно сложными (отчасти потому что надо все время следить, чтобы оба глагола сочетались во времени), с другой стороны, выражения такого типа очень широко распространены [5]. Эти грамматические конструкции не являются очень сложными и редкими в использовании. Они — часть обычной устной и письменной речи носителей языка. Такие обороты помогают эффективно и лаконично выразить свои мысли. Тем не менее в большинстве случаев этого грамматического материала нет в учебниках, или если он есть, то он погружен в текст, и мы не выделяем и не отрабатываем его с учащимися.

Следующий аспект, который целесообразно рассмотреть на продвинутом этапе обучения грамматике, — речевые обороты, которые улучшают стиль речи и

способствуют более успешному общению в академической среде. Этот вопрос был изучен в ходе проекта English Profile Project в Кембриджском университете. При помощи компьютерного анализа были проведены исследования десятков тысяч письменных работ учащихся с целью выявления какого-либо аспекта грамматики, который бы существенно коррелировал с более высокими и успешными оценками этих работ. Поставленная задача не имела своей целью выявить те факторы, которые влияют на снижение оценки, это было бы очень просто. Гораздо сложнее было ответить на вопрос, какие факторы обуславливают высокую оценку за письменную работу, т.е. задача заключалась в том, чтобы ответить на вопрос, почему одни учащиеся получают оценки выше, чем другие. Существует ли другой фактор, помимо минимального количества ошибок, который бы влиял на успешность работы и высокий оценочный балл? В результате проведенных исследований выяснилось, что существуют определенные грамматические характеристики, которые производят хорошее впечатление на проверяющих и воспринимаются ими, как нечто глубокомысленное, убедительное, стильное. Ученые назвали эти факторы «положительные отличительные черты» (positive discrimination features). Подобный анализ, исследующий связь между высокими баллами и определенными грамматическими характеристиками письменных работ, был проведен Д. Алексопуло в Кембриджском университете, Д. Байбером в университете Северной Аризоны и в некоторых университетах Китая.

В результате в числе грамматических явлений, влияющих на положительную оценку, были названы следующие:

- однородные прилагательные (coordinating adjectives);
- номинализация (nominalization);
- модальность (modality).

Приведем примеры для каждого случая.

Однородные прилагательные

1. Схожие по смыслу однородные прилагательные, которые могут быть связаны при помощи соединительного союза, например, “and” или разделены запятой:

George is a compassionate and caring friend.
George is a compassionate, caring friend.

2. Однородные прилагательные, противоположные по смыслу, с которыми могут быть использованы союзы but, yet, though. При помощи союза if может быть введено отрицание:

Lennie is a physically large but gentle man...
A short yet powerful novel...
Its dramatic, though not unexpected, ending...
It is compelling, if at times depressing.

3. Однородные прилагательные, одно из которых, более сильное по смыслу, может быть присоединено при помощи союза if not или or (even):

They share a dream that will be difficult, if not / (or) even impossible, to fulfill.

Номинализация

1. Номинализация (nominalization) означает переход части речи, представленной, например, глаголом, в разряд существительного:

We fly at seven o'clock this morning. →
Out flight is at seven o'clock this morning.

Смысл этих предложений и информация, которая в них содержится, одинаковые. Но во втором предложении информация выражена существительным, а не глаголом. Другой пример:

Mr. Hanson donated \$2000. →
Mr. Hanson made a donation of \$2000.

Результаты исследований свидетельствуют, что использование именных словосочетаний в письменной речи приводит к более высоким оценкам экзаменаторов [5].

Этот прием может быть полезен не только в научных работах. Задача учителя — подобрать подходящий контекст для использования изучаемого грамматического явления. Поэтому ученые из Кембриджского университета попытались найти удачные случаи использования номинализации на практике. Они просмотрели много материалов в Интернете и выяснили, что номинализация может быть с успехом использована для составления резюме. Было отмечено, что при составлении резюме (или CV — curriculum vitae) кандидаты часто используют выражения типа “I was interested”, “I started this job”, “I was responsible for...” и т.д. Это возможно. Но эти фразы звучали бы гораздо убедительнее, если бы информация, представленная в глаголах, была изложена при помощи существительных, например, если бы I was interested in business in high school было заменено на My interest in business began in high school или вместо I was responsible for writing reports. было бы указано: My responsibilities included writing reports. I decided to do this internship. Можно заменить на The decision to do this internship was based on...

Как и было сказано выше, все эти приемы способствуют более высокой оценке проверяющих.

Модальность (modal verbs + adverbs in writing)

Исследования показывают, что если вы используете модальный глагол и модальное наречие, то вы получите более высокую оценку [5]. Возьмем для примера модальные глаголы will, shall, could и т.д. и модальные наречия certainly, inevitably, eventually, definitely, probably.

Если вы соедините их вместе в одном предложении (“will certainly be”), то вы получите более высокую оценку. Вот еще несколько примеров такого сочетания.

Для того, чтобы добавить убедительности высказыванию, на письме после глагола will используются наречия certainly, inevitably, undoubtedly:

Education will be different in a future. >
Education will certainly be different in a future.

Наречие *inevitably* часто используется в негативном контексте:

It will inevitably be difficult for some.

Наречия *ultimately* и *eventually* означают в «конце концов», «в итоге», «со временем»:

Schools will eventually disappear.

Выражения *likely* и *probably* вносят вероятностный оттенок в высказывание:

Students will probably not sit in a class.

На письме часто используется выражение *well* после глаголов *may*, *might*, *could* для обозначения более высокой степени уверенности:

Schools may well become obsolete.

На этом этапе мы можем сравнить стили и формы речи. Выражение *may well* обычно используется в официальной устной и письменной речи.

Таким образом, результаты исследований лингвистического корпуса свидетельствуют о том, что в английском языке выделяется грамматика устной речи, структуры которой направлены на установление и поддержание взаимоотношений со слушателем. Поэтому очень важно включать грамматические конструкции, характерные для устной речи, в обучение грамматике на продвинутом уровне. Если мы не будем этого делать, то есть вероятность, что речь наших студентов будет напоминать «говорящие книги» — слишком неестественна, чопорна, формальна. Соответственно, и выглядеть в глазах слушателя наши учащиеся будут не такими, как им хотелось бы — настоящими, живыми, способными на человеческие чувства и эмоции. Некоторые современные учебники не уделяют достаточно внимания обучению устному общению, в частности, грамматике устной речи и навыку «поддерживающего аудирования» [1]. Объективные данные лингвистических корпусов свидетельствуют о том, что при устном общении носители языка, а также эксперты, не являющиеся таковыми, не только активно используют грамматику устной речи при говорении, но и лексику, способствующую поддержанию разговора при слушании.

Информация из лингвистического корпуса, в том числе и учебного, является для нас важным учебным ресурсом по нескольким причинам. Во-первых, в зависимости от того, где мы собираем первичную информацию, мы можем выяснить, каким образом учащиеся используют полученные навыки английского, будь это эссе, упражнения и беседы в классе или экзамен. Во-вторых, данные корпусной лингвистики позволяют нам оценить эффективность используемых учебников и ответить на вопрос, действительно ли наши студенты используют те знания и навыки, которым мы их обучаем по данным пособиям. Это позволяет авторам периодически оценивать свои учебные материалы и улучшать их качество. В-третьих, данные учебного корпуса, собранные от учащихся разных уровней или, что еще лучше, от одной группы учащихся, но на разных этапах овладения языком, позволяют исследователям проследить развитие учащихся, например, понять, когда у них появляются навыки самостоятельного общения, с какой ско-

ростью увеличивается их лексический запас или что им необходимо для того, чтобы сдать определенный экзамен [2]. И наконец, лингвистический корпус дает нам возможность выяснить, какие проблемы есть у учащихся, например, выявить часто встречающиеся ошибки, которым надо уделить особое внимание.

Таким образом, обучение речевому общению на продвинутом уровне может быть логичным, полезным и направленным на академические и профессиональные потребности учащихся, если его построить на данных лингвистических корпусов устной и письменной речи с использованием как национальных, так и учебных лингвистических корпусов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Zakharova E.A.* Особенности современного подхода к обучению аудированию и говорению, отбору учебного материала // Материалы VII международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук». М.: РУДН, 2015. С. 298—308.
- [2] *Byrne S.* Examining Successful Language Use at C1 Level: A Learner Corpus Study into the Vocabulary and Abilities Demonstrated by Successful Speaking Exam Candidates. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 6 (1). 2015. URL: <http://linguisticsandlanguageteaching.blogspot.co.uk/>
- [3] *Leech G.* Grammars of spoken English: new outcomes of corpus-oriented research. *Language Learning* 50 (4). 2000. P. 675—724.
- [4] *McCarthy M.J.* Corpora and Grammar (article) // Cambridge English Teacher. On-line professional development: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/resource-details/1734> (доступ 1.11.15).
- [5] *McCarthy M.J.* Teaching Advanced Level Grammar (webinar) // Cambridge English Teacher. On-line professional development: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/eventdetail/1823> (доступ 1.11.15).

Статья поступила в редакцию 01 июня 2016 г.

THE IMPACT OF CORPORA RESEARCH FINDINGS ON THE ENHANCEMENT OF LEARNER SPOKEN AND WRITTEN ENGLISH LANGUAGE STYLE AT THE ADVANCED LEVEL

E.A. Zakharova

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

This article explores how corpora can help us to enhance learners' spoken and written English language skills. Speaking takes place through sound and is instant, while writing creates a material record that is read later. These facts lead to substantial linguistic differences between the two forms of

communication. A corpus of spoken or written texts helps us understand these differences through real examples.

Corpus analysis can also assist in addressing the problems of what to include in an advanced syllabus to help our learners to use grammar that is appropriate to the mode of communication. Mike McCarthy, Emeritus Professor of Applied Linguistics at the University of Nottingham, UK, suggests that teaching English at the advanced level among other issues should include:

Key differences between spoken and written grammar (e.g. ellipsis and substitutions in spoken language).

Grammar that enhances style and promotes academic success.

Examples of grammatical features that correlate with high grades (and are called “positive discrimination features”) include: coordinating adjectives, e.g. George is a compassionate and caring friend; nominalization — packing of information into the noun phrase which otherwise might be given in, for example, the verb phrase (compare The enemy began to attack at noon. The enemy attack began at noon.); modality (using a modal verb and a modal adverb), (compare Education will be different. Education will certainly be different.)

Key words: spoken and written grammar, writing style, advanced level, corpus analysis

REFERENCES

- [1] Zaharova E.A. Osobennosti sovremennogo podhoda k obucheniju audirovaniyu i govoreniju, otboru uchebnogo materiala [The Peculiarities of Modern Approach to Teaching Listening Comprehension and Speaking, Choice of Learning Material]. Materialy VII mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii «Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki i gumanitarnyh nauk». M.: RUDN, 2015. S. 298—308.
- [2] Byrne S. Examining Successful Language Use at C1 Level: A Learner Corpus Study into the Vocabulary and Abilities Demonstrated by Successful Speaking Exam Candidates. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 6 (1). 2015. URL: <http://linguisticsandlanguageteaching.blogspot.co.uk/>
- [3] Leech G. Grammars of spoken English: new outcomes of corpus-oriented research. *Language Learning* 50 (4). 2000. P. 675—724.
- [4] McCarthy M.J. Corpora and Grammar (article). *Cambridge English Teacher*. On-line professional development: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/resource-details/1734> (доступ 1.11.15).
- [5] McCarthy M.J. Teaching Advanced Level Grammar (webinar). *Cambridge English Teacher*. On-line professional development: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglishteacher.org/eventdetail/1823> (доступ 1.11.15).

МЕТОДЫ И ПРИНЦИПЫ ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА. ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭЗИИ

Р.Г. Магомедзагиров

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

В статье рассматриваются различные методы и принципы поэтического перевода и обосновывается выбор переводчиком того или иного метода. Также рассматриваются переводческие трансформации и их виды с точки зрения различных ученых-лингвистов, приводится их классификация. Важность изучения этого вопроса обусловливается теми изменениями, которые происходят в структуре поэтического произведения при переводе, что вызвано различным грамматическим строем французского и русского языков. Переводческие трансформации, происходящие при переводе французской поэзии, показаны на примере перевода стихотворения Жерара де Нервала “Notre-Dame de Paris”. Также приведена таблица, показывающая частотность использования различных видов трансформаций.

Ключевые слова: поэзия, поэтический перевод, методы перевода, переводческие трансформации

С каждым годом к переводу предъявляются все более и более строгие требования. А так как перевод поэзии — сложнейший вид перевода, вокруг него ведется много споров. В поэтическом тексте есть целый информационный массив, который передает помимо собственного смысла и подтекстовую информацию (ее можно назвать «эстетической»). Эта информация возникает благодаря способности слов, словосочетаний, предложений в отдельных небольших отрезках текста заключать в себе некий смысл, т.е. вызывать у читателя определенные чувства, эмоции, ассоциации. В поэзии, и особенно в лирической поэзии, эстетическая информация часто главенствует не только над фактуальной, но и над концептуальной информацией [9. С. 2].

При описании процесса перевода исследователи используют такие понятия, как способ, прием, метод, каждое из которых имеет собственное содержание.

Метод перевода — целенаправленная система взаимосвязанных приемов, учитывающая вид перевода и закономерно существующие способы перевода [6. С. 155]. В связи с тем, что любые два языка несоизмеримы по своей природе, П.А. Вяземский выделяет два метода перевода: *независимый* и *подчиненный*. Следуя первому, переводчик, «пропитавшись духом подлинника, переливает его в свои формы; следуя другому, он старается сохранить и самые формы, разумеется, соображаясь со стихией языка, который у него под рукою... Переводы независимые, то есть пересоздания, переселения душ из иностранных языков в русский, имели в России примеры блестящие: так переводили Карамзин и Жуковский» [3. С. 10].

Переводчики, придерживающиеся подчиненного способа перевода, в первую очередь стремятся с наибольшей точностью передать форму произведения. Этот

способ перевода предполагает не только сохранение размера, строфики и метрики стихотворения, но также порядок и тип рифм, особенности его мелодики и звуковой организации. Многие переводчики убеждены, что только так в переводе можно сохранить индивидуальный стиль автора [8. С. 36]. Таким образом, переводчик, прежде чем выбрать метод перевода, должен определить цель своего перевода, для кого он переводит, а также особенности языка, на который он переводит, — насколько этот язык способен передать особенности языка оригинала.

Исследователь К. Райс пишет: «Переводчик переводит, то есть осуществляет перенос в двух направлениях: или он переносит иностранного автора к своему читателю, или переносит своего читателя к иностранному автору. Отсюда — два совершенно различных метода перевода. В первом случае переводчик видит свою задачу в том, чтобы приблизить оригинал к методу мышления и к языку своих соотечественников, чтобы заставить иностранного автора говорить так, как говорил бы его соотечественник. Во втором случае читатель должен явственно ощущать, что к нему обращается иностранец. Он должен познать новые, незнакомые ему мысли и средства выражения, он должен чувствовать себя не дома, а на чужбине...» [10. С. 202].

Французский лингвист Жюль Марузо в своей статье “Traduction” говорит, что переводчик должен: сохранить смысл поэтического произведения; передать структурный аспект; передать стилистику оригинала, не подменяя разговорный, грубый или же изысканный стиль фразеологическими оборотами.

Жюль Марузо считает, что человек, читающий перевод, должен погрузиться в то же состояние, что и тот, кто читает оригинал, и отмечает, что это практически невозможно [15. С. 150]. Жюль Марузо приходит к выводу о том, что при переводе необходимо сохранять особенности языка оригинала, а также конструкций, которые в нем используются.

Отечественные лингвисты считают, что перевод должен читаться так же легко, как и оригинал. «Есть переводчики, которые в своих поэтических произведениях стремятся передать особенности иноязычной речи. Это заблуждение: соловей не может куковать кукушкой, а кукушка дроздом», — пишет Н. А. Заболоцкий [4. С. 251].

Выбор метода перевода зависит от типа поэзии. Е.Г. Эткинд пишет: «В зависимости от типа поэзии меняется соотношение между логическим содержанием, стилистической экспрессией и звуковым рисунком» [14. С. 40]. В то время как при переводе лирической поэзии важно передать образ, настроение, в переводе произведений социальной направленности главной задачей становится передача смысла и стилистической окраски текста.

В.Я. Брюсов сформировал принцип, согласно которому сочетание различных составных элементов стихотворного произведения (стиль языка, образы, размер и рифма, движение стиха, игра слогов и звуков) воплощают более или менее полно чувство и поэтическую идею художника. Однако воспроизвести в переводе все эти элементы точно и полно невозможно, поэтому переводчик стремится передать один или в лучшем случае два элемента (чаще всего образ и рифму), изменив другие. Однако, как отмечает В.Я. Брюсов, есть стихи, в которых главенствующую

роль играют не образы, а например, звуки слов или даже рифмы. Выбор самого важного элемента в переводимом стихотворении является самой важной задачей переводчика [2. С. 188—189].

Еще одна проблема возникает при переводе произведений, написанных на языке, который не является родным для автора. Здесь переводчик вынужден отказаться от традиционной дихотомии «язык оригинала — язык перевода» и включить в нее еще один язык (родной язык автора), передающий определенные понятия исходной культуры и представления, характерные для ее носителей [16. С. 1].

Таким образом, можно выделить следующие принципы, которых следует придерживаться при переводе поэзии:

- ориентированность на читателя;
- учет национально-специфических элементов;
- тождество оригинала и перевода.

При переводе с французского языка на русский переводчик вынужден прибегать к широкому спектру преобразований, причина которых чаще всего кроется в присущем французскому языку видении мира и связанном с этим явлением языковой избирательности. В каждой культуре есть специфические реалии, которые относятся к той или иной стороне жизни человека. Реалия определяется как предмет или явление, характерное для той или иной культуры и несвойственное другой. Именно они представляют собой наибольшую сложность при переводе. По этой причине при переводе им следует уделять особое внимание.

Причиной переводческих преобразований могут служить и внутренние языковые факторы, такие как сочетаемость и коммуникативная структура высказываний. В задачу переводчика входит не только точное изложение содержания мыслей, сообщенных на языке оригинала, но и воссоздание средствами языка перевода всех особенностей стиля и формы сообщения. Именно это — воссоздание единства содержания и формы — отличает перевод от иных способов передачи сообщения на другом языке: пересказа, реферирования и т.п. Проблема заключается в том, что в большинстве случаев исходный язык и язык перевода оказываются различными по внутренней структуре. Несовпадения в строе двух языков неизменно вызывают необходимость прежде всего грамматических трансформаций. Эти несовпадения бывают либо полными, либо частичными. Полное несовпадение наблюдается в тех случаях, когда в русском языке отсутствует грамматическая форма, которая есть во французском языке. В некоторых случаях грамматическая категория в одном языке является более широкой, чем в другом. Следует выделить также случаи частичного совпадения, когда данная грамматическая категория существует в обоих языках, но совпадает не во всех своих формах [5. С. 71].

Преобразования, с помощью которых осуществляется переход от единиц оригинала к единицам перевода, называются переводческими трансформациями. Я.И. Рецкер выделяет два типа трансформаций:

- грамматические трансформации в виде замены частей речи или членов предложения;

— лексические трансформации заключаются в конкретизации, генерализации, дифференциации значений, анатомическом переводе компенсации потерь, возникающих в процессе перевода, а также смысловом развитии и целостном преобразовании [11. С. 78].

В.Е. Шетинкин называет следующие разновидности переводческих трансформаций:

— лексические — конкретизация, антонимический перевод, амплификация, генерализация, смысловое согласование, адаптация, компенсация, экспликация;
— стилистические — один общий прием — модуляция;
— грамматические — выделяются четыре подтипа: перестановки, опущения, замены, добавления [13. С. 28].

В отличие от них, Л.К. Латышев выделяет шесть типов переводческих преобразований:

— лексические преобразования — замены лексем синонимами, зависящими от контекста;

— стилистические преобразования — трансформация стилистической окраски слова, подвергаемого переводу;

— морфологические преобразования — преобразование одной части речи в другую или замена ее несколькими частями речи;

— синтаксические преобразования — трансформация синтаксических конструкций (слов, словосочетаний и предложений), изменение типа придаточных предложений, типа синтаксической связи, трансформация предложений в словосочетания и перестановка придаточных частей в сложноподчиненных и сложносочиненных предложениях;

— семантические трансформации («смысловое развитие») — замены деталей-признаков;

— трансформации смешанного вида — конверсная трансформация и антонимический перевод [7. С. 74].

Среди французских специалистов в области лингвистики следует отметить Жана Дарбельне и Жана-Поля Вине. Они не говорят о разновидностях переводческих трансформаций. Эти ученые предлагают некоторые приемы, которые целесообразно использовать в переводческой работе. Так, в процессе косвенного перевода первоначальный смысл текста может измениться, а также может наблюдаться расхождение стилистических регистров. Связано это с тем, что осуществить прямой перевод в данной ситуации невозможно.

Исходя из этого, Жан Дарбельне и Жан-Поль Вине выдвигают идею о двух группах технических приемов, используемых при переводе: приемы прямого перевода; приемы косвенного перевода.

К первой группе относят дословный перевод, калькирование и заимствование, а ко второй — поиск эквивалента; транспозицию; адаптацию; модуляцию [12. С. 57].

После рассмотрения точек зрения различных исследователей — отечественных и иностранных — можно сделать следующий вывод: авторы имеют единый взгляд на выделение некоторых типов переводческих трансформаций. Однако следует отметить, что создание единой классификации осложнено тем фактом, что раз-

ные лингвисты выделяют разное количество приемов переводческой трансформации. Трансформации могут сочетаться друг с другом, принимая характер сложных комплексных трансформаций. Разные типы трансформаций могут быть взаимозаменяемы, а одни и те же трансформации могут быть отнесены к разным типам. В нашей работе анализ перевода стихотворения будет основан на классификации В.Е. Щетинкина, так как его классификация, на наш взгляд, дает наиболее четкую дифференциацию переводческих трансформаций. Перейдем к рассмотрению поэтического перевода на примере стихотворения Жерара де Нерваля “Notre-Dame de Paris”:

Notre-Dame est bien vieille: on la verra peut-être
 Enterrer cependant Paris qu'elle a vu naître;
 Mais, dans quelque mille ans, le Temps fera broncher
 Comme un loup fait un boeuf, cette carcasse lourde,
 Tordra ses nerfs de fer, et puis d'une dent sourde
 Rongera tristement ses vieux os de rocher!

Bien des hommes, de tous les pays de la terre
 Viendront, pour contempler cette ruine austère,
 Rêveurs, et relisant le livre de Victor:
 — Alors ils croiront voir la vieille basilique,
 Toute ainsi qu'elle était, puissante et magnifique,
 Se lever devant eux comme l'ombre d'un mort !

Необходимо отметить, что переводчики редко воспроизводят интонационную и ритмико-мелодическую структуру оригинала. Анализируемое стихотворение написано пятистопным ямбом, состоит из двух шестистиший, что встречается реже, чем четверостишия, но чаще, чем пятистишия и терцеты. У шестистиший нет каких-то фиксированных форм, что предоставляет широкие возможности для переводчика. Используются разные рифмовки, но наибольшей частотностью отличается *aabccb*, которая считается самой «песенной» рифмовкой, иногда ее называют ронсаровой строфой.

Notre-Dame est bien vieille: on la verra peut-être	--/---/---/---/
Enterrer cependant Paris qu'elle a vu naître;	--/---/---/---/
Mais, dans quelque mille ans, le Temps fera broncher	--/---/---/---/
Comme un loup fait un boeuf, cette carcasse lourde,	--/---/---/
Tordra ses nerfs de fer, et puis d'une dent sourde	-/---/---/---/
Rongera tristement ses vieux os de rocher!	--/---/---/---/

Перевод этого стихотворения на русский язык выполнил В. Балахонов:

Старинный Нотр-Дам, увидит он паденье
 Парижа, как его он видел зарождение.
 Немало тысяч лет он простоит, пока
 Течение времени, как волк, рыча от злости,
 Порвет железный нерв, переломает кости
 И каменный каркас перегрызут века.

Но даже и тогда он дорог будет многим:
 Мечтатели придут к руинам этим строгим,
 Роман перечитав, что сотворил Виктор...
 Поверят все, что им в руинах базилики
 Открылся древний храм — могучий и великий,
 Как призрак в небеса вознесшийся собор [1. С. 74].

Обратим внимание на то, что переводчик сохранил структуру произведения. Как и в оригинале, мы видим два шестистишия, сохранена рифмовка *aabccb*. Однако в отличие от оригинала в переводе преобладает женская рифма. Это связано с традициями русского стихосложения, в которых женской рифме отдается предпочтение перед мужской. Что касается стихотворного размера, переводчик сохраняет пятистопный ямб, характерный для русской поэзии.

Старинный Нотр-Дам, увидит он паденье	_ / _ _ / _ / _ / _ / _
Парижа, как его он видел зарождение.	_ / _ _ / _ / _ _ _ / _
Немало тысяч лет он простоит, пока	_ / _ / _ / _ _ _ / _ /
Течение времени, как волк, рыча от злости,	_ / _ / _ _ / _ / _ / _
Порвет железный нерв, переломает кости	_ / _ / _ / _ _ / _ / _
И каменный каркас перегрызут века.	_ / _ / _ / _ _ _ / _ /

Переводчик постарался максимально сохранить ключевые лексические единицы в своем переводе, но это получалось у него не всегда.

Так, в первой строке *Notre-Dame est bien vieille: on la verra peut-être* переведена как *Старинный Нотр-Дам: увидит он паденье* опущен глагол-связка, который в русском языке не используется в настоящем времени. Переводчик также опустил лексему *peut-être*, в результате чего предположение превратилось в утверждение.

Во второй строке глагол *enterrer*, который имеет значение «похоронить», переведен как *паденье*, а *naître* стало *зарождением*. Произошло преобразование одной части речи в другую (замена по В.Е. Щетинкину).

В третьей строке в переводе отсутствует союз *no*, а неопределенное прилагательное *quelque* переведено наречием *немало*, потому что в русском языке отсутствует данная грамматическая категория. Переводчик также ввел грамматическую основу *он простоит*. При переводе имени существительного *le Temps* использован прием лексического добавления. Кроме того, переводчик прибегает к перестановке: словосочетание из третьей строки в оригинале стоит в четвертой строке в переводе. Прием лексического опущения применен к глагольной конструкции *fera broncher*.

В переводе четвертой строки *comme un loup fait un boeuf, cette carcasse lourde* используется деепричастный оборот *рыча от злости*. Выражение *faire un boeuf* в переносном смысле значит «набычиться». Словосочетание *cette carcasse lourde* перенесено в шестую строку первого шестистишия. Указательное прилагательное *cette* было опущено. Имя прилагательное *lourde* (исходно: *тяжелый*) переведено как *каменный*, что является примером замены.

Словосочетание *et puis d'une dent sourde* не переведено, а шестая строка оригинала *rongera tristement ses vieux os de rocher* перенесена на строку выше, при этом отсутствует перевод лексем *vieux* и *rocher*.

В первой строке второго шестистишия произошло целостное преобразование предложения: *bien des hommes, de tous les pays de la terre* — *Но даже и тогда он дорог будет многим*.

В третьей строке отмечена конкретизация (*le livre* — *роман*), а также добавлен глагол, отсутствующий в оригинале, — *сочворил*. Причастие настоящего времени *relisant* в переводе стоит в прошедшем времени.

В десятой строке опущена лексема *alors*, личное местоимение *ils* заменено определительным местоимением *все*. Фраза *ils croiront voir la vieille basilique* подверглась грамматическому преобразованию.

Результаты анализа частотности переводческих трансформаций в данном стихотворении представлены ниже:

опущение — 9

замена — 8

перестановка — 4

добавление — 3

конкретизация — 1

Проведя количественный анализ переводческих трансформаций, использованных при переводе поэтического текста, мы пришли к выводу, что наименее употребительным методом является конкретизация. Частотность замены и перестановки можно объяснить тем, что у французского и русского языков разный грамматический строй. Предпочтение, отдаваемое приему лексического опущения и добавления, объясняется тем, что при переводе поэзии особое внимание уделяется рифме, ритмике, буквальное следование оригиналу нежелательно.

Грамматические трансформации — наиболее часто встречающийся вид межъязыковых трансформаций, так как переводчик почти всегда сталкивается с несоответствиями между грамматическими структурами исходного и переводящего языков. В данной работе были рассмотрены различные виды грамматических трансформаций: перестановки, замена членов предложения, преобразования обратного порядка слов в прямой, опущения, дополнения, грамматические замены частей речи и немотивированные трансформации.

Анализ литературы по теории перевода позволяет обобщить существующие взгляды ученых на сущность переводческих трансформаций. С точки зрения современного переводоведения переводческие трансформации представляют собой преобразования, которые используются для перехода от языковых единиц оригинала к языковым единицам перевода, то есть представляют собой межъязыковые трансформации. Переводческие трансформации затрагивают как форму, так и содержание языковых единиц, поэтому являются преобразованиями формально-семантического характера.

Главная задача переводчика поэзии — сохранить поэтическую форму оригинала, хотя не все компоненты содержания удастся передать. Задача выполнимая, хотя потери неизбежны у любого переводчика, и не случайно всегда равноправно существует несколько версий перевода стихотворного произведения: каждой из них присущи свои утраты и свои победы.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балахонов В.Е., Полторацкая Н.И.* Париж изменчивый и вечный: сб. произведений. СПб., 1990.
- [2] *Брюсов В.Я.* Избранные сочинения в двух томах. Т. 2. М.: Гослитиздат, 1955.
- [3] *Вяземский П.А.* Полное собрание сочинений. СПб., 1886.
- [4] *Заболоцкий Н.А.* Заметки переводчика. Мастерство перевода: сб. статей. М.: Советский писатель, 1959.
- [5] *Комиссаров В.Н.* Пособие по переводу с английского языка на русский. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1960.
- [6] *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение: курс лекций. М.: ЭТС, 1999.
- [7] *Латышев Л.К.* Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания: Книга для учителя школ с углубленным изучением немецкого языка. М.: Просвещение, 1988.
- [8] *Науменко О.В.* Особенности поэтического перевода // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. Нижний Новгород, 2012.
- [9] *Николаев Д.Ю., Рудых А.М.* Художественный перевод иностранной поэзии. Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет. URL: www.istu.edu/docs/science_periodical/mvestnik/nikolaev.doc
- [10] *Райс К.* Классификация текстов и методы перевода. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978.
- [11] *Рецкер Я.И.* Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 1974.
- [12] *Чужакин А.В.* Мир перевода, или Вечный поиск взаимопонимания. М.: Р. Валент, 1999.
- [13] *Шетинкин В.Е.* Пособие по переводу с французского языка на русский. М.: Просвещение, 1987.
- [14] *Эткинд Е.Г.* Поэзия и перевод. М.: Сов. писатель, 1963.
- [15] *Marouzeau J.* La Traduction // Cahiers de l'Association internationale des études françaises, 1956. Numéro 1.
- [16] *Naydenova N.S.* Traduction des romans francophones: de la dichotomie à la triade // La main de Thôt. 2014. Numéro 2.

Статья поступила в редакцию 19 июня 2016 г.

METHODS AND PRINCIPLES OF POETIC TRANSLATION. TRANSLATION TRANSFORMATIONS IN TRANSLATION OF POETRY

R.G. Magomedzagirov

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

In the article the author discusses the various methods and principles of poetic translation, specifies the conditions for choosing a particular method of translation. The author also deals with the translation transformations and their types from the point of view of various linguists, their classification is also given. The importance of studying this issue is substantiated by the changes occurring in the structure of poetical compositions during translation that are caused by different grammatical systems of French and Russian languages. Translation transformations occurring during the translation of French poetry into Russian is shown through the example of translation of the poem by Gerard de Nerval *Notre-Dame de Paris*. There is also a table showing the frequency of use of different types of translation transformation.

Key words: poetry, poetic translation, methods of translation, translation transformation

REFERENCES

- [1] Balaxonov V.E., Poltorackaya N.I. Parizh izmenchivyy i vechnyj: Sbornik proizvedenij [Paris volatile and eternal: Collection of works]. Saint Petersburg, 1990.
- [2] Bryusov V.Ya. Izbrannye sochineniya v dvux tomakh. T. 2 [Selected works in two books. Book n. 2]. Moscow: Goslitizdat Publ., 1955.
- [3] Vyazemskij P.A. Polnoe sobranie sochinenij [Full collection of works]. Saint Petersburg, 1886.
- [4] Zabolockij N.A. Zametki perevodchika. Masterstvo perevoda. Sbornik statej [Translator's notes. Artistry of translation. Collection of articles]. Moscow: Sovetskij pisatel Publ., 1959.
- [5] Komissarov V.N. Posobie po perevodu s anglijskogo yazyka na russkij [Manual on translation from English into Russian]. Moscow: Literaturny na inostrannyh yazykah Publ., 1960.
- [6] Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie: Kurs lekciij [Modern translation studies: Lecture series]. Moscow: «ETS» Publ., 1999.
- [7] Latyshev L.K. Perevod: problemy teorii, praktiki i metodiki prepodavaniya: Kniga dlya uchitelya shkoly s uglublennym izucheniem nemeckogo yazyka [Translation: problems of theory, practice and methods of teaching: A book for the teachers of schools with profound studying of German]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1988.
- [8] Naumenko O.V. Osobennosti poeticheskogo perevoda [Peculiar properties of poetic translation]. Aktualnye voprosy perevodovedeniya i praktiki perevoda [Current issues of translation studies and translation practice]. 2012.
- [9] Nikolaev D.Yu., Rudykh A.M. Xudozhestvennyj perevod inostrannoj poezii [Artistic translations of foreign poetry]. Nacionalnyj issledovatel'skij Irkutskij gosudarstvennyj texnicheskij universitet. [National Research Irkutsk State Technological University]. URL: www.istu.edu/docs/science_periodical/mvestnik/nikolaev.doc
- [10] Rajs K. Klassifikaciya tekstov i metody perevoda. Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoj lingvistike [Classification of texts and methods of translation. Issues of theory of translation in foreign linguistics]. Moscow, 1978.
- [11] Recker Ya.I. Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika [Theory of translation and translation practice]. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya Publ., 1974.
- [12] Chuzhakin A.V. Mir perevoda, ili Vechnyj poisk vzaimoponimaniya [World of translation of eternal search for understanding]. Moscow: R. Valent Publ., 1999.
- [13] Shchetinkin V.E. Posobie po perevodu s francuzskogo yazyka na russkij [Manual on translation from French into Russian]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1987.
- [14] Etkind E.G. Poeziya i perevod [Poetry and translation]. Moscow: Sov. Pisatel Publ., 1963.
- [15] Marouzeau J. La Traduction // Cahiers de l'Association internationale des études françaises, 1956. Numéro 1.
- [16] Naydenova N.S. Traduction des romans francophones: de la dichotomie à la triade // La main de Thôt. 2014. Numéro 2.

КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ РЕЗЕРВОВ ЛИЧНОСТИ

А.В. Матиенко

Северо-Западный институт управления
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
Средний пр., д. 33, а/я-83, Санкт-Петербург, Россия, 199004

В данной статье рассматривается ведущая роль когнитивно-коммуникативного подхода в обучении иностранному языку, базирующаяся на постулате о том, что в процессе порождения речи активизируются знания, хранящиеся в когнитивной системе человека. На примере вовлечения студентов в контрольно-измерительную деятельность, представляющую собой одну из форм познавательного синтеза «мысль — речь — языковая форма», мы раскрываем потенциальную способность человека превращать собственную активность в предмет практического преобразования своих внутренних возможностей применительно к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, контрольно-измерительная деятельность, познавательный стиль, коммуникативная компетенция, когнитивная, коммуникативная и регулятивная функции, языковая личность

Когнитивно-коммуникативный личностно ориентированный подход является на сегодняшний день ведущим в отечественной методике обучения иностранным языкам. Реализация данного подхода — это путь к достижению основной цели языкового образования — формированию поликультурной многоязычной личности, способной к межкультурному общению.

Специфической особенностью современного этапа развития вузовского образования является новый взгляд на социальные роли его участников. Функцией обучаемого становится не только «потребление» интеллектуальной и духовной культуры, но и обогащение ее самим фактом своего творческого развития в разнообразных формах индивидуальной и совместной с преподавателем и коллегами по учебе деятельности.

Ключ к пониманию природы личности заложен не в самом индивиде, а в той системе целенаправленной деятельности, в которую он включается и внутри которой осуществляется его развитие и функционирование, его жизнь [1]. Контрольно-измерительная деятельность (КИД) как средство развития познавательных и коммуникативных резервов личности, ее способностей к дальнейшему саморазвитию и самообучению представляет собой определенный вид деятельности. Подобно другим видам деятельности КИД характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, эвристическим характером. Основополагающие признаки КИД восходят к гуманистической философии, провозгласившей личность высшей ценностью [9].

Для определения КИД, ее содержания, структуры, места и роли в образовательном процессе целесообразно рассматривать данный вид деятельности в нескольких аспектах. КИД — это одна из форм познавательного синтеза «мысль — речь — языковая форма»; способность человека управлять своими действиями, а именно превращать собственную активность в предмет практического преобразования своих внутренних возможностей применительно к изучению иностранного языка.

КИД как базовое понятие теории и методики лингвистического образования представляет собой динамический процесс практического воздействия субъекта обучения на преобразованную в форму внутреннего когнитивного процесса операциональную деятельность [4] применительно к объекту профессионального труда, а также на результат этого воздействия в виде знаний и умений. КИД — это системно-структурное качество или интегративная личностная характеристика субъекта образовательного процесса, т.е. инструментальная компетенция, а именно: 1) способность и готовность проводить научное исследование и оценивать его результаты; 2) способность анализировать, синтезировать и критически резюмировать информацию; 3) способность оформлять, представлять и докладывать результаты выполнений работы. При этом контрольно-измерительная деятельность, как и познавательный процесс в целом, детерминируется развитием культуры, в том числе культуры общения: системным плюрализмом, нелинейным типом связей в современной культуре, культурообусловленностью образования.

Успешность индивида в контрольно-измерительной деятельности обуславливается переходом с уровня воспроизводства готовых знаний на уровень овладения в процессе творческой самореализации. Фактор времени, характеризующийся информационным ускорением, обуславливает изменение процессов самореализации и самоутверждения личности в параметрах ее социокультурной деятельности, ускорения смены приобретаемых знаний и умений на новые. Фактор роста культурного релятивизма [5] предполагает актуализацию познавательного синтеза как способа постижения единства языка и мира на основе принципов целостности и автономии, плюрализма и критического гуманизма, интеграции и дифференциации, эклектизма и диалога культур, самоорганизации сложных систем, каковой является и контрольно-измерительная деятельность. Компоненты контрольно-измерительной деятельности:

1) познавательные стили обучающихся как их индивидуальные предпочтения определенных способов обработки информации, обусловленные индивидуальными особенностями познавательной деятельности;

2) коммуникативная компетенция как смыслопоисковая деятельность [6; 7].

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к когнитивно-коммуникативному обучению, когда проблема изучения языка рассматривается не только как обучение лингвистическим знаниям, но и как обучение знаниям о мире [2; 3; 10]. В процессе порождения речи активизируются знания, хранящиеся в когнитивной системе человека. Структурно-функциональное наполнение когнитивного компонента состоит в деятельностных знаниях (компетенциях межъязыкового образования и межкультурного общения); в знаниях о способах и приемах конкретной деятельности; оценивании степени достижения планируемых

результатов (контроль и самоконтроль). Коммуникативный компонент контрольно-измерительной деятельности лингвиста определяется как самореализация сущностных характеристик личности во взаимодействии с другими субъектами общения. Регулятивный компонент представляет собой взаимодействие субъекта с внешней средой, по сути, это обращение к культуре общества (ценности, образцы, нормативы).

Признание единства когнитивного и коммуникативного основывается на единстве двух основных функций человеческого языка — познавательной (умение строить грамматически и семантически корректные фразы, что отражает результат когнитивного процесса овладения языком) и коммуникативной (умение использовать знания и навыки в целях коммуникации, для решения коммуникативно-познавательных задач).

Утверждается приоритет когнитивного: память, внимание, мышление, воображение, активизирующие КИД, обеспечивают функционирование компонентов языковой системы в речевой деятельности субъектов общения. Соответственно, контрольно-измерительная деятельность представляет собой взаимодействие когнитивного и коммуникативного потенциала личности. Следовательно, все задания контрольно-измерительного характера — это функционально скоординированные мысле-рече-языковые действия, обеспечивающие усвоение языковых норм и обобщенных способов действия. Рассмотрим место КИД в процессе познания и коммуникации. В когнитивно-коммуникативный аспект КИД субъекта входят следующие составляющие (рис. 1):

- 1) познавательный процесс;
- 2) сам субъект;
- 3) когнитивный компонент;
- 4) коммуникативный компонент;
- 5) иностранный язык.

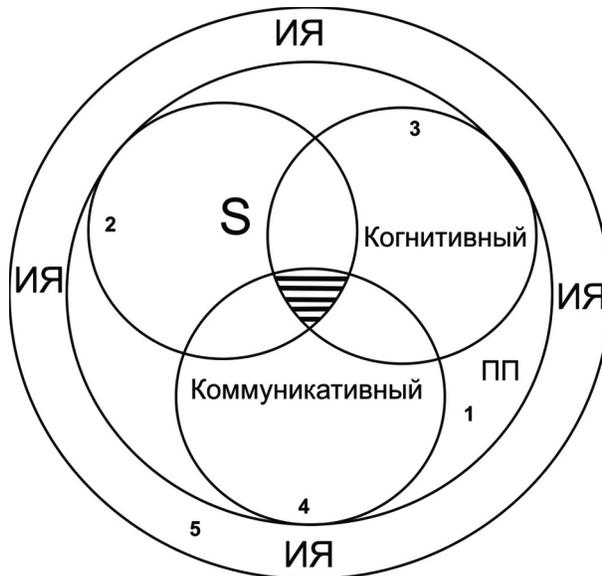


Рис. 1. Место КИД в процессе познания и коммуникации

Обучение контрольно-измерительной деятельности, как формирующий процесс развития личности, способствует развитию вербальной, коммуникативной, когнитивной сфер деятельности; формированию полноценного интеллекта на базе развитой знаковой системы иностранного языка; пониманию того, как функционирует та или иная знаковая система, т.е. языковая система в речи.

Субъект иноязычного образования — личность, осуществляющая преобразование предметной и социокультурной составляющих обучения посредством сразу нескольких языков. Применительно к КИД сущность субъектности состоит в способности планировать и проводить научно-поисковую деятельность, оформлять результаты поиска в области теории и практики иностранных языков, во владении культурой мышления, в способности к обобщению, анализу, постановке цели и выбору путей ее достижения. Языковая личность с позиции КИД выражает себя во взаимообусловленности лингвистической и коммуникативной компетенций. С одной стороны, это умение проводить лингвистический анализ речевых произведений с учетом специфики национально-культурологических характеристик, с другой — умение идентифицировать и продуцировать различные типы измерительных материалов с учетом коммуникативных функций языкового материала. Следствием изложенных характеристик субъекта как языковой личности является инструментальная компетенция обучаемого, предполагающая самореализацию (способов и средств контроля знаний и умений) и самовыражение — творческое использование практических знаний для решения практических задач контроля.

Из множества функций профессиональной деятельности лингвиста (коммуникативная, языкового и культурного посредничества, социокультурная, информационного обеспечения, креативная, прагматическая) нами выделены три функции, представляющие, на наш взгляд, прямое отношение к КИД: коммуникативная (способ самореализации сущностных сил личности), когнитивная (когнитивные процессы восприятия, память, мышление и языковые средства его выражения) и регулятивная (эмоционально-деятельностная, волевые процессы) как способ саморегуляции.

Роль КИД состоит в обеспечении взаимодействия коммуникативной, когнитивной и регулятивной функций контрольно-измерительной деятельности (рис. 2).

Определена группа функций КИД будущего лингвиста-профессионала. К числу основных мы отнесли [7; 8]:

- налаживание систематического контроля знаний;
- индивидуализация усвоения знаний за счет различных видов самостоятельной работы;
- предоставление большего времени на творческую деятельность;
- увеличение степени дифференциации культурологических и коммуникативных ситуаций;
- усиление ролевых позиций ценностно-рефлексивной деятельности по отношению к иной культуре.

Понимание сущности КИД определяется как непосредственный результат воздействия: на становление и развитие средствами контроля таких качеств язы-

ковой личности, как пластичность, способность к саморазвитию, умение сочетать родную культуру с культурой других народов (когнитивный компонент); на субъектов общения (коммуникативный компонент).



Рис. 2. Функции контрольно-измерительной деятельности

Содержанием обучения лингвиста-профессионала в аспекте КИД становится также систематизация форм контроля, взаимодействия когнитивных и коммуникативных умений:

- составлять план, предвосхищать достижение цели;
- подбирать и систематизировать контрольно-измерительные материалы;
- регулировать соотносительность смыслового содержания, языковой формы и стилистической оформленности речевых произведений;
- прогнозировать и корректировать выбор решений.

Тем самым когнитивный и регулятивный компоненты КИД определяют диагностическую, прогностическую и стабилизирующую функции контроля.

Для реализации когнитивно-коммуникативного подхода в обучении КИД студентов-лингвистов нами сформулированы следующие методические принципы [6—8]:

- принцип опоры на взаимосвязь когнитивного и коммуникативного потенциала личности;
- принцип восполняющего обучения и коррекции познавательного речевого опыта;
- принцип структурирования формы контроля в зависимости от содержания языкового материала (лексического, грамматического, текстового);
- принцип стратегии выбора формы контроля в аспекте культуурообоснованного образования.

Таким образом, контрольно-измерительная деятельность служит: 1) обогащению студентов опытом своей будущей профессии; 2) достижению вершин («акме») в развитии своей личности в процессе профессиональной деятельности; 3) переключению с одной позиции контрольно-измерительной деятельности на другие; 4) творческому самопроектированию себя как личности-профессионала. Становясь субъектом контрольно-измерительной деятельности, студент получает возможность взаимодействовать в нескольких знаковых системах, т.е. в области нескольких языков. Реализация гуманистических идей в теории и практике обучения иностранным языкам предполагает признание индивидуальности обучающихся, организацию межличностного сотрудничества, повышение личной ответственности, формирование у студентов критического мышления в учебной и контрольно-измерительной деятельности.

Формирование контрольно-измерительной компетенции на основе когнитивно-коммуникативного подхода рассматривается как специальная цель обучения иностранному языку в вузе. Умение создавать и грамотно оформлять измерительные материалы своей умственной и коммуникативной деятельности в процессе изучения иностранного языка — важное условие развития личности будущего лингвиста, способностей согласования средств языка и механизмов речи.

При обучении контрольно-измерительной деятельности осуществляется овладение студентами-лингвистами целостной совокупностью современных подходов, принципов и методов осуществления такой деятельности, исследовательско-развивающим инструментарием и процедурами его использования. Ведущим подходом к контрольно-измерительной деятельности является когнитивно-коммуникативный подход. Соответственно, когнитивность — это процессуальность действия и наличие внутренних механизмов, обеспечивающих осуществление контроля с точки зрения постановки цели, готовности к выбору решения поставленной задачи и сознательной его корректировки. Коммуникативность в нашем исследовании понимается как сложная мыслительная деятельность «языкопользования», обеспечивающая развитие языкового сознания до чувства уверенности или осознания точности выражения мысли.

Контрольно-измерительная деятельность является неотъемлемым структурным и функционально значимым компонентом речевой деятельности, в том числе и на иностранном языке. Взаимодействие его когнитивных и коммуникативных характеристик проявляет себя в связях языковой формы, норм ее употребления в речи, действий внутренней речи и ее механизмов (выбора и самоконтроля), а также обусловлено психофизиологическими состояниями мышления, памяти, воображения и внимания субъекта деятельности.

Основным методическим принципом, реализующим когнитивно-коммуникативный подход к обучению контрольно-измерительной деятельности, в нашем понимании является принцип интеграции разнородных, но взаимосвязанных методов исследовательско-развивающего инструментария и процедур его использования в единое дидактическое целое.

Проектирование студентами моделей, алгоритмов тестовых заданий, ориентированных на формирование самоконтроля, обеспечивается структурированием

ем дидактического материала в виде определенных модулей лингвистического языкового и коммуникативного содержания. Овладение содержательной и операционной сторонами контрольно-измерительной деятельности осуществляется на основе индивидуальных предпочтений, притязаний, саморегуляции и поведения конкретного студента.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов // Практика образования. 2008. № 2. С. 9—14.
- [2] *Барышников Н.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к чтению // Когнитивная методика обучения иностранным языкам в разных условиях (тезисы Всероссийской конференции). Пятигорск, 1999. С. 5—8.
- [3] *Виноградова Е.В.* Лингво-когнитивные аспекты модели обучения иностранному языку // Обучение иностранным языкам: традиции и инновации. Межвуз. сб. научных статей. Пятигорск, 2001. С. 54—60.
- [4] *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.
- [5] *Гинзбург М.Е.* Универсальность как социальная характеристика выпускника вуза: социологический анализ: автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2005. 17 с.
- [6] *Матиенко А.В.* Предмет языкового тестирования с позиций когнитивно-коммуникативного подхода // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. № 2. С. 278—281.
- [7] *Матиенко А.В.* Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза: дисс. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2012. 353 с.
- [8] *Матиенко А.В.* Контрольно-измерительная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций студентов / Научно-педагогический журнал Восточной Сибири MagisterDixit. 2012. № 4. С. 221—226.
- [9] *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Академия, 1999. 490 с.
- [10] *Щепилова А.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М.: Просвещение, 2003. 488 с.

Статья поступила в редакцию 1 июня 2016 г.

ASSESSMENT ACTIVITIES AS MEANS OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF A PERSONALITY'S POTENTIAL

A.V. Matienko

North-West Institute of Management
Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration
Central Ave., 33, p/b-83, St. Petersburg, Russia, 199004

The article is devoted to the leading role of cognitive-communicative approach in the foreign language learning process. This role is based on the statement that the process of speech production

activates the knowledge stored in the human cognitive system. Analyzing the involvement of students in the assessment activities viewing as one of the cognitive synthesis forms “thought — speech — language form”, we consider the human potential to transform their own activity in the subject of practical transformation of its internal capabilities applied to the study of a foreign language.

Key words: cognitive-communicative approach, assessment activities, cognitive style, communicative competence, cognitive, communicative and regulatory function, lingual identity

REFERENCES

- [1] Asmolov A.G. Sistemno-deyatelnostnipodhod k postroeniyu obrazovatelnykh standartov [System-activity approach to the construction of educational standards]. *Education Practice*. 2008. № 2. S. 9—14.
- [2] Bariyshnikov N.V. Kommunikativno-kognitivniypodhod k chteniyu [Communicative and Cognitive Approach to Reading]. Cognitive methods of teaching foreign languages in different conditions (All-Russian conference abstracts). Pyatigorsk, 1999. S. 5—8.
- [3] Vinogradova E.V. Lingvo-kognitivniye aspekty modeli obucheniya inostrannomu yaziku [Linguistic and cognitive aspects of foreign language teaching models]. *Foreign languages: tradition and innovation*. Intercollege. collection of scientific articles. Pyatigorsk, 2001. S. 54—60.
- [4] Gershunskiy B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka [Philosophy of Education for the XXI century (in the search for practical-oriented educational concepts)]. Moscow: Sovershenstvo, 1998. 608 s.
- [5] Ginzburg M.E. Universalnost' kak sotsialnaya harakteristika viypusknika vuza: sotziologicheskii analiz [Versatility as a Social Characteristic of the Graduates: the sociological analysis: Abstract of Dissertation for the Degree of Candidate of Sociology]. Ekaterinburg, 2005. 17 s.
- [6] Matienko A.V. Predmet yazykovogo testirovaniya s pozitivnyy kognitivno-kommunikativnogo podhoda [Language Testing Subject from the point of Cognitive Communicative Approach]. *Vestnik PSLU*. 2011. № 2. S. 278—281.
- [7] Matienko A.V. Metodicheskaya kontseptziya kognitivno-kommunikativnogo kontrolya v sisteme obucheniya inostrannomu yaziku studentov lingvisticheskogo vuza [Methodical Concept of Cognitive-Communicative Assessment in a Foreign Language Learning System for Linguistic University's Students: Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences]. Nizhniy Novgorod, 2012. 353 s.
- [8] Matienko A.V. Kontrolno-izmeritelnaya deyatelnost' kak sredstvo formirovaniya professionalnykh kompetentziy studentov [Assessment Activities as a means of Students' Professional Competences Development]. *Scientific-Pedagogical Magazine of Eastern Siberia MagisterDixit*. 2012. № 4. S. 221—226.
- [9] Rubinshtein S.L. Problemy obschei psihologii [Problems of General Psychology]. Moscow: Academy, 1999. 490 s.
- [10] Schepilova A.V. Kommunikativno-kognitivniy podhod k obucheniyu frantsuzskomu kak vtoromu inostrannomu yaziku [Communicative and cognitive approach to teaching French as a second foreign language]. Moscow: Prosvetsheniye, 2003. 488 s.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.Г. Матулевич

Новосибирский государственный технический университет
проспект Карла Маркса, 20, Новосибирск, Россия, 630073

Статья посвящена становлению в учебной деятельности некоторых концептов страноведческого характера. Данный процесс затрудняется неопределенностью информационного содержания одного из них и композиционными особенностями используемого текста. С целью минимизации негативного действия этих факторов автор обращается к приему заполнения студентами таблиц при поисковом чтении. В работе представлена таблица, куда внесены фигурирующие в тексте вербальные кодировки когнитивных признаков одного из изучаемых концептов. Показано, что их материальная репрезентация обнаруживает все базовые структурные компоненты последнего, следовательно текст удовлетворительно служит стартовым источником концептуализации.

Ключевые слова: концепт, концептуализация, когнитивный, студент, текст

Всякая вузовская дисциплина подразумевает пополнение концептуальной базы студента. В учебной деятельности постоянно идет концептуализация — процесс становления концептов. Концептуализация есть в частности приобретение знания, следовательно, когнитивный процесс: «Сознание человека, выделив в объективной или субъективной (мысленной) действительности некоторую отдельную область, сферу, осмысляет ее, выделяя ее отличительные признаки и подводя ее под определенный класс явлений. Это и является концептуализацией. Результат концептуализации — концепт, мысленное отражение выделенных признаков данной области, выступающей денотатом концепта, то есть той реальной сферой, которая нашла в концепте мыслительное отражение» [1. С. 121]. Концептуализация (концептообразование) совершается как обработка информации в сознании нации с ее социально-территориальным расслоением, в том числе в сознании изучающего иностранный язык студента.

Становление концепта в учебной деятельности может быть сопряжено с трудностями, что выдвигает методическую задачу их минимизации. Такая задача возникла при работе над двумя взаимосвязанными традициями и их истоком в рамках предметно-лексической темы «Обычаи. Праздники» курса иностранного (английского) языка профильного региона направления «Зарубежное регионоведение (Европейские исследования)». Прежде чем перейти к этим трудностям и приему их преодоления, целесообразно обратиться к той почве, на которой они возникли.

Две вышеупомянутые традиции суть зародившиеся в раннем XVII в. церемонии осмотра (обьска) подземных помещений Вестминстерского дворца перед открытием очередной сессии заседающего там парламента и народное гулянье (праздник, festival) 5 ноября «Ночь костров», «Ночь Гая Фокса». Сохранившая всю свою стародавнюю атрибутику, вплоть до использования свечных фонарей в подземных

помещениях с электричеством, церемония проводится в королевском здании. День 5 ноября не является выходным, и хотя многие его не празднуют, не заметить его трудно [2. С. 213]. О нем повсеместно твердят на улицах распеваящие про «пороховую измену и заговор» дети, огни костров, фейерверки, горящие чучела злодея Гая Фокса, факельные шествия. Обе традиции обязаны своим происхождением Пороховому заговору, или Заговору Гая Фокса, в Лондоне в эпоху религиозных конфликтов между католиками и протестантами при правлении насаждавшего протестантизм короля Якова I Английского. Согласно наиболее распространенной из трех существующих ныне теорий того заговора, католики планировали взорвать здание парламента 5 ноября 1605 г. в момент присутствия там короля на открытии сессии. Однако этот террористический акт был предотвращен в последнюю минуту. Запасенные в подвале дворца бочки с порохом были найдены, «подрывник» Гай Фокс схвачен с поличным на месте преступления, подвергнут пыткам и казнен. Репрессии против католиков усилились.

Утратив к настоящему времени свое первоначальное предназначение, эти церемония и праздник придают неповторимый колорит культурной жизни страны. Для непосвященного наблюдателя их смысл будет неясен, а использование в церемонии старинных свечных фонарей и игра с огнем при детях и с их участием во время народного гулянья вызовут недоумение. Церемония и праздник заслуживают изучения еще и потому, что дают пример того, как нация оправдывает репутацию ценителя и хранителя своих традиций, извлекает урок из своего исторического опыта.

Учебным материалом в данном случае послужил текст «Guy Fawkes Night (Bonfire Night)» [3. С. 285—289]. Доминирующими концептуализированными иноязычным сообществом областями мысленной действительности там выступают Пороховой заговор и две возникшие благодаря ему традиции. Они принадлежат чужой для учащих концептосфере и представлены в тексте такими, какими их видит его стремящийся к объективности автор. Полагаясь на интерактивный характер чтения, можно ожидать, что со слов того специалиста у студентов будут складываться, обогащаясь и развиваясь, собственные концепты. Среди использованных им языковых выражений безусловно есть вербальные кодировки когнитивных признаков концепта, т.е. тех признаков, которые «отражают определенные стороны явлений реальной действительности» и образуют его содержание [1. С. 92]. Сравнивая значение слова (семему) и концепт и признавая, что «оба явления... когнитивной природы, оба представляют собой результат отражения и познания действительности сознанием человека», цитируемые авторы поясняют, что «для экспликации всего содержания концепта нужны обычно многочисленные лексические единицы, а значит — значения многих слов, а также необходимы экспериментальные исследования...» [1. С. 92, 93] В процессе решения методических задач преподаватель предприняла попытку отобрать и зафиксировать лексические и синтаксические единицы, эксплицирующие содержание конкретных концептов в учебном тексте, и учесть выводное знание. Если «как и все идеальное, концепт нуждается в своей материальной репрезентации с помощью слов, фразем, словосочетаний и даже микротекстов» [4. С. 26], то его можно

изучать исходя из посвященного ему текста, где наверняка присутствуют те средства материальной репрезентации. При этом нельзя упускать подразумеваемые (неявно выраженные, имплицитные) смыслы. Осознать их студенту помогают несложные задания, например, поручение найти в тексте основание (доказательство) некоторого утверждения или ответить на наводящий вопрос. Этот прием получения выводного знания (инференция) при чтении давно находит применение в вузовской практике [5. С. 17, 18, 22, 46, 64]. Общий потенциал материальных репрезентаций, выводного и фонового исторического знания обеспечивает концептообразование в данном эпизоде.

Процесс становления концептов начинается с выполнения дотекстовых заданий, интенсифицируется при чтении главного текста, продолжается при аудировании, письме, разговоре в парах и мини-группах.

Приступая к чтению, студент знакомится прежде всего с теориями Порохового заговора, ни одна из которых до сих пор не доказана и не опровергнута. В них проступают контуры разных, но похожих или идентичных по целям, средствам, вовлеченным общественным силам, времени, месту воплощения тайных планов. Менее всего ясна роль правительства. По одной версии оно оказывается намеченной, но счастливо избежавшей печальной участи жертвой, по другой — бенефициаром и активным игроком-фальсификатором, по третьей — бенефициаром и участником в лице подставных агентов, даже инициатором. От признания за властями одной из этих ролей зависит, был ли заговор действительно раскрыт и потерпел неудачу или, выношенный в правительственных кругах, оказался от начала до конца секретным и успешным, поскольку принес искомую пользу им и полное поражение их врагу. Каждая встающая со страниц теория вносит коррективы в информационное содержание концепта — тот базовый компонент его структуры, который «включает минимум когнитивных признаков, определяющих основные, наиболее важные отличительные черты концептуализируемого предмета или явления» [1. С. 109].

На этой почве и начинает сказываться когнитивная проблема. Трудность подстерегает студента вследствие указанного своеобразия базового компонента. Поскольку преподносимые в трех версиях события тесно переплетаются, отраженные в сознании образы участников событий, их похожие мотивация и поведение нередко проецируются на друг друга. К ним примешивается мысленное отражение сцен современных традиций с их старинными атрибутами, с той же пространственной локализацией, что и столетия назад. Это создает путаницу, загромождая складывающуюся в уме картину, и вредит становлению концептов.

Накладывает свой отпечаток и другое обстоятельство. Когнитивные признаки одного и того же концепта раскрываются в разных разделах текста, поэтому некоторые могут ускользнуть от внимания.

Таким образом, вероятность возникновения у студентов когнитивных затруднений и потерь обусловлена особенностями денотата концепта и композиции печатного первоисточника. В методической работе следует предусмотреть профилактику вышеупомянутого негативного эффекта, т.е. мероприятия по оптимизации становления концептов в учебной деятельности.

Таблица

Ceremony: a Reminder of the Gunpowder Plot (the Guy Fawkes Plot)
 («Церемония: Напоминание о Пороховом заговоре (Заговоре Гая Фокса)»)

1 when	2 where	3 who	4 what (actions, behavior)	5 why, other
-before the Opening of Parliament: on the evening before / in the morning of the day	-London -Princess' Chamber in the House of Lords -vaults, basements, cellars under the Houses of Parliament	-a number of Palace officials -Yeomen in scarlet and gold uniforms -Yeomen	-the order to search old candle-lanterns given out -a tour of the basements, vaults, cellars -scratch every corner and conceivable hiding place	A: motivation of maintenance -is a reminder of the Gunpowder Plot -to make sure that there are no gunpowder barrels, bombs, infernal machines intending to blow up sovereign, Lords and Commons -to send a message to the Queen that Parliament is free to assemble without fear of disaster -other than the safety of the reigning monarch, peers, ministers, MPs: their safety does not really depend upon the ceremony B: a must -everything should be done just as it was 4 centuries ago -the candle-lanterns: the ritual -last-minute ceremony C: assessment -dignified, picturesque -the search is real -any secret enemy of the Queen and Parliament would find it hard to conceal material evidence of evil intentions from the Yeomen D: associations -Guy Fawkes -the Gunpowder Plot

В порядке их выполнения на текстовом этапе привлекается систематизатор, который позволяет упорядочить, сделать более обозримыми и доступными вербальные кодировки когнитивных признаков. Составляются и заполняются три (по количеству отслеживаемых концептов) таблицы. В каждую вносятся выбираемые из текста формулировки.

Заполнение таблиц вписано в общий план работы над текстом. Место данной работы там определяется вспомогательным ее предназначением. По завершении дотекстового этапа выполняются реферативное чтение (*skimming*) и проверка полученного студентами представления о содержании и структуре текста. Тяготеющие к друг другу и стоящий особняком абзацы образуют в нем четыре раздела. После прочтения всего текста проводится контроль понимания и первое обсуждение. Затем уместно перейти к таблицам.

Студенты не знакомы с теорией когнитивной лингвистики, и задача научить их моделировать концепт не ставится. Для практических целей требовалось подобрать такие рубрики систематизатора, которые вместили бы релевантную информацию из первоисточника, имели обобщающую силу, были понятны и легко запоминались, позволяли осуществлять дальнейшую группировку вербальных кодировок. Этим требованиям отвечает небезызвестный комплекс «the 5 Ws». Таблица состоит из пяти столбцов (граф): *when*; *where*; *who* или *who and what (realia)*; *what (actions, behavior)*; *why, other*. Они заполняются под руководством преподавателя, чье вмешательство уменьшается, когда студенты могут проявить больше самостоятельности. В процессе поискового чтения (*scanning*) они находят в тексте, обсуждают, извлекают выводное знание, фиксируют в соответствующих графах вербальные кодировки когнитивных признаков концепта. Группируясь, обнаруживаемые средства материальной репрезентации содержания концепта делают его более очевидным. При поисковом чтении, обсуждении, заполнении и использовании таблиц улавливаются и осмысляются когнитивные признаки (таблица).

В таблицу внесены вербальные кодировки заложенных в тексте когнитивных признаков концепта «Церемония обыска подземелий Вестминстерского дворца». Применяемая в настоящей работе теория моделирует концепты в терминах трех базовых структурных компонентов: образ, информационное содержание, интерпретационное поле, причем в третьем из них на данном этапе исследования вычленяется шесть зон [1. С. 106, 110—113]. В таблице они не упоминаются; там фигурируют понятные для студентов условные нетерминологические названия.

Вербальные кодировки так называемых перцептивных и когнитивного (метафорического) чувственных образов рассредоточены по всей таблице (см. графы 2 и 3, в 1, 4, 5 см. подчеркнутое). Благодаря им студенты постигают «образные характеристики концептуализируемого ... явления» [1. С. 109]. Перед мысленным взором читающего предстают очертания дворцовых стен; забитых крышками бочек, бомб, неких взрывоопасного вида устройств; человеческих фигур «в партикулярном платье», одной в королевском; неопределенных личностей злодейского вида; одной злодейского вида личности в старинном европейском одеянии; фигур облаченных в старинную униформу людей, расхаживающих с фонарями

по освещенным электричеством подземным помещениям и тщательно обследующих укромные уголки. Повторяемость отсылки к носителям верховной власти (Parliament; sovereign, Lords and Commons; Queen; Queen and Parliament; reigning monarch, peers, ministers and MPs; Palace officials), ее средоточию (the House, the House of Lords, the building, There), их охране (Yeomen, Yeomen of the Guard, They) за счет разнообразных повторов (простого невариативного, с эллипсисом, субституционного, синонимического) позволяют допустить, что данные образы в состоянии надежно запечатлеться в сознании студента.

Это чрезвычайно показательный по составу базовый структурный компонент. Из перцептивных образов в нем отмечены только зрительные. Наряду с образами представителей высших правительственных кругов, гвардейцев, чей статус отмечен костюмом, в сознании возникают очертания чуждых дворцовой обстановке опасных личностей и предметов. У фрейма, соответствующего месту проведения церемонии (Houses of Parliament), нет таких терминалов (о фрейме, терминале см. [6. С. 304—305]). Идеи верховной государственной власти и физической угрозы ей в самом ее средоточии сопрягаются именно в чувственном образе данного концепта, на что следует обратить внимание студентов не боясь преувеличения, хотя описание церемонии лишено мрачной тональности.

Базовый компонент концепта «информационное содержание» включает в себя «дефиниционный минимум признаков, определяющих сущность концепта» [1. С. 110]. Его можно найти в словарной статье «Searching the Vaults... осмотр подвалов (*Вестминстерского дворца* (Palace of Westminster 1)) *перед прибытием монарха для официального открытия сессии парламента* (State Opening (of Parliament)). *Практика введена в 1605 после раскрытия «Порохового заговора»* (Gunpowder Plot))» [7. С. 433]. Приводимое в словаре в скобках после перевода выделенное курсивом пояснение [8. С. 19] места и времени проведения наиболее важной части церемонии входит в базовый компонент, так как участвует в раскрытии сущности и уникальности явления. Осмотр подземных помещений королевского дворца может потребоваться и в иное время; не будучи увязан с открытием парламентской сессии, он не является принадлежностью рассматриваемой здесь церемонии. Подвести студентов к осознанию и формулированию базового компонента позволяет задание закончить предложение, описывающее основные отличительные черты денотата концепта: «Наиболее важная часть церемонии представляет собой __».

В свою очередь, когнитивные признаки интерпретационного поля «в том или ином аспекте интерпретируют основное информационное содержание концепта, вытекают из него, представляя собой некоторое выводное знание, либо оценивая его» [1. С. 110]. Из шести его зон в изучаемом ресурсе выявляется четыре (графа 5).

Целесообразно осмыслить прежде всего сам факт существования этой, казалось бы, совершенно бесполезной церемонии, поэтому заполнение столбца 5 начинается с понятного учащимся подзаголовка «мотивация поддержания» традиции (графа 5: А), замещающего незнакомый им термин «утилитарная зона интерпретационного поля». Эта зона объединяет «когнитивные признаки, выражающие утилитарное, прагматическое отношение людей к денотату концепта, зна-

ния, связанные с возможностью и особенностями его использования для каких-либо практических целей» [1. С. 112]. Некоторые предложения в изучаемом тексте дают понять предназначение церемонии. О ней сказано прямо, что она является напоминанием о Пороховом заговоре. Сказано также, что гвардейцы отправляются на обыск, дабы удостовериться в отсутствии взрывоопасных предметов, и что «когда эта работа завершена, королеву извещают, что все в порядке и что парламентарии могут собраться не опасаясь беды» [3. С. 287—288] (перевод наш. — Т.М.). Чтобы обеспечить осмысление заложенного в двух последних сообщениях когнитивного признака, необходимо предложить студентам ответить на наводящий вопрос о том, как церемония служит подготовке открытия парламентской сессии. На основе прямых констатаций и выводного знания вырисовываются две прагматические цели церемонии: хранить в памяти конкретный эпизод исторического опыта нации — план неудавшегося террористического акта с благополучным для власти и крайне неблагоприятным для ее врагов исходом, подготавливать открытие парламентской сессии. Это знание об «использовании» церемонии, т.е. об ее функциях, извлекается из придаточного предложения (*this... ceremony, which is a reminder of the Gunpowder Plot*), инфинитива цели (*set on a prolonged tour... to make sure that there are no gunpowder barrels...*), выводится из процитированного предложения (см. выше).

В утилитарную зону входит и когнитивный признак, отражающий непригодность церемонии в некотором практическом плане. Автор текста заявляет, что от нее безопасность представителей верховной власти не зависит. В прошлом, очевидно, она выполняла задачу гарантировать ту безопасность и освободить парламентариев от опасения поджидавшей их в палатах беды. Теперь, спустя более чем 400 лет, для того есть иные способы. Утилитарная зона концепта несколько изменилась в диахронии.

Это совокупное знание побуждает продолжить осмысление церемонии в терминах интерпретационного поля. В поисках объяснения потребности в ней, определения ее общественной ценности она подводится под классы орудия пропаганды против антиправительственных действий и символа некоего общественного договора между носителями верховной власти: монархом и парламентариями.

Убедительно и открыто заявляет о себе в тексте регулятивная зона — объединяющая «когнитивные признаки, предписывающие, что надо, а что не надо делать в сфере, 'покрываемой' концептом» [1. С. 112]. Ее материальная репрезентация дает себя знать в вербальных кодировках (графа 5 В: непременно надо; графа 4: *scratch every corner and ...*): все следует делать как 400 лет назад, т.е. в последнюю минуту, с фонарями, придирчиво обследуя подходящие для укрытия взрывоопасных предметов потаенные места.

В оценочную зону, которая объединяет когнитивные признаки, отражающие разные типы оценки (общую, эстетическую, эмоциональную, интеллектуальную, нравственную) [1. С. 111], здесь входят эстетическая оценка и оценка качества проведения (графа 5: С). Имена прилагательные в атрибутивных словосочетаниях характеризуют церемонию как обладающую достоинством, оригинальную («*the dignified ceremony... this picturesque... ceremony*» [3. С. 287, 288]), давая основание

относить ее классу эстетичного зрелища. Констатируется, что обыск делают по-настоящему, что укрыть материальное свидетельство злых намерений от глаз гвардейцев было бы нелегко. Из этих утверждений следует вывод о качестве проведения процедуры. Чтобы помочь студентам извлечь его и осознать эту оценку, следует предложить им найти в тексте подтверждение тщательности обыска.

Социально-культурная зона объединяет «когнитивные признаки, отражающие связь концепта с бытом и культурой народа: традициями, обычаями, конкретными деятелями культуры и искусства ... и под» [1. С. 112]. У данного концепта она ограничена тут связью с Пороховым заговором и с исторической личностью — Гаем Фоксом (графа 5: D). Оба прецедентных имени фигурируют в посвященном церемонии разделе.

В разделе объемом в одну книжную страницу вполне рельефно обнаруживают себя все базовые структурные компоненты концепта. Последний демонстрирует богатство зрительных образов, вразумительное информационное содержание, немалое интерпретационное поле. Студенты знакомятся с ними на основе текста. Предполагается, что благодаря этому в сознании каждого из них складывается и развивается свой концепт. Преподаватель направляет работу, дабы содержание концепта хорошо вырисовывалось и не терялось. Проверка дидактического достижения и индивидуального осмысления требует проведения свободного ассоциативного эксперимента.

Используемый текст открывает стартовые возможности концептуализации выделенной для изучения области. Тем самым он служит дидактическим целям становления концепта и оправдывает себя в качестве ресурса в учебной деятельности. Регулярное обращение к таблицам в дальнейшем при выполнении речевых заданий способствует закреплению в сознании студентов когнитивных признаков, т. е. оптимизирует концептообразование. Заполнение таблиц способствует также совершенствованию умений поискового чтения и орфографии, создает справочник для повторения перед экзаменом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Попова З.Д., Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток — Запад, 2010.
- [2] *O'Driscoll J.* Britain. Oxford University Press, 1997.
- [3] *Нестерова Н.М.* Страноведение: Англия. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.
- [4] *Алефиренко Н.Ф.* Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2012.
- [5] *Greenall S. and Swan M.* Effective reading: Reading skills for advanced students. Cambridge University Press, 1990.
- [6] *Чарняк Ю.* Умозаключения и знания (Часть II) // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XII: Прикладная лингвистика. М.: Радуга, 1983. С. 272—317.
- [7] *Searching the Vaults* // Рум А.Р.У. Великобритания: Лингвострановедческий словарь. М.: Рус. яз., 1999. С. 433.
- [8] *Как пользоваться словарем* // Рум А.Р.У. Великобритания: Лингвострановедческий словарь. М.: Рус. яз., 1999. С. 16—24.

Статья поступила в редакцию 27 июня 2016 г.

CONCEPT ACQUISITION BY AN EFL STUDENT

T.G. Matulevich

Novosibirsk State Technical University
Karl Marx ave., 20, Novosibirsk, Russia, 630073

English-as-a-foreign-language students may have difficulty acquiring a British culture-specific concept when reading a study text. The hurdles faced in a certain case arise from the ambiguity of the basic structural component of the concept and the composition of the source text. The adverse effect is intended to be minimized with the help of a table to be filled in while scanning through the text. The students find in it and enter in the columns under familiar headings and subheadings the verbal encodings of the concept-constituting cognitive indicators. Thus regularized, the latter are more appreciable and accessible for the learners. The complete table proves to contain the basic structural components of the concept. It follows that the text can serve as a reliable source in concept acquisition, the table facilitating the process.

Key words: concept, concept acquisition, cognitive, student, text

REFERENCES

- [1] Popova Z.D., Sternin I.A. Kognitivnaja lingvistika [Cognitive Linguistics]. Moscow: AST: Vostok – Zapad Publ., 2010.
- [2] O’Driscoll J. Britain. Oxford University Press, 1997.
- [3] Nesterova N.M. Stranovedenije: Anglija [Area Studies: England]. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 2001.
- [4] Alefirenko N.F. Lingvokul’turologija: tsennostno-smyslovoje prostranstvo jazyka [Lingvoculturology: The Values and Semantic Area of Language: 2-nd edition]. Moscow: Flinta: Nauka Publ., 2012.
- [5] Greenall S. and Swan M. Effective Reading: Reading skills for advanced students. Cambridge University Press, 1990.
- [6] Charniak Eu. Umozakluchenija i znanija (Chast’ II) [Inference and Knowledge. Part 2]. Novoje v zarubezhnoj lingvistike. Vypusk XII: Prikladnaja lingvistika [New foreign publications on Linguistics. Issue XII: Applied Linguistics]. Moscow: Raduga Publ., 1983. P. 272–317.
- [7] Searching the Vaults // Room A.R.W. Dictionary of Great Britain. M.: Rus. jaz., 1999. P. 433.
- [8] How to use the dictionary // Room A.R.W. Dictionary of Great Britain. M.: Rus. jaz., 1999. P. 16–24.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ЧТЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е.В. Пиневиц

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
ул. 2-я Бауманская, 5, Москва, Россия, 105005

Язык, речь и речевая деятельность — основные аспекты языковых явлений. При практической направленности обучения ведущим аспектом является речевая деятельность, подразделяемая на говорение, письменную речь (порождение и выдача информации), аудирование и чтение (процесс восприятия и переработки информации). В системе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном отделении политехнического вуза чтение играет важную роль, так как помогает удовлетворить познавательные потребности учащегося в получении новой информации, связанной с его специальностью. Целью чтения является понимание, представляющее собой сложную мыслительную деятельность. Воспроизведение является неотъемлемой частью понимания (восприятие — осмысление — запоминание — воспроизведение). Описаны факторы, влияющие на понимание при чтении, представлены требования, учет которых позволит избежать многих трудностей и проблем в процессе обучения чтению на подготовительном отделении. Для выполнения этих требований необходимы знания характеристик понимания (полноты, точности и глубины). Хорошего результата можно добиться при овладении умениями, связанными с пониманием языкового материала, содержания текста, осмыслением содержания текста. На разных этапах обучения учащиеся вырабатывают различные навыки чтения, на которые опирается умение чтения и без которых его невозможно приобрести: навыки собственно техники чтения и навыки техники мыслительных операций. На подготовительном отделении все навыки чтения играют огромную роль, так как обучение начинается с выработки звуко-буквенных связей в слого. Вопросам сложности/легкости обучения чтению как виду речевой деятельности посвящена последняя часть статьи. Приведены различные точки зрения ведущих методистов. Обозначены трудности, возникающие при обучении чтению, и даны рекомендации, позволяющие их облегчить (метод прогнозирования). Уделяется особое внимание развитию механизма вероятностного прогнозирования. В конце статьи делается вывод о том, что чтение представляется достаточно сложным видом речевой деятельности как в психологическом, так и методическом аспекте, в связи с этим чтению необходимо начинать обучать в самые ранние сроки.

Ключевые слова: речевая деятельность, чтение, понимание, процесс обучения, навыки и умения, метод прогнозирования

Под речевой деятельностью понимают активный, целенаправленный опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщений [6]. Существуют разные точки зрения на определение этого понятия. В частности, в 1970 г. А.А. Леонтьев отмечал, что в действительности есть только система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность [8]. Щерба Л.В. разграничивал «аспекты языковых явлений» на язык, речь и речевую деятельность [13; 14]. Под языком понимают особую систему знаков — языковых единиц, образующихся, изменяющихся и сочетающихся по определенным правилам, которая служит важнейшим средством общения людей.

Языковая система реализуется в процессе ее функционирования, т.е. в речи. Речь — это исторически сложившаяся форма общения, опосредованная языком; способ формирования и формулирования мыслей посредством языка в процессе общения [6]. В современной методике преподавания иностранных языков речевую деятельность рассматривают «как ведущий аспект при практической направленности обучения» [1. С. 290]. Под речевой деятельностью понимают систему умений творческого характера, которая направлена на решение различных классов коммуникативных задач, в качестве которых обычно выступает форма речи (устная или письменная) и восприятие или порождение речи. Исходя из этого методисты выделяют четыре основных вида речевой деятельности: аудирование, говорение, письменную речь, чтение [10].

В зависимости от того, получают эту информацию или принимают, методисты разделяют речевую деятельность на продуктивную (порождение и передача информации), к которой относятся говорение и письмо, и рецептивную (восприятие и переработка информации), к которой относятся аудирование и чтение.

В современном учебном процессе обучают всем видам речевой деятельности взаимосвязанно, так как это способствует оптимизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Все виды имеют общие и дифференциальные механизмы, но обучение любому из них предполагает развитие разных механизмов и требует разных систем упражнений.

Чтение входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности человека и обеспечивает в ней одну из форм — письменную — вербального (словесного) общения [11]. В системе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном отделении политехнического вуза чтение играет исключительно важную роль, так как оно помогает удовлетворить познавательные потребности учащегося в получении новой информации, связанной с его специальностью, позволяет обратиться к ведущим источникам информации на сегодняшний день — к учебнику, пособию, газете, журналу, Интернету. В связи с этим задачей преподавателя становится обучение «реальному чтению» или чтению в практических целях [10. С. 116].

Как известно из научно-методической литературы, чтение всегда направлено на извлечение информации, содержащейся в записанном речевом произведении — тексте (информация — это содержание текста); получение информации [11]. Это позволяет активно использовать иностранный язык после окончания курса обучения.

Умение читать разные тексты вырабатывается постепенно во время всего курса обучения. Оно начинается на подготовительном этапе с чтения сначала букв, потом слогов, слов, словосочетаний, предложений, текстов. Целью чтения, его результатом является понимание. Продуктом материализации речевой деятельности становится умозаключение, к которому приходит читающий. «Рецептивные виды речевой деятельности, являясь специфической разновидностью деятельности в целом, предполагают активное отношение получателя информации. Читающий не просто извлекает готовую информацию, но сравнивает читаемое со своим опытом, с уже имеющимися у него сведениями, знаниями» [9. С. 201; 3]. Поэтому понимание представляет собой сложную мыслительную деятельность.

Процесс понимания и последующего воспроизведения описан в работах Л.С. Выготского, И.А. Зимней и А.А. Леонтьева. Согласно этой концепции для воспроизведения сообщения нужно сначала воспринять, потом осмыслить, затем запомнить и, наконец, воспроизвести информацию в соответствии с нормами языка и стиля. Понимание как результат осмысления является «уяснением»: 1) «связей и отношений объектов и явлений, о которых говорится в сообщении, к объектам и явлениям реальной действительности; 2) связей и отношений, которые существуют между этими объектами и явлениями; 3) тех отношений, которые испытывает к ним говорящее лицо; 4) той побудительно-волевой интонации, которая содержится в сообщении» [9. С. 202]. Таким образом, воспроизведение неотделимо от понимания.

В методике преподавания иностранного языка установлены следующие факторы, влияющие на понимание при чтении: «информационная насыщенность текста; композиционно-логическая структура; языковая реализация; выраженность логической, эмоциональной и др. информации; степень приближения лексики, грамматики и стиля речи читающего к лексике, грамматике и стилю текста; организация направленности внимания при восприятии текста; индивидуально-психологические особенности читающего» [1. С. 397].

Учет вышеперечисленных факторов, а также соблюдение требований, выработанных методистами, позволит преподавателям избежать многих трудностей при обучении чтению: 1) наличие установки, направленность на смысл текста; 2) степень известности темы читающим (предварительное знакомство с темой описания); 3) обязательное содержание в тексте новой информации; 4) наличие в структуре текста этапа «вхождения в текст», «общего представления» о теме, этапа дифференциации и выделения частей текста с их последующим объединением; 5) степень известности для учащихся лексического и грамматического материала» [10].

Для выполнения этих требований необходимо знать особенности понимания, его характеристики (полноту, точность и глубину). По С.К. Фоломкиной, глубина, полнота и точность понимания текста происходит в том случае, если учащийся овладевает определенными умениями, связанными с пониманием языкового материала; с пониманием содержания текста; с осмыслением содержания текста [11].

С.К. Фоломкина разграничила все умения на три группы. В первую группу входят умения, связанные с пониманием языкового материала. Для этого составляются задания, которые построены на материале словосочетаний, предложений, абзацев. Эти умения обеспечивают точность понимания.

Вторая группа умений, связанная с пониманием содержания текста, включает следующие умения: выделение в тексте отдельных его элементов; обобщение, синтезирование отдельных фактов; соотнесение отдельных частей текста друг с другом (построение предложений в определенной последовательности, нахождение начала и конца темы). Эти умения обеспечивают полноту понимания.

Третья группа умений связана с осмыслением содержания текста. К ним относятся: выведение суждения/вывода на основе фактов; оценка содержания в

целом, интерпретирование (умение понять контекст). Эти умения обеспечивают глубину понимания.

Несмотря на разделение умений на три группы, они представляют собой сложный комплекс.

В Государственном образовательном стандарте I сертификационного уровня владения РКИ (1999) указывается, что иностранные учащиеся подготовительного отделения к концу учебного года должны уметь: 1) использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки; 2) понимать как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной; 3) понимать основную идею текста; 4) адекватно интерпретировать ход авторских рассуждений, выводы и оценки автора [4].

Важно подчеркнуть, что овладение изложенными умениями на уровне автоматизма дает возможность учащемуся при чтении сосредоточиться только на смысловом восприятии текста.

На разных этапах обучения учащиеся вырабатывают различные навыки чтения, на которые опирается умение чтения и без которых его невозможно приобрести. Навыки чтения подразделяют на две группы: 1) навыки собственно техники чтения (артикуляторные и установление буквенно-звуковых отношений); 2) навыки техники мыслительных операций (навык соотнесения графического образа с семантикой, навык догадки о значении слова, навык определения смысловых связей слов в предложении) [10].

В методической литературе высказываются различные предположения по вопросу сложности/легкости обучения чтению как виду речевой деятельности. В частности, Б.А. Глухов и М.Д. Зиновьева высказывают мысль о том, что становление и функционирование умения чтения несколько облегчено по сравнению с другими видами речевой деятельности, так как задачей чтения является лишь раскрытие смысла уже готового сообщения, а не его создание [10]. А.А. Акишина и О.Е. Каган считают, что процесс чтения идет не путем «набора» слов, а на основе словесных и даже фразовых стереотипов, которые служат опорными признаками, благодаря чему слова понимаются сразу. Если у учащихся не развита способность смыслового восприятия текста, то они могут не замечать некоторые буквы. В этом случае предлагается при обучении чтению опираться, как при обучении устному общению, на ролевую игру (сначала чтение диалога, а потом его разыгрывание по ролям) [2].

К другим трудностям при обучении чтению как виду речевой деятельности относят: 1) большой объем и сложность языкового материала; 2) сложность содержания, композиции письменной речи, в которой используются более длинные предложения, другие синтаксические и грамматические конструкции, чем в устной речи; 3) самостоятельный выбор интонации, пауз при самостоятельном чтении текста [10].

Существуют методы, позволяющие облегчить процесс обучения чтению. Один из самых эффективных — прогнозирование. В процессе чтения учащийся как бы «забегает вперед», предугадывает дальнейшее изложение, т.е. прогнозирует. Про-

гнозирование проявляется на двух уровнях: вербальное (по нескольким буквам угадывается слово) и смысловое (построение гипотез о дальнейших фактах) [5].

Исследователи и методисты рекомендуют развивать у учащихся механизм вероятностного прогнозирования на всех этапах обучения, так как он играет важную роль в осуществлении иноязычной коммуникации. Рекомендуется формировать прогностические умения на разноуровневом вербальном материале слов, словосочетаний, грамматической структуры предложения, смыслового и лингвистического членения текста, а не только на невербальном (смысловом). Исходя из вышесказанного, считаем обязательным введение специальных заданий, способствующих развитию механизма прогнозирования у учащихся.

Таким образом, чтение представляется нам достаточно сложным видом речевой деятельности как в психологическом, так и методическом аспекте. Но несомненным фактом остается то, что чтению необходимо начинать обучать как можно раньше, не забывая о том, что оно является одной из важных составляющих такого понятия как речевая деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: Златоуст, 1999. 472 с.
- [2] *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 256 с.
- [3] *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.
- [4] Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина и др. М.: СПб.: Златоуст, 1999. 27 с.
- [5] *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 218 с.
- [6] *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорящих на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
- [7] *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 312 с.
- [8] *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психологические очерки. М.: МГУ, 1970. 87 с.
- [9] Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990. 231 с.
- [10] Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003. 304 с.
- [11] *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебно-методическое пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1987. 207 с.
- [12] *Хавронова С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс Русский язык как иностранный: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 198 с.
- [13] *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / под ред. И.В. Рахманова. М.: Высшая школа, 1974. 112 с.
- [14] *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с.

Статья поступила в редакцию 8 июля 2016 г.

PSYCHOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF READING AS A KIND OF SPEECH ACTIVITY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

E.V. Pinevich

Bauman Moscow State Technical University
2nd Bauman str., 5, Moscow, Russia, 105005

Language, speech and a speech activity are the main aspects of linguistic phenomena. The speech activity consists of speaking, written language (generation and delivery of information), listening and reading (the process of perception and processing of information). In Russian as a foreign language teaching system at the polytechnic university Preparatory Department reading is important, as it helps to meet the student's educational needs for new information related to the area of expertise. The purpose of reading is comprehension, which is a complex mental activity. Reproduction is a part of understanding (perception — understanding — remembering — reproduction). Factors that affect reading comprehension is described, requirements that one should take into account to avoid many of the difficulties and problems when studying at the polytechnic university Preparatory Department are presented. To meet these requirements one should know characteristics of understanding (entirety, accuracy, deepness). Good results can be achieved through gaining skills associated with understanding language material; text content; comprehension text content. At different stages of learning students improve different reading skills: reading techniques and skills of mental operations. At the Preparatory Department all reading skills play an important role, as training starts with the training of sound-letter relationships in the syllable. Difficulty/ease of reading training as a kind of verbal activity is devoted to the last part of the article. Different viewpoints of leading trainers are presented. Difficulties appearing when one is learning to read a foreign language and recommendations that may facilitate these difficulties are described (prediction method). A special attention to the development of a probabilistic forecasting mechanism is paid. Last part of the article concludes that reading is a very complex type of speech activity in both psychological and methodological aspect, and in this regard, one should learn reading as early as possible.

Key words: speech activity, reading, understanding, learning, skills, forecasting method

REFERENCES

- [1] *Azimov E.G., Shhukin A.N. Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya jazykov)* [Glossary of methodological terms (the theory and practice of language teaching)]. St. Petersburg: Zlatoust Publ., 1999. 472 p.
- [2] *Akishina A.A., Kagan O.E. Uchimsja učit': dlja prepodavatelja russkogo jazyka kak inostrannogo* [Learning to teach: for teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Russian language. Courses Publ., 2012. 256 p.
- [3] *Balyhina T.M. Metodika prepodavaniya russkogo jazyka kak nerodnogo (novogo): Uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov* [Methods of teaching Russian as a second language (new): a manual for teachers and students]. Moscow: People's Friendship University Publ., 2007. 185 p.
- [4] *Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Pervyj uroven'. Obshee vladenie / N.P. Andryushina i dr.* [The State Education Standard of the Russian language as a foreign language. First level / N.P. Andryushina]. Moscow, St. Petersburg: Zlatoust Publ., 1999. 27 p.
- [5] *Zimnjaja I.A. Psihologija obuchenija nerodnomu jazyku* [Psychology of learning a second language]. Moscow: Russian language Publ., 1989. 218 p.
- [6] *Zimnjaja I.A. Psihologicheskie aspekty obuchenija govorjashhij na inostrannom jazyke* [Psychological aspects of learning a foreign language speaking]. Moscow: Education Publ., 1985. 160 p.

- [7] *Kapitonova T.I., Moskovkin L.V., Shhukin A.N.* Metody i tehnologii obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu [Methods and technologies of teaching Russian as a foreign]. Moscow: Russian language. Courses Publ., 2014. 312 p.
- [8] *Leont'ev A.A.* Nekotorye problemy obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu: psihologicheskie ocherki [Some problems of teaching Russian as a foreign language: the psychological essays]. Moscow: Moscow State University Publ., 1970. 87 p.
- [9] *Metodika prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo dlja zarubezhnyh filologov-rusistov (vkljuchennoe obuchenie)* [Methods of teaching Russian as a foreign language for foreign philologists-specialists in Russian philology (training included)] / Pod red. A.N. Shhukina. Moscow: Russian language Publ., 1990. 231 p.
- [10] *Prakticheskaja metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu* / Pod red. A.N. Shhukina [The practical methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Russian language Publ., 2003. 304 p.
- [11] *Folomkina S.K.* Obuchenie chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze: Uchebno-metodicheskoe posobie dlja vuzov [Learning to read in a foreign language not language high school]. Moscow: High School Publ., 1987. 207 p.
- [12] *Havronina S.A., Balyhina T.M.* Innovacionnyj uchebno-metodicheskij kompleks Russkij jazyk kak inostrannyj: Uchebnoe posobie [Innovative training complex Russian as a foreign language: Textbook]. Moscow: People's Friendship University Publ., 2008. 198 p.
- [13] *Shherba L.V.* Prepodavanie inostrannyh jazykov v srednej shkole: Obshhie voprosy metodiki / Pod red. I.V. Rahmanova [The teaching of foreign languages in secondary schools: General methods / Ed. I.V. Rahmanov]. Moscow: High School Publ., 1974. 112 p.
- [14] *Shherba L.V.* Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost' [Language system and speech activity]. Leningrad: Nauka Publ., 1974. 428 p.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТОПОНИМОВ И КАТОЙКОНИМОВ БОЛИВИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

М. Радович

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 8, Москва, Россия, 117187

В статье анализируются боливийские топонимы и катойконимы — деноминативные имена прилагательные, получившие значение существительных или оттопонимические номинации. Систематизируются значения топонимов боливийского департамента Потоси через их морфологический анализ и связь с местными индейскими языками, в первую очередь с языками кечуа и аймара. Также рассматривается образование боливийских катойконимов посредством суффиксации, выделяются как наиболее распространенные, так и менее частотные суффиксы. Установлено, что в боливийском национальном варианте испанского языка лидирующую позицию в образовании катойконимов занимает суффикс «-еño». Также анализируются топонимические прозвища.

Ключевые слова: катойконим, Боливия, национальные варианты испанского языка, топонимика, продуктивность суффиксов

Как справедливо отмечала академик Н.М. Фирсова, Боливия — одна из латиноамериканских стран с самой большой долей индейского коренного населения, в силу чего языковая ситуация в этой стране характеризуется сложностью контактов испанского и автохтонных языков. Поэтому закономерно, что индейские языки внесли присущие им фонетические и лексико-грамматические элементы в испанскую речь двуязычного населения страны. Влияние коренных языков аймара, кечуа и группы тупи-гуарани четко прослеживается в боливийской топонимической системе — предмете нашего исследования.

О.С. Чеснокова разделяет латиноамериканские топонимы согласно формально-этимологическому признаку на три основные группы:

- 1) автохтонные топонимы, происходящие из языков коренных народов;
- 2) топонимы испанского происхождения;
- 3) топонимы-гибриды, смесь испанских и индейских элементов [Chesnokova, 2011].

Как показывает наш материал, эта классификация может быть применена к топонимии Боливии. Вот примеры:

- 1) в названиях департаментов: Cochabamba, Chuquisaca, Oruro, Potos, Tarija, Beni, Pando, а также в названиях провинций: Inquisivi, Camacho, Chayantas, Yamparaes;
- 2) La Paz, Villamontes, Trinidad, Perseverancia;
- 3) Gran Chaco — chacra: «деревенский, глупый, тупой»; Cercado de Cochabamba, Cercado de Beni, и т.д.: cercado — «общественное поле; пастбище, примыкающее к селу».

Важно подчеркнуть, что немалое количество боливийских топонимов относится к антропотопонимам, в том числе названия самой страны, официальной столицы страны (*Sucre*), департамента Санта Крус и его столицы (*Santa Cruz*, *Santa Cruz de la Sierra*), провинций (*San Esteban*, *Velasco*, *Modesto Omiste*, *José Alonso de Ibáñez*, *Germán Jordán*, *Bernardino Bilbao* или *General Bilbao*, *Cornelio Saavedra*), муниципалитета *San Ignacio de Velasco* и других населенных пунктов.

Рассмотрим характерные примеры.

Sucre. Антонио Хосе де Сукре жил в первой половине XIX в. и был одним из самых выдающихся освободителей Боливии от конкистадоров и одним из руководителей Войны за независимость Америки. В 1813 году он присоединился к Симону Боливару. Сукре был вторым президентом Боливии с 1826 по 1828 г., был убит политическими противниками.

Santa Cruz. Андрес де Санта Крус был государственным деятелем, маршалом и следующим, после Сукре, президентом Боливии. На посту президента страны он провел ряд административных реформ и был главным учредителем Перуанско-боливийской конфедерации в 1836 г. После объявления войны со стороны Чили, конфедерация распалась, и Санта Крус вынужден был покинуть территорию американского континента.

Языковая ситуация Боливии является следствием диалектной неоднородности страны. Н.М. Фирсова приводит разделение К. Коэльо Вила Боливии на диалектные зоны А, В и С [8. С. 33—34]. В зону А (в которую входят центральный и югозападный районы Анд) включены департаменты Кочабамба, Ла-Пас, Оруро, Потоси и Чукисака. Влияние распространенных в этой зоне индейских языков аймара (в Ла-Пасе и Оруро) и кечуа (в Кочабамбе, Потоси и Чукисаке) на испанский язык пришедших европейцев несомненно велико, а результаты смешанных браков привели к появлению многочисленного слоя метисов. Для зоны А, вне зависимости от района, характерен официально признанный билингвизм — жителями используются две пары языков: испанский-аймара и испанский-кечуа. Так как до завоевания испанцами данный регион назывался Колясуйо (*Collasuyo*) и его населяли индейцы кольяс (*collas*), для наименования жителей зоны А в наши дни используется топонимическое прозвище *collas*.

Что касается зоны В (район Северных и Восточных равнин и департаменты Пандо, Бени и Санта Крус), местные языки (тупи-гуарани и другие) получили название камбас (*cambas*), которое со временем стало топонимическим прозвищем для жителей региона.

В зону С входит департамент Тариха, расположенный в районе Центральных равнин Юга. Для зоны С характерно большее влияние кечуа и употребляемое топонимическое прозвище для проживающих в этом регионе — чапако (*chapasco*).

Н.М. Фирсовой неоднократно отмечалось, что боливийский национальный вариант испанского языка отличается высоким процентом индихенизмов. Узловые в Боливии лексические единицы индейского происхождения Н.М. Фирсова объединила в следующие группы: интернациональные (*condor*, *maíz*), общеиспанские (*quechua*, *coca*), панамериканские (*papa*, *rampa*), региональные или зональные (например *champra* в Боливии, Парагвае, Чили и Аргентине), нацио-

нальные (или вариантызмы, по Виноградову В.С., которые вместе с региональными являются наиболее многочисленными — *imilla, asna-chaki*).

Рассматриваемые индихенизмы далее были классифицированы по семантическому признаку: 1) топонимы (*Cochabamba, Chiquisaca, Oruro, Titicaca*) 2) индейские этнические группы (*movima, guarayo, chimán*) 3) флора (*motacú, ñuñuma, joco*) 4) фауна (*quirquincho, cata, aguará*) 5) названия этнических блюд (*charqui, hallulla, locro*) 6) названия напитков (*chabela, huiro*) 7) обозначения бытовых предметов и понятий (*poro, turril, aguayo*) 8) названия танцев (*palla-palla, auki-auki*) 9) названия музыкальных инструментов (*charango, sicu, tarca*) 10) религиозные индихенизмы, т.е. наименования языческих богов и религиозных праздников (*Pachamama, Supay, Wari*) [8. С. 46—48].

Эти выводы Н.М. Фирсовой важны для нашего исследования топонимического и оттопонимического корпуса Боливии.

Следы языка аймара и его традиций наименования населенных пунктов явно заметны в катойконимах департамента Потоси. Обратимся к типичным примерам из нашей картотеки.

Антакауа (Antacahua) — серебряный рудник в старой провинции Порко. В аймара *anti* означает «розовый цвет», *khawa* — это накидка из тигровой кожи, которую носит танцор кена-кена.

Карикари (Caricari) — также рудник серебра в той же провинции. Как в языке аймара, так и в кечуа *caricari* означает «тот, кто режет», «скотобоец». Примечательно, что из этой лексической единицы происходит имя легендарного персонажа Карисири из боливийского фольклора. По верованиям, Карисири — злое невидимое существо, которое высасывает жир из своих спящих жертв и вызывает изнуряющие болезни, а по ночам ходит в капюшоне, из которого видно только его смертельно бледное лицо, унылое как ночь. Носил он с собой и небольшой колокольчик, зловещие удары которого раздавались время от времени.

Кольома (Colloma) — область в провинции Алонсо де Ибаньес. В аймара *khollo* обозначает холм, гору, в то время как *uma* — это вода. Соответственно, в переводе на русский название данной области прозвучало бы как «горная вода».

Кучо Инхенио (Cucho Ingenio) — топоним в провинции Линарес, население пользуется как испанским, так и своими индейскими языками. Здесь прослеживаем гибридный топоним — первый его элемент *cucho* в кечуа и аймара означает одно и то же — «угол». Вместе с испанской составляющей название приблизительно переводится как «угол талантливого, изобретательного человека».

Чагуа (Chagua) — область в потосийской провинции Модесто Омисте. В аймара и кечуа *ch'awa* означает «доить».

Чарка (Charca) — топоним, называющий не только область в провинции Алонсо де Ибаньес, но еще и именующий регион в провинции Корнелио Сааведра. На языке аймара *charca* — это разновидность ящерицы отвратительной внешности. Отсюда название Чарка Макави (*makhawi* — «дорога, тропинка животного»), еще одного кантона в провинции Генераль Бильбао, означающее «дорога ящерицы».

Катарикагуа (Kataricagua) — рудник в провинции Бустильос. На кечуа *katari* означает «гадюка, ядовитая змея», *khawa* — «смотреть». Таким образом, данный топоним интерпретируется как «смотрящий на гадюку».

Малькокота (Mallcocota) — рудник серебра в провинции Чайанта. На аймара mallku означает «начальник, глава», khota — «озеро».

Потосу (Potosi) — название департамента, города и горы. Топоним происходит из языка аймара: pʃutuc — это ономотопейя, подражающая звуку лопания, в то время как siwa переводится как «сказал». Наш вариант перевода названия звучал бы приблизительно: «Бац! И сказал».

Сокоча (Sococho) — кантон в провинции Модесто Омисте. На кечуа sukucha — это «скрытый, спрятанный». Происхождение данного топонима некоторые приписывают лексической единице sokho, обозначающей вид местного бамбуса.

Титуйо (Titihoyo) — область в провинции Суд Чичас. Топоним состоит из двух морфем, происходящих из аймара: titi («тигр») и ууи («место, огороженный участок земли»).

Туписа (Tupiza) является столицей провинции Суд Чичас. Некоторые источники утверждают, что именно конкистадор Луис де Фуэнтес и Варгас дал испанизированное название поселку под названием Tusciza или Торејза, которое населяло индейское племя чичас (los chichas). Де Фуэнтес обосновался в миролюбивой и плодородной долине Туписа, навязал власть Леона из Испании и провозгласил себя исполнителем судебной власти.

Юни — столица старой провинции Порко. На языке аймара ууи обозначает («место, огороженный участок земли»), ni («обладающий, имеющий»).

Вакуйо (Vacuio) — кантон в провинции Фриас. На языке аймара этот топоним обозначает «святое место», поскольку wa-sa переводится как «святой», а ууи как «место, огороженный участок земли».

Йура (Yura) — область в провинции Кихарро, принадлежащая раньше провинции Порко. Топоним происходит из кечуа уугај («белый»), и считается, что является усечением названия народа йуракаре (yuracare) из группы уру.

Боливийские катойконимы обобщим в виде таблицы.

Таблица

Боливийские топонимы и катойконимы

ТОПОНИМ	КАТОЙКОНИМ
Bolivia	boliviano
Sucre	sucrense, capitalino (los k'arapanzas — в кечуа)
La Paz	paceño
Apolo	apoleño
Arani	araneño
Arque	arqueño
Ayopaya	ayopayaño
Beni	beniano
Camiri	camireño
Campero	aiquileño (от топонима самого крупного города провинции — Aiquile)
Capinota	capinoteño
Carrasco	totoreño (от топонима самого крупного города провинции — Totora)
Cercado de Cochabamba	cochabambino
Cobija	cobijeño
Cochabamba	cochabambino
Chapare	chapareño (также sacabeño, от названия муниципалитета Sacaba)

ТОПОНИМ	КАТОЙКОНИМ
Chuquisaca	chuquisaqueño
El Alto	alteño
Esteban Arce	tarateño (от названия муниципалитета Tarata)
Germán Jordan	cliceño (от названия муниципалитета Cliza)
Gran Chaco	chaqueño
Huanuni	huanunense
Llallagua	llallagueño (без перегласовки над буквой "u")
Mizque	mizqueño
Oruro	orureño
Pando	pandino
Potosí	potosino
Puna	puneño
Punata	punateño
Riberalta	riberalteño
Quillacollo	quillacolleño
San Ignacio de Velasco	ignaciano
Santa Cruz de la Sierra	cruceño
Tapacarí	tapacareño
Tarija	tarijeño (также chaqueño)
Tiraque	tiraqueño
Trinidad	trinitario
Tupiza	tupiceño
Uyuni	uyunense
Viacha	viacheño
Villazón, Potosí	villazonense
Villamontes	villamonteño
Yacuiba	yacuibeño

В таблице представлены 44 важнейших боливийских катойконима по алфавитному порядку соответствующих им топонимов. Катойконим *boliviano*, относящийся к самой стране, находится на первом месте в списке, а за ним следуют катойконимы *sucense* и *raseño*, обозначающие жителей официальной и фактической столиц Боливии. Все приведенные катойконимы образуются с помощью суффиксации от самих топонимов.

Картина продуктивности суффиксов в Боливии более гомогенная, чем в соседних странах (частотность суффиксов в Аргентине, Чили, Парагвае, Уругвае и Колумбии нами уже анализировалась [Радович 2014, 2016]), так как в качестве лидирующего суффикса выступает «-еño», встретившийся нам 32 раза (*aiquileño*, *alteño*, *apoleño*, *araneño*, *arqueño*, *ayorapeño*, *camireño*, *capinoteño*, *cliceño*, *cobijeño*, *cruceño*, *chaporeño*, *chaqueño*, *chuquisaqueño*, *llallagueño*, *mizqueño*, *orureño*, *raseño*, *punateño*, *puneño*, *quillacolleño*, *riberalteño*, *sacabeño*, *tapacareño*, *tarateño*, *tarijeño*, *tiraqueño*, *totoreño*, *tupiceño*, *viacheño*, *villamonteño*, *yacuibeño*). Значительно менее употребительными оказались суффиксы «-ino» с пятью примерами (*capitalino*, *sochabambino* (обозначающий жителя департамента Кочабамба, а также жителя Серкадо-де-Кочабамба), *randino*, *potosino*), третьим по распространенности ока-

зался суффикс «-ense» (в четырех случаях: huapinense, sucrense, uyupense, villazonense). Четвертое место занимает суффикс «-ano» (с тремя примерами: beniano, boliviano, ignaciano), в то время как обнаружен лишь один катойконим, оканчивающийся на «-ario» (trinitario).

Топонимические прозвища, которые нередко возникают в испаноговорящих латиноамериканских странах с целью подчеркнуть некоторые психологические или культурологические особенности групп людей, проживающих в определенных местностях, городах или регионах, также встречаются в Боливии. Катойконим *movima* произошел от наименования коренного языка *мовима* и обозначает жителя города *Santa Ana del Yacuma*. Кроме того, уроженцев кантона Бетансос (*Betanzos*), из провинции Корнелио Сааведра (*Cornelio Saavedra*) называют *bartolos*, в связи с тем, что с роскошью и большим воодушевлением празднуют день св. Варфоломея, местного покровителя.

Итак, топонимы Боливии относятся по морфологическому составу к автохтонным топонимам, топонимам испанского происхождения и топонимам-гибридам. В топонимии страны четко прослеживается индейский топоформант, проявляющийся как в изолированных топонимах индейского происхождения, дошедших до наших дней, так и в топонимах-гибридах. Боливийские антропотопонимы содержат важную для боливийцев культурологическую информацию о выдающихся деятелях страны и Латинской Америки: *Bolivia*, *Sucre*, *Santa Cruz*. Катойконимы Боливии обнаруживают как лексико-семантическую связь с относящимся к ним топонимам, так и оказываются топонимическими прозвищами. С морфологической точки зрения наиболее продуктивен суффикс «-eño».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Виноградов В.С.* Лексикология испанского языка: учебник. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 2003. 244 с.
- [2] *Иберо-романистика в современном мире: научная парадигма и актуальные задачи: тезисы конференции:* Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, Филологический факультет, 20-21 ноября 2008 г. М.: МАКС Пресс, 2008. 145 с.
- [3] *Мурзаев Э. М.* Очерки топонимики. М.: Мысль, 1974. 382 с.
- [4] *Радович М.* Лингвистический анализ катойконимов на материале аргентинского и чилийского национальных вариантов испанского языка // журнал X Международной научно-практической конференции «Современные исследования социальных проблем». Красноярск: Научно-исследовательский центр, 2014. С. 12–29.
- [5] *Радович М.* Семантика и стилистика катойконимов на материале южноамериканских национальных вариантов испанского языка // *Иберо-романистика в современном мире: научная парадигма и актуальные задачи: материалы VII Международной конференции*, Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: МАКС Пресс, 2014. С. 96–97.
- [6] *Радович М.* Los topónimos y gentilicios de Colombia y Chile: su etimología y morfología (Чилийские и колумбийские катойконимы: этимология и морфология) // *Колумбия и Чили: наука, мышление и коммуникация: сб. материалов I Международного междисциплинарного семинара (на исп.яз.)*. М.: КДУ, Университетская книга, 2016. С. 54–61.
- [7] *Радович М.* Los gentilicios en las variantes nacionales sudamericanas de la lengua española (Катойконимы в южноамериканских национальных вариантах испанского языка) // *Ибероамериканский мир: традиции и современные тенденции: приложение к журналу «Ибероамериканские тетради»*. Вып. 1.: материалы VII Международной научной конференции

- испанистов «Номо loquens в ибероамериканском лингвистическом пространстве: исследования и преподавание» (на исп.яз.). М.: ИМИ МГИМО МИД России, 2016. С. 353—359.
- [8] Фирсова Н.М. Испанский язык и культура Боливии: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 98 с.
- [9] Чеснокова О.С. Основы лексикологии испанского языка: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 79 с.
- [10] Чеснокова О.С. Колумбия в мире испанского языка: монография. М.: РУДН, 2011. 118 с.
- [11] *Alvar Manuel — Quilis Antonio*. Atlas Lingüístico de Hispanoamérica. Cuestionario, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1984. pág. 15.
- [12] *Casares Julio*. Apéndice de nombres gentilicios, parte integrante del Diccionario Ideológico de la Lengua Española, 1ª edición, cuarta tirada (Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1954).
- [13] *Chesnokova O.* Toponimia latinoamericana: un enfoque semiótico. Forma y Función vol. 24, núm. 2 (julio-diciembre) del 2011. Bogotá, Colombia, ISSN 0120-338x, pp. 11—24.
- [14] Diccionario de la Lengua Española — (Vigésima segunda edición de la Real Academia Española). www.drae.es
- [15] www.educa.com.bo/folklore/toponimia

Статья поступила в редакцию 24 апреля 2016 г.

LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF TOPONYMS AND DEMONYMS IN BOLIVIAN SPANISH

M. Radovich

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

The present article analyses the complex system of toponyms and demonyms in Bolivian Spanish. The author describes etymology of toponyms from the department of Potosí by providing the explanation of their morphological structure and connections with local indigenous languages, such as quechua and aymara. Furthermore, special attention is paid to the formation of demonyms via suffixation, as the author offers the table with the analyzed examples and singles out the most expanded suffixes, as well as those that are rarely used. The results have shown that the suffix “-eño” has the leading position, therefore it can be considered the most productive one in Bolivia. The article also analyzes Bolivian toponymic nicknames.

Key words: demonyms, Spanish, Bolivian Spanish, toponymy, linguistic geography, linguistic analysis, suffixes

REFERENCES

- [1] Vinogradov V.S. *Lexikologiya ispanskogo yazyka* [The Lexicology of Spanish]. Moscow: Higher School Publ., 2003. 244 p.
- [2] *Ibero-romanistika v sovremennom mire: nauchnaya paradigma i aktual'nye zadachi: Tezisy konferentsii* [Ibero-romanistics in the modern world: the scientific paradigm and current tasks: reports of the conference]. Moscow, Moscow State University, Faculty of Philology, MAKS Press Publ., 2008. 145 p.

- [3] Murzayev E.M. *Ocherki toponimiki*. Moscow: Mysl' Publ., 1974. 382 p.
- [4] Radovich M. *Lingvističeskii analiz katoikonimov na material argentinskogo i tchiliiskogo natsional'nikh variantov ispanskogo yazyka* [The Linguistic Analysis of Demonyms]. Zhurnal X Mezhdunarodnoi nauchno-praktičeskoj konferentsii "Sovremennye issledovaniya sotsial'nikh problem" [The X Int. Sci. and Pract. Conf. Journal "The Modern Investigations of Social Issues"]. Krasnoyarsk: Nauchno-issledovatel'skiy Tsentri Publ., 2014. Pp. 12–29.
- [5] Radovich M. *Semantika i stilistika katoikonimov na materiale yuzhnoamerikanskikh natsional'nikh variantov ispanskogo yazyka* [Semantics and stylistics of demonyms in Latin American Spanish]. Ibero-romanistika v sovremennom mire: nauchnaya paradigma i aktual'nye zadachi: Materialy VII Mezhdunarodnoi konferentsii [Contemporary Iberian Romance studies: scientific paradigm and current topics: the materials of the VII Int. Conf.]. Moscow, Moscow State University, MAKSS Press Publ., 2014. Pp. 96–97.
- [6] Radovich M. *Los topónimos y gentilicios de Colombia y Chile: su etimología y morfología* [The Chilean and Columbian demonyms: etymology and morphology]. Kolumbiya i Chili: nauka, myshlenie i kommunikatsiya. Sbornik materialov i Mezhdunarodnogo mezhdistsiplinarnogo seminarina [Columbia and Chile: science, thinking and communication. The materials of the I Int. Interdisciplinary Seminar]. Moscow: KDU Publ. Universitetskaya kniga, 2016. Pp. 54–61.
- [7] Radovich M. *Los gentilicios en las variantes nacionales sudamericanas de la lengua española* [The demonyms in the South American national variants of Spanish]. Iberoamerikanskii mir: traditsii i sovremennye tendentsii: prilozhenie k zhurnalu "Iberoamerikanskije tetradj". Vypusk 1. Materialy VII Mezhdunarodnoi nauchnoj konferentsii ispanistov "Homo loquens v iberoamerikanskom lingvističeskom prostranstve: issledovaniya i prepodavanie" [The Ibero-American world: traditions and contemporary tendencies: supplement to the journal "Ibero-American Notebooks". The materials of the VII Int. Sci. Conf. of hispanists "Homo loquens in the Ibero-American linguistic area: investigations and teaching"]. Moscow: MGIMO Publ., 2016. Pp. 353–359.
- [8] Firsova N.M. *Ispanskiy yazyk i kul'tura Bolivii* [The Spanish Language and Culture in Bolivia]. Textbook. Moscow: PFUR Publ., 2008. 98 p.
- [9] Chesnokova O.S. *Osnovy leksikologii ispanskogo yazyka* [The Spanish Lexicology Basics]. Textbook. Moscow: PFUR Publ., 2008. 79 p.
- [10] Chesnokova O.S. *Kolumbiya v mire ispanskogo yazyka* [Columbia within its Spanish]: monography. Moscow: PFUR Publ., 2011. 118 p.
- [11] Alvar Manuel — Quilis Antonio. *Atlas Lingüístico de Hispanoamérica. Cuestionario* [The Linguistic Atlas of Hispanoamerica. The Survey], Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1984. P. 15.
- [12] Casares Julio. *Apéndice de nombres gentilicios, parte integrante del Diccionario Ideológico de la Lengua Española*, 1ª edición, cuarta tirada [The Appendix of Demonyms, the integral part of the Ideological Spanish Dictionary, the 1st edition, the 4th impression]. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, S.A. Publ., 1954.
- [13] Chesnokova, O. *Toponimia latinoamericana: un enfoque semiótico* [Latin American Toponymy: A Semiotic Approach]. Forma y Función vol. 24, núm. 2 (julio-diciembre) del 2011. [Form and Function Journal, vol. 24, number 2, (july-december) 2011]. Bogotá, Colombia, ISSN 0120-338x, Pp.11–24.
- [14] *Diccionario de la Lengua Española* [The Spanish Language Dictionary] — Vigésima segunda edición de la Real Academia Española [The XXII Edition of the Royal Spanish Academy]. Available at: www.rae.es
- [15] www.educa.com.bo/folklore/toponimia

АНГЛО-АМЕРИКАНСКОЕ МЕЖДОМЕТИЕ «VAU» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Т.М. Шкапенко

Балтийский федеральный университет им. И. Канта
ул. Чернышевского, 53, Калининград, Россия, 236001

В статье рассматриваются причины заимствования англо-американских междометий в современном русском языке, выявляются функционально-семантические отличия русских междометий со значением удивления от американского *vaу*, делается вывод о важной роли, выполняемой *vaу* в процессе формирования у носителей русского языка «правильных» инстинктов, свойственных обществу индивидуалистического потребления.

Ключевые слова: англо-американские заимствования, первичные междометия, заимствованные междометия, эмотивные междометия, междометие *vaу*

Изучение заимствований в процессе глобализации является одним из активно развивающихся направлений современной российской лингвистики. Несмотря на постоянно растущий интерес к проблемам влияния американизмов на современное дискурсивное пространство русского языка, феномен массового усвоения американских междометий до сих пор еще не становился объектом лингвистических исследований. Подобное отсутствие внимания следует, вероятнее всего, объяснить отсутствием у междометий статуса полноценной лексической единицы, что приводит к недооценке той роли, которую они могут играть в процессе трансляции ценностей западной цивилизации.

Как и многие другие языковые явления, междометия не имеют единого, признаваемого всеми лингвистами научного определения. Многочисленные расхождения в их трактовке обусловлены как гетерогенностью данного класса, так и зачастую произвольным выбором исследователями критериев осуществляемой классификации. Одни лингвисты делают упор на формальные критерии, подчеркивая фонетико-морфологическое своеобразие данного класса единиц, другие выделяют в качестве основного конституирующего признака семантический критерий, третьи основывают дефиниции на свойстве междометий составлять самостоятельные синтаксические единицы. К числу наиболее популярных относится определение Ф. Амеки, предложенное им во введении к выпуску журнала «*Journal of Pragmatics*», полностью посвященному проблеме междометий. Согласно Ф. Амеке, междометия — это «относительно конвенциональные вокальные жесты, которые выражают ментальное состояние говорящего» [12. С. 108]. В данной дефиниции автор подчеркивает значимость формального критерия, указывая на отсутствие у них статуса полноценной лексической единицы, а также расширяет привычное для их описания содержание семантического критерия — от собственно эмотивных состояний до ментальных. Единственным дискуссионным местом в вышеприведенном определении остается указание на относительную конвенциональность междометий.

Значительная часть лингвистов считает, что междометия, или вокальные жесты, представляют собой экстериоризации внутренних, спонтанно проявляемых человеком состояний. Подчеркивая рефлекторную природу междометий, В. Вундт называл их «застывшими остатками естественных звуков» [3. С. 51]. Г. Пауль характеризовал междометия как «непроизвольно вырывающиеся у человека звуки, вызванные состоянием аффекта» [5. С. 218]. К аффективной, эмоциональной речи относил эмоциональные восклицания также автор «Лингвистического введения в историю», французский лингвист Г. Ж. Вандриес [1]. По мнению И.А. Шаронова, вокальный жест — это «стихийная, непосредственная реакция на тот или иной стимул, которая находит свое проявление в симптоматической ситуации» [10].

Знаменательно, что убежденность в универсальной природе всех междометий характерна для обыденного сознания носителей языков, которые инстинктивным образом полагают, что одни и те же междометия должны быть присущи всем языкам. Оттого столь странными, как замечает А. Вежбицкая, представляются читателям фразы из литературных произведений, указывающие на национальную специфичность эмоциональных возгласов: «Пнин по-русски вздохнул (ох-ох-ох)» (В. Набоков), или «А-аа!» — воскликнул он по-португальски» (А. Дюма) [2. С. 611]. Безусловно, ремарки «по-русски» или «по-португальски» могли выйти только из-под чуткого пера писателя-билингва, существующего в двух различных языковых измерениях. Более того, именно сопоставительный подход к изучению междометий способен привести убедительные доказательства в пользу их относительной конвенциональности и, следовательно, культуроспецифичности. Как замечает А. Вежбицкая, «междометия в значительной мере базируются на культуроспецифичных конвенциях, а не на универсальных “законах природы”, или что, по крайней мере, имеет место какая-то смесь того и другого» [2. С. 612].

Существование в каждом языке своего собственного инвентаря междометий может служить доказательством того, что перечень внешне непроизвольно выражаемых чувств является предопределенным для носителей каждого языка. Список вокализаций, а следовательно, и список соответствующих им внутренних ментальных состояний и передается от поколения к поколению. В.М. Шаклеин указывает, что «человеческое познание всегда обусловлено мышлением предшествующих поколений, зафиксированным в языке. Мысль, опирающаяся на базу готовой языковой формы, возникает при прочих равных условиях быстрее и легче, чем мысль, не имеющая такой опоры в родном языке говорящего» [8. С. 28]. То же самое можно сказать об эмоциональном каркасе национальных языков, несущие элементы которого составляют междометные возгласы, детерминирующие испытываемые их носителями эмоции или ментальные состояния. Примечательно, что группа первообразных междометий задается в целом закрытым списком и практически не пополняется новыми единицами. В этом состоит их отличие от вторичных междометий, образованных от семантически полноценных слов, которым свойственно стремление к освежению своего репертуара.

Вопрос о заимствованиях первообразных междометий представляется несколько более сложным. Так, в качестве примеров заимствований часто приводятся междометия из итальянского языка *bravo*, *bravissimo*, *bis*, которые не совсем

корректно определяются словарем как выражение восторга: «Браво — возглас, выражающий одобрение, восхищение» [4]. На наш взгляд, в данном случае следует вести речь о волитивно-эмотивных междометиях, представляющих собой коллективные этикетные формы воздействия на исполнителя, причем возгласы восхищения, сопровождаемые призывом повторить что-либо на «бис», вовсе не обязательно предполагают наличие у публики подлинных «высоких» эмоций. Можно говорить также о существовании универсальной склонности носителей различных языков к заимствованию этикетных междометий: *мерси* (франц.), *данке* (нем.), *адью* (франц.), *чао* (итал.) и др.

Однако, что касается заимствований эмотивных междометий, исследования показывают, что подобный процесс не наблюдался вплоть до начала третьего тысячелетия, когда в результате глобализации практически во всех языках мира энергично обосновались американские «пришельцы»: *вау*, *йес*, *упс* и др. Возникает вопрос: каковы причины наблюдаемой «междометной» инвазии? Почему список переданных нам по наследству «омеждомеченных» эмоций оказался вдруг недостаточным и пополнился генетически чуждыми восклицаниями? Очевидно, можно предположить, что процесс заимствования первообразных эмоциональных междометий может быть обусловлен тремя факторами: во-первых, «отсутствием в нашем национальном укладе жизни аналогичных симптоматичных ситуаций, во-вторых, наличием лакуны в самой эмоционально-когнитивной сфере языкового коллектива, и, наконец, вхождением конкурентных аналогов исконно русских междометий» [11. С. 492].

В 1999 году А. Вежбицкая писала: «английские междометия *gee* и *wow* не имеют эквивалентов или квазиэквивалентов в польском языке... и у польского эмигранта в англоговорящей стране нет способа угадать, что же они означают и как их следует употреблять» [2. С. 612]. Не прошло и 20 лет, как *wow* стало не только постоянным гостем в переводных рекламах или фильмах, но и прочно обосновалось в ежедневной разговорной речи носителей русского и других славянских языков. Рассмотрим, какие факторы способствовали усвоению данного междометия, и какие последствия это имеет для русского языкового сознания.

Согласно Оксфордскому словарю английского языка *wow* означает: «An exclamation, variously expressing aversion, surprise or admiration, sorrow or commiseration, or mere asseveration» [16].

Словарь Лонгмана обращает внимание на характер самого предмета, вызывающего возглас *wow*: «Wow, informal, used when you think something is very impressive or surprising» [14].

Этимологический онлайн-словарь указывает на «естественность» выражаемого чувства и «переполненность индивида чувством восторга или изумления»: 1510s, Scottish, a natural expression of amazement. “This old interjection had a new popularity in the early 1900s and again during the 1960s and later”; “...overwhelm with delight or amazement” [15].

По мнению А. Вежбицкой, традиционные для словарей описания междометий не годятся для того, чтобы понять, в каких случаях надлежит употреблять междометие или чем, к примеру, *wow*-удивление отличается от *gee*-удивления. Пред-

ложенная лингвисткой схема экспликации на языке семантических примитивов выглядит следующим образом:

Я сейчас нечто знаю

Я бы не подумал, что буду знать это

Я думаю: это очень хорошо

(я бы не подумал, что так может быть)

Из-за этого я нечто чувствую [2. С. 614].

Однако если мы внимательнее проанализируем данное толкование, то без труда приходим к выводу о том, что в нем содержится описание когнитивного сценария эмоции «удивления» в целом. Следовательно, сложно говорить о большем по сравнению с обычными словарями объяснительном потенциале данной экспликации. Более того, возведенное лингвисткой в принцип ограничение в лексических средствах в языке семантических примитивов может являться препятствием для объяснения тонких семантических различий. Так, для понимания характера испытываемой в *wow* эмоции важны не только вызвавшая их ситуация, но и запущенный ею когнитивно-эмоциональный механизм, а также степень интенсивности и естественности переживаемого состояния.

Анализ различных ситуаций с использованием *wow* в американском дискурсе заставляет также сомневаться в адекватности употребления в экспликации А. Вежбицкой ментального глагола *знать*: «я сейчас нечто знаю». В огромном количестве американских реклам или фрагментов из фильмов, записей диалогов и т.п. возглас *wow* вырывается при виде какого-либо потрясающего, по мнению восклицателя, объекта: машины, платья, туши для ресниц, стирального порошка и т.п. Как справедливо замечает словарь Лонгмана, чтобы вызвать восклицание *wow*, достаточно увидеть какой-либо потрясающий, по мнению индивидуума, объект. Испытываемый при этом позитивный эмоциональный шок настолько силен, что человек не в состоянии контролировать свои чувства и осуществлять какие-либо оценочные когнитивные операции. Длительная артикуляция *wow* также свидетельствует о процессуальности испытываемого «счастливого» потрясения. Любопытно, что в русском языке существует описание соматического действия «челюсть отвисла» как обозначения высочайшей степени удивления, однако отсутствует соответствующий данному артикуляционному движению эксплицитный возглас. Образно говоря, американское *wow* влетело в безмолвно отвисшую от удивления русскую челюсть, заполнив собой соответствующую фонетическую лауну.

Рассмотрим теперь, какими исконными русскими междометиями располагает система русского языка для выражения схожих эмоциональных состояний удивления, восхищения, потрясения. А. Вежбицкая указывает на существование двух славянских междометий *ach* (*ax*) и *och* (*ox*), которые, однако, нельзя в полной мере считать естественными и спонтанными. Эти возгласы описываются исследовательницей «как “громкие” и риторические, как если бы говорящий пытался сделать общим достоянием свои эмоции и привлечь к ним внимание других людей» [2. С. 642]. Вследствие этого Вежбицкая включает в их сценарий дополнительный компонент: «я хочу, чтобы кто-то узнал об этом». Действительно, вряд ли можно представить себе находящегося в одиночестве человека, из души кото-

рого исторгнется потрясенное *ах* или *ох*. Более того, в этом проявлении восхищения субъект занимает значительно больше места, чем сам объект. В первую очередь говорящий хочет подчеркнуть свою способность к тонким чувствам и переживаниям. Именно этот компонент обусловил социокультурную и даже гендерную маркированность междометий *ах* и *ох* — испытывать столь утонченные чувства в основном полагалось женщинам. Наличие подобных ограничений стало причиной все более редкого их использования в речи. В проведенной нами анкете с целью выявления русских аналогов американского *wow* из 30 человек только один вспомнил о междометии *ах*. Зато практически все (28 человек) указали в качестве русского аналога *ого*, 11 человек вспомнили — *ух ты*, 8 указали на существование различных просторечных и вульгарных глаголов: *офигеть* и т.п. Достоинно внимания и приведенное одним из анкетированных толкование *вау* как «не верю своим глазам».

Согласно словарным дефинициям, междометие *ого* выражает схожие с *вау* эмоции: «Ого [оһо], межд. выражает удивление и оценку» [4]. Однако анализ примеров употребления *ого* приводит к выводу о его функционировании в строго ограниченных контекстах: *Ого, времени-то уже как много! Ого, сколько грибов набрал! Ого, как ты вырос! Народу там — о-го-го!* Как видим, восклицание *ого* является результатом выполнения некоторых вычислительных операций, в результате которых говорящий приходит к выводу о том, что увиденный им объект или явление значительным образом отличается от известных ему норм и стандартов.

О задействовании когнитивных механизмов в употреблении *ого* могут также свидетельствовать ментальный глагол *думать*, вводящий его в составе прямой речи, а также возможность как позитивной, так и негативной оценки ситуации. Например, в предложении *Ого, времени-то уже как много!* говорящий выражает свое неприятное удивление замеченным фактом.

Установить отличие включающего когнитивные механизмы русского *ого* от когнитивно «неполноценного» *вау* помогает также параллельное использование этих двух междометий в одной и той же ситуации. Если мы говорим: «*Вау, сколько у тебя грибов!*», то таким образом демонстрируем свое потрясение увиденным. Издавая возглас: «*Ого, сколько у тебя грибов!*», мы в большей степени демонстрируем свое понимание того, что подобное количество грибов встречается нечасто. Иными словами, в случае *вау* имеет место столь верно замеченный одним из анкетированных нами респондентов сценарий «не верю своим глазам», в то время как русскому *ого* соответствует внутренний процесс, который можно описать как «не верю, потому что мыслю». Таким образом, несмотря на приблизительное сходство словарных дефиниций, анализ демонстрирует, что русское *ого* представляет собой скорее эмоциональную констатацию полученного в результате мыслительной операции результата, в то время как американское *вау* лишено когнитивных усилий, а также выражает более интенсивную эмоцию в самом процессе ее активного переживания.

Другое русское междометие *ух ты* более близко к американскому *вау*, так как не является эмоциональным «итогом» некоего предшествующего мыслительного процесса, а представляет собой спонтанное выражение восхищения. Согласно

словарю С. Ожегова, «*У́х ты*, в зн. межд. Выражает сильное удивление» [4]. Тем не менее эксперимент с использованием в одной и той же ситуации *вау* и *ух ты*, например, при виде роскошной машины, на которой приехал знакомый, также свидетельствует об определенных отличиях внутренних сценариев. В случае *ух ты* имеет место констатация нашей восторженной оценки, однако субъект и объект восхищения занимают равноправные позиции. В ситуации с возгласом *вау* объект занимает доминирующую позицию по отношению к человеку, который просто не может не впасть в *вау*-состояние, поскольку испытывает некое неконтролируемое, естественное чувство восторженного изумления.

Именно это изменение характера взаимоотношений между субъектом и объектом восхищения обуславливает активное использование американского *вау* в рекламных роликах. Эксплицитное выражение занятия адресатом подчиненной по отношению к объекту рекламы позиции находим также в ключевой идее всего рекламного дискурса: «Ты этого достойна!» Отсюда предложенная А. Вежбицкой схема *wow* в рекламном дискурсе должна быть дополнена компонентом «я хочу иметь это»:

Я сейчас нечто знаю — вижу
Я бы не подумал, что буду знать это
Я думаю: это очень хорошо
(я бы не подумал, что так может быть)
Я хочу иметь это.

Именно вследствие наличия этого компонента *вау* становится эффективным средством привития обществу идеи потребления. И даже если далеко не все носители русского языка активно используют в речи данное американское восклицание, это отнюдь не отменяет выполняемой им дидактической функции формирования у нации потребительских рефлексов. Бауман пишет, что рекламный дискурс направлен на формирование «потребительской установки», которая включает в себя понимание того, что «рецепты индивидуальности и способы жизни можно купить; искусство жизни превращается в умение найти такие рецепты и объекты, т.е. искусство жить превращается в искусство шопинга» [13. С. 204].

Однако употребление *вау* не ограничивается только рекламным дискурсом. Все чаще *вау* звучит в самых различных ситуациях, объективируя рефлекторное удивление при виде красиво забитого гола, умилительно ведущих себя животных, количества съеденных гамбургеров или потраченных денег и т.п. Подобная «вауизация» восприятия является составной частью «предписываемого» российскому обществу состояния приятного шока и изумления. Внедрение этого эмоционального фона существования реализуется не только посредством *вау*-стимулирования, но и в результате тиражирования эксплицитных слоганов, призывающих познакомиться с чем-то выходящим за рамки обычных норм и представлений. К самым популярным из них относятся: «Ты не поверишь!», «Русские сенсации», «Интриги и скандалы», различные «шок-нюсы», интернет-заголовки, а также краткие описания внешних симптомов различных шоковых состояний: *врачи побледнели, покраснели, упали в обморок* и т.п. Содержание стимулов, которые должны вызвать у адресата *вау*-импульс, сводится к золотым унитазам в особняках королей, примадонн или императриц российской эстрады, к копанию в грязном

белье мало-мальски известных личностей, к извращениям в сексуальной жизни и т.п. Вся эта мелкотравчатая информация призвана имитировать чувство причастности к жизни так называемым «селебритис», а также воспитать интерес к различного рода вау-стимулам — вещам и явлениям, выходящим за рамки обычных норм и будничного существования. В основе такого восприятия действительности лежит сложившаяся в США гедонистически-потребительская парадигма существования, стремительно импортируемая сегодня Россией. «Стремление войти в новый мир, не отстать от современных тенденций развития оборачивается невосполнимыми потерями: утратой основ и атрибутов национальной жизни» [9. С. 38].

Активное использование междометия *вау* в купе с его эксплицитными лозунговыми «единомышленниками» создает основу для реконцептуализации русского языкового сознания. Как заметила Е.Н. Стрельчук, «общеизвестно, что любое произнесенное слово — волновая генетическая программа, которая влияет на живой организм» [7. С. 33]. Внедрение новой системы ценностей в результате усвоения чужих эмотивных междометий представляется особенно важным, поскольку запускает механизм формирования потребительских инстинктов на генетическом уровне. Становясь равноправными членами ранее закрытого списка русских первичных междометий, *вау* и другие заимствованные англо-американские междометия будут передаваться от поколения к поколению, обеспечивая не только преемственность когнитивно-эмоционального восприятия мира, но и стабильность мироустройства по лекалам общества индивидуалистического потребления.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Вандриес Ж.* Язык. Лингвистическое введение в историю. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 168 с.
- [2] *Везбицкая А.* Семантика междометий // Семантические универсалии и описание языков. М., 1999. С. 611— 647.
- [3] *Вундт В.* Психология душевных волнений // Психология эмоций. М., 1993. С. 48—65.
- [4] *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 1998.
- [5] *Пауль Г.* Принципы истории языка. М.: Изд. иностр. литер., 1960. 501 с.
- [6] *Потебня А.А.* Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. 613 с.
- [7] *Стрельчук Е.Н.* Мы сохраним тебя, русская речь? // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: сб. статей XV Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. М.: РУДН, 2014. С. 31—37.
- [8] *Шаклеин В.М.* Лингвокультурология. Традиции и инновации: монография. М.: Флинта, 2012. 301 с.
- [9] *Шаклеин В.М.* Проблемы изучения и развития общеславянского лингвокультурного наследия // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2009. № 5. С. 38—45.
- [10] *Шаронов И.А.* О новом подходе к классификации междометий. URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2006/materials/html/Sharonov.htm> (дата обращения 22.08.2015).
- [11] *Шкапенко Т.М.* Когнитивно-прагматический аспект заимствования англо-американских междометий славянскими языками // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: Материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24—25 апреля 2015 г.). Т. 1. С. 491—496.

- [12] *Ameika Felix*. Interjections: The universal yet neglected part of speech. *Journal of Pragmatics*. 18, 1992. Pp. 101—118.
- [13] *Bauman Z.* *Intimations of Postmodernity*. London, New York: Routhledge. 1992. 236 p.
- [14] The Longman Dictionary of Contemporary English Online. URL: <http://www.ldoceonline.com> (дата обращения 11.07.2015).
- [15] Online Etymology Dictionary. URL: <http://www.etymonline.com/index.php?term=wow> (дата обращения 11.02.2016).
- [16] Oxford English Dictionary. URL: www.oxforddictionaries.com (дата обращения 11.07.2015).

Статья поступила в редакцию 24 апреля 2016 г.

ANGLO-AMERICAN INTERJECTION WOW IN CONTEMPORARY RUSSIAN LANGUAGE

T.M. Shkapenko

Immanuel Kant Baltic Federal University
Chernyshevskogo str., 53, Kaliningrad, Russia, 236001

The article contains a study on the phenomenon of Anglo-American interjections borrowing in Russian language on the example of exclamation *wow*. An attempt to detect the causes and consequences of this borrowing is based on a contrastive analysis of an American exclamation *wow* and Russian interjections with the similar meaning. The analysis extends the conclusions of the important role which *wow* plays in the process of axiological changes and formation of “correct” market instincts in Russian language consciousness.

Key words: Anglo-American borrowings, loanwords, primary interjections, interjection *wow*, borrowed interjections

REFERENCES

- [1] Vendryes J. *Jazyk. Lingvisticheskoe vvedenie v istoriju* [Language. Linguistic Introduction to History]. M.: Jeditorial URSS, 2001. 168 p.
- [2] Vezhbickaja A. *Semantika mezhdometij* [Semantics of interjections]. *Semanticheskie universalii i opisanie jazykov* [Semantic universals and language description]. M., 1999. Pp. 611—647.
- [3] Vundt V. *Psihologija dushevnyh volnenij* [Psychology of inner feelings]. *Psihologija jemocij* [Psychology of Emotions]. M., 1993. Pp. 48—65.
- [4] Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju. *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka* [Explanatory dictionary of Russian]. M., 1998.
- [5] Paul' G. *Principy istorii jazyka* [Principles of language history]. M.: Inostr. liter., 1960. 501 p.
- [6] Potebnja A.A. *Jestetika i pojetika* [Esthetics and Poetry]. M.: Iskusstvo, 1976. 613 p.
- [7] Strel'chuk E.N. *Aktual'nye problemy russkogo jazyka i metodiki ego prepodavaniya: tradicii i innovacii* [Actual problems of Russian language and methodics of it's teaching: traditions and innovations]. M.: RUDN, 2014. Pp. 31—37.
- [8] Shaklein V.M. *Lingvokul'turologija. Tradicii i innovacii* [Cultural Linguistics. Traditions and Innovations]. *Monografija* [Monography]. M.: Flinta, 2012. 301 p.

- [9] Shaklein V.M. Problemy izuchenija i razvitija obshheslavjanskogo lingvokul'turnogo nasledija [Problems of study and development of Slavistic linguistic and cultural heritage]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Serija 9: Philology. 2009. № 5. Pp. 38—45.
- [10] Sharonov I.A. O novom podhode k klassifikacii mezhdometij [About new approach to classification of interjections]. Available at: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2006/materials/html/Sharonov.htm> (Accessed 11 February 2015).
- [11] Shkapenko T.M. Kognitivno-pragmaticeskij aspekt zaimstvovanija anglo-amerikanskih mezhdometij slavjanskimi jazykami [Cognitive and pragmatic aspects of Anglo-American interjections borrowing in Slavistic languages]. *Magija INNO: novoe v issledovanii jazyka i metodike ego prepodavanija Materialy Vtoroj nauchno-prakticheskoj konferencii* [The Magic of Innovation: New Trends in Language Research and Teaching Foreign Languages]. Moscow, 2015. T. 1. Pp. 491—496.
- [12] Ameka Felix. Interjections: The universal yet neglected part of speech. *Journal of Pragmatics*. 18, 1992. Pp. 101—118.
- [13] Bauman Z. *Intimations of Postmodernity*. London, New York: Routledge. 1992. 236 p.
- [14] The Longman Dictionary of Contemporary English Online. Available at: <http://www.ldoceonline.com> (Accessed 11 April 2015).
- [15] Online Etymology Dictionary. Available at: <http://www.etymonline.com/index.php?term=wow> (Accessed 14 March 2015).
- [16] Oxford English Dictionary. Available at: www.oxforddictionaries.com (Accessed 14 March 2015).

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Яо Цзяжу

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10А, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются средства и способы выражения пространственных отношений — места и направления действия — в русском и китайском языках. Цель сопоставительного описания — выявить сходства и различия в значении и употреблении предлогов в двух языках. Более развитая система обозначения пространственных отношений в русском языке определяет трудности усвоения данной темы китайскими учащимися.

Ключевые слова: пространственные отношения, местоположение, предлог, послелог, сопоставление, сходства и различия, межъязыковая интерференция

Средства и способы выражения пространственных отношений в русском языке весьма разнообразны, в связи с чем данная тема занимает большое место в преподавании русского языка в иностранной (в том числе и китайской) аудитории.

Актуальность сопоставительного описания предлогов и предложно-падежных форм с пространственным значением, а также уточнения их семантики и функционирования объясняется необходимостью лингводидактического осмысления вопросов, решение которых будет способствовать усвоению предложно-падежных форм иностранными, в частности, китайскими учащимися. Сопоставительный анализ направлен на выявление сходства и различия в значении и употреблении предлогов в двух языках, что позволяет организовать обучение предложно-падежным формам с пространственным значением с учетом трудностей, вызываемых влиянием родного языка, т.е. межъязыковой интерференцией.

Под пространственными отношениями понимаются различные положения лиц или предметов относительно друг друга. Пространственные отношения в русском языковом сознании имеют тройственный характер, это может быть местоположение и два направления. Эти отношения представляются либо с точки зрения статики, либо с точки зрения динамики, т.е. пространство может являться как местом осуществления действия, так и конечным или исходным пунктом движения или направленного действия [3].

Для выражения пространственных отношений в русском языке выработано богатое разнообразие лексических и грамматических средств, образующих лексико-грамматическое поле пространственности. Синтаксические единицы с пространственным значением могут быть двух типов: номинативные и коммуникативные; первые представляют собой словосочетания (костер на берегу, возвращение из командировки, пятна на Солнце), вторые — предложения (Туристы разожгли костер на берегу; Телецентр находится на соседней улице; Небольшая деревня расположилась под горой).

Локум — пространство, предмет, лицо, представляемые как ориентир, относительно которого характеризуется локализуемый объект, это обстоятельство, выраженное падежной формой существительного с предлогом или без предлога, а также наречием [4].

Самый типичный для русского языка способ выражения пространственных отношений — предложно-падежные формы. Практически для обозначения места действия, местоположения и места как исходного или конечного пункта движения используются все падежи, а именно:

— существительные в родительном падеже с предлогами: *из, с, от, у, около, напротив, мимо, вблизи, вдоль, вокруг, посреди, из-за, из-под* и др., например: из аптеки, с почты, от друга, у окна, около дома, напротив поликлиники, вблизи школы, вдоль улицы;

— существительные в дательном падеже с предлогами: *к, по*: к центру, по дороге;

— существительные в винительном падеже с предлогами: *в, на, через, за, под, сквозь*, например: в магазин, на вокзал, через лес, за границу, под воду, сквозь кусты;

— существительные в творительном падеже с предлогами: *над, под, перед, за, между, рядом с*: над облаками, под землей, перед домом, за горой, между зданиями, рядом с вокзалом;

— существительные в предложном падеже с предлогами: *в, на, при*: в космосе, на стадионе, при больнице.

Необходимо заметить, что не все предложно-падежные формы употребительны в одинаковой степени, одни более частотны, другие редки. К самым употребительным (частотным) относятся:

— формы предложного падежа с предлогами *в, на* (в классе, на площади), формы родительного падежа с предлогами *у, около* (у доски, около окна), формы творительного падежа с предлогами *под, над, за, перед* (под землей, над городом, за границей, перед дверью), отвечающие на вопрос «где?»;

— формы винительного падежа с предлогами *в, на* (в аптеку, на почту) и формы дательного падежа с предлогом *к* (к берегу, к станции), отвечающие на вопрос «куда?»;

— формы родительного падежа с предлогами *из, с, от* (из театра, с вокзала, от границы), отвечающие на вопрос «откуда?».

Китайский язык отличается от русского и других европейских языков рядом грамматических особенностей как в морфологии, так и в синтаксисе. Для него характерна строгая экономия грамматических средств, что проявляется в разных аспектах грамматического строя языка [6].

Существительные в китайском языке не различаются по родам, не изменяются по числам и падежам. Следовательно, в китайском языке отсутствует категория склонения существительных [8]. Глагол в китайском языке, как и существительное, не изменяется по числам и родам, ему не свойственно также спряжение по лицам [6].

Отсутствие в китайском языке падежных окончаний усиливает грамматическую роль служебных слов, указывающих на связь и отношения между словами.

Служебные слова представляются важнейшими ориентирами для понимания содержания при чтении и слушании китайских текстов [6].

Предлог является служебной частью речи и употребляется для связи слов в предложении. Большинство предлогов в китайском языке произошло от глаголов и частично сохраняет исходные значения. Некоторые из них до сих пор употребляются и как глаголы, и как предлоги [5].

Предлоги русского языка с пространственным значением могут быть переданы при переводе на китайский язык разными лексико-грамматическими средствами. Один и тот же предлог в составе различных именных групп может переводиться либо разными предлогами, либо предложно-последложными конструкциями, либо глаголами при трансформации именных групп в глагольные, либо вообще опускаться при переводе [7].

В практике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного широко используется принцип сравнения изучаемого языка с родным языком учащегося. Сравнение — одна из логических операций мышления, состоящая в сопоставлении предметов, явлений, их свойств и установлении тождества или различия между ними. Сравнение высоко ценил известный русский педагог К.Д. Ушинский: он считал, что вся познавательная деятельность учащегося опирается на сравнение уже известного с неизвестным, на выделение неизвестных элементов и их усвоение. Наиболее последовательно сравнение реализуется в рамках сознательно-сопоставительного и грамматико-переводного методов обучения [1].

Сопоставление русских пространственных предлогов с соответствующими китайскими предлогами очень важно как в научном, так и в практическом отношении. Оно имеет значение для методики преподавания русского языка китайским учащимся, помогает установить, что является для них более трудным, помогает правильно отобрать и расположить учебный материал, найти наиболее целесообразные приемы его введения и закрепления, определить объем тренировки и т.д.

Предлоги *у, около / подле, возле* употребляются в современном русском языке в разной степени. Высокой частотностью употребления отличаются предлоги *у* и *около*. Предлоги *подле* и *возле* менее употребительны, поскольку имеют книжную окраску. По этой причине они не включаются в грамматический минимум начального и среднего этапов обучения. На продвинутых этапах целесообразно познакомить с ними учащихся, так как предложно-падежные сочетания с предлогами *подле* и *возле* встречаются в текстах художественной литературы.

Предлоги *у, около, подле, возле* обладают общим значением «рядом с кем-чем-нибудь». Предлоги *около, подле, возле* почти полностью совпадают в своем употреблении с предлогом *у*, например: *у* подъезда, *около* подъезда, *подле* подъезда, *возле* подъезда. Исключением являются те случаи, когда они стоят при личных местоимениях, например: *около* меня, *подле* меня, *возле* меня. В таких конструкциях с пространственным значением предлог *у* не употребляется.

Рассмотрим предложения с пространственными предлогами, выбранные из романа «Воскресение» Л.Н. Толстого, и их эквиваленты в переводе на китайский язык (Предложения на китайском языке взяты из «复活» 列夫·托尔斯泰 著; 汝

龙译 (Жу Лун. Воскресение. Пекин, 2003. — 604 с.)). Для анализа возьмем рассмотренные выше близкие по значению предлоги *у, около, возле, подле*, употребляющиеся с существительными в родительном падеже.

1. У указанной двери стояли два человека. 在法警所说的门口附近, 有两个人站在那儿.

2. Нехлюдов вышел в комнату присяжных и сел там у окна. 聂赫留朵夫走进陪审员议事室, 在窗子旁边坐下。.

3. Катюша одна сидела у стола, задумавшись, и смотрела перед собой. 卡秋莎独自坐在桌子旁边沉思, 眼睛瞪着前面。.

4. Нехлюдов... приехал в село, возле которого был полуэтап, уже сумерками. 聂赫留朵夫...直到黄昏时分才到达一个村子, 犯人们所住的小旅店就在附近。.

Здесь во всех четырех примерах предлоги *у, возле* при переводе переданы предлогом 在 *цзай* с конструкциями *旁边 / 附近 пан биань / фу цзинь*, что значит «рядом».

5. Нехлюдов... приблизился к группе, образовавшейся около бритого высокого представительного господина... 聂赫留朵夫...往人群走去, 那群人围着一个身材很高、仪表堂堂、剃光胡子的上等男人站着...

6. Женщины столпились около дерущихся, разнимали их и кричали. 那些女人们都聚到两个打架的人周围, 劝阻着, 叫嚷着。.

7. На толкучем рынке... кишела около выстроенных в ряд палаток сплошная толпа народа... 在旧货市场上...一座座货棚旁边密密麻麻地挤满了人群...

8. Подле них стоял оборванец, переговаривавшийся с растрепанной широколицей женщиной... 他们旁边站着一个人衣衫褴褛的男人, 正同一个披头散发的宽脸膛女人说话...

В пятом примере предлог *около* выражен глаголом *围着* *вэй чжэ* «окружать»; в примерах 6—8 предлоги *около, подле* переданы конструкциями *旁边 / 周围 пан биань / чжоу вэй*, обозначающими «рядом», предлоги при переводе опускаются.

Приведенные примеры показывают, что русским предлогам *у, около, подле, возле* в китайском языке соответствует один предлог 在 *цзай* с конструкциями *旁边 / 附近 / 周围 пан биань / фу цзинь / чжоу вэй*, что значит «рядом». Предлог *цзай* многозначен, в современном китайском языке он употребляется с любыми обстоятельственными словами, обозначающими место действия.

Как видим, русский язык располагает более развитой и разветвленной системой обозначения пространственных отношений, что проявляется и в плане содержания — в более детальной дифференциации значений, и в плане выражения — в значительно большем количестве используемых языковых средств.

Данная тема представляет определенные трудности для китайских учащихся, что объясняется, во-первых, сложностью самого явления — разнообразием форм, значений и функций языковых единиц, выражающих пространственные отношения в русском языке; во-вторых, значительными расхождениями в способах и средствах выражения пространственных отношений в изучаемом — русском и родном — китайском языках.

Трудности состоят в том, что китайцам в речи на русском языке, во-первых, необходимо выбирать тот или иной предлог из ряда предлогов. Здесь имеет место

так называемая сверхдифференциация: носителю китайского языка приходится различать в речи на русском языке то, что не различается в китайском. Многозначность китайских предлогов осложняет китайским учащимся выбор правильного русского предлога. Во-вторых, необходимо корректно оформлять существительное (или местоимение), называющее место действия или направление движения, употребив единственно правильную в каждом случае падежную форму, также выбрав ее из ряда форм. Трудности усугубляются, когда место действия или направление движения названо не одним именем существительным, а словосочетанием существительного с прилагательным или / и местоимением, например: в нашем родном городе, к ближайшей автобусной остановке, около высокого нового здания, рядом с небольшими китайскими магазинчиками и др.

Чтобы научить китайских студентов правильно употреблять предложно-падежные формы с пространственным значением, следует прежде всего научить соотносить каждую конструкцию с ее исходным значением, т.е. семантикой. Задача преподавателя состоит в том, чтобы облегчить этот процесс, для чего прежде всего необходимо наглядно представить каждую предложно-падежную конструкцию, сформулировать четкие правила употребления предлогов и падежей, наметить последовательность их введения, распределить по этапам обучения, организовать обильную тренировочную работу по закреплению предложно-падежных форм и выработке правильных и прочных навыков их употребления, использовать для этого систему специальных упражнений. Материалом для обучения средствам и способам выражения пространственных отношений служат такие синтаксические единицы, как словосочетание и предложение. При подаче нового грамматического явления полезны указания на различия в значении и употреблении предлогов в изучаемом и родном языках, предупреждающие нежелательную интерференцию.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448 с.
- [2] *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзын.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М., 2010. 344 с.
- [3] *Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю.* Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. М., 2009. 288 с.
- [4] Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / под ред. А.В. Величко. М., 2009. 648 с.
- [5] *Фролова М.Г.* Китайский язык. Справочник по грамматике. М., 2013. 224 с.
- [6] *Хуан Шуин.* Основы китайского языка. Вводный курс. М., 1986.
- [7] *Щичко В.Ф.* Китайский язык. Теория и практика перевода. М., 2013. 224 с.
- [8] *Янь Хунбо.* Грамматический аспект в обучении русскому языку китайских учащихся (глагольно-именные словосочетания). М., 2006. 160 с.
Толстой Л.Н. Воскресение. М.: Изд-во АСТ, 2006. 252 с.
《复活》列夫·托尔斯泰 著；汝龙 译 朱 Lun (пер.). Л.Н. Толстой. Воскресение. Пекин., 2003. 604 с.

Статья поступила в редакцию 17 мая 2016 г.

METHODS OF EXPRESSING SPATIAL MEANINGS IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES (LINGVISTIC AND DIDACTIC ASPECT)

Yao Jiaru

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10A, Moscow, Russia, 117198

This article discusses the means of expressing spatial relations — position and direction of action — in Russian and Chinese languages. The purpose of the comparative description is to identify the similarities and differences in the meaning and use of prepositions in two languages. The more developed system of spatial relations in Russian language determines the difficulties of learning this topic for Chinese students.

Key words: spatial relationships, location, preposition, postposition, comparison, similarities and differences, interlingual interference

REFERENCES

- [1] Azimov E.G., Shukin A.N. *Noviy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazikam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (the theory and practice of language teaching)]. Moscow, 2009. 448 p.
- [2] Balihina T.M., Chzhao Uyczyan. *Ot metodiki k etnometogike. Obuchenie kitaycev russkomu yaziku: problemi i puti ih preodoleniya* [From methodology to ethno methodology. Russian language teaching to Chinese: problems and ways to overcome them]. Moscow, 2010. 344 p.
- [3] Vsevolodova M.V., Vladimirskiy E.U. *Sposobi virazheniya prostranstvennih otnosheniy v sovremennom russkom yazike* [Means of expressing spatial relations in the modern Russian language]. Moscow, 2009. 288 p.
- [4] *Kniga o grammatike. Russkiy yazik kak inostranniy* [The book about grammar. Russian as a foreign language] / pod red. A.V. Velichko. Moscow, 2009. 648 p.
- [5] Frolova M.G. *Kitayskiy yazik. Spravochnik po grammatike* [Chinese language. Handbook of grammar]. Moscow, 2013. 224 p.
- [6] Huan Shuin. *Osnovi kitayskogo yazika. Vvodniy kurs* [Fundamentals of the Chinese language. Introductory course]. Moscow, 1986.
- [7] Shichko V.F. *Kitayskiy yazik. Teoriya i praktika perevoda* [Chinese language. Theory and Practice of Translation]. Moscow, 2013. 224 p.
- [8] Yan Hunbo. *Grammaticheskiy aspekt v obuchenii russkomu yaziku kitayskih uchashihsya (glagolno-imennye slovosochetaniya)* [The grammatical aspect in teaching Russian language to Chinese students (verb-noun phrases)]. Moscow, 2006. 160 p.
Tolstoy L.N. *Voskresenie* [Resurrection]. Moscow, 2006. 252 p.
Zhu Lun. *Voskresenie* [Resurrection]. Pekin, 2003. 604 p.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ

КУЛЬТУРА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ

Л.В. Захарова, Л.А. Гунина

Национальный исследовательский ядерный университет (МИФИ)
ул. Ленина, 73/94, Волгодонск, Ростовская обл., Россия, 347366

Статья посвящена формированию культуры делового общения в техническом вузе (на примере иностранного языка). Отмечается роль и значимость делового общения для профессиональной деятельности будущих инженеров. Представлен опыт реализации рабочей программы по дисциплине «Деловой иностранный язык». В статье рассматриваются следующие разделы в профессиональной сфере общения: основы деловой переписки, основы делового общения, деловые встречи; международное сотрудничество в отрасли. Подчеркивается важность этических норм как в деловом общении, так и в повседневной жизни. Показан широкий диапазон жанровых разновидностей письменного и устного общения в разделе профессиональной сферы общения. Рассмотрены компетенции, приобретаемые в результате изучения данной дисциплины.

Ключевые слова: культура делового общения, профессиональная культура инженера, деловой иностранный язык, деловая корреспонденция, коммуникативные компетенции

В эпоху формирования нового информационного пространства способность к эффективному обмену информацией является важнейшей характеристикой специалиста. Деловое общение является самым массовым видом общения людей в социуме. Без него не обойтись в сфере экономических, коммерческих, производственных, административных отношений. В настоящее время отмечаются некоторые тенденции в изменении роли, содержания и качества делового общения. Этому способствуют следующие факторы: а) значительно усиливается роль делового и межличностного общения как в нашей стране, так и за рубежом в виду расширения контактов между людьми, особенно в сфере международных отношений; б) в связи с развитием электронных коммуникационных систем и виртуальной организации труда происходит заметное ослабление роли непосредственного общения; в) социально-экономическое и политическое расслоение современного российского общества оказывает существенное влияние на характер общения.

В современных условиях моральный износ профессиональных знаний происходит чрезвычайно быстро, поэтому особенно остро встал вопрос о необходимости

сти формирования качеств, способствующих социальной мобильности, конкурентоспособности. Современный инженер кроме профессиональных знаний и умений должен уметь строить взаимоотношения с деловыми партнерами. Для профессиональной деятельности культура делового общения имеет особое значение, так как содержание профессий, получаемых в стенах нашего вуза, связано с потребностями людей в совместной деятельности, предполагающей установление и развитие контактов, обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, объективного восприятия и понимания другого человека. Умение успешно вести деловые переговоры, грамотно и правильно составить деловой документ и многое другое в настоящее время стало неотъемлемой частью профессиональной культуры инженера [8]. Поэтому с особой остротой сегодня ставится вопрос о формировании культуры делового общения будущих инженеров. В этой связи в ВИТИ НИЯУ МИФИ на кафедре иностранных языков разработана учебная программа по дисциплине «Деловой иностранный язык», которая помогает студентам овладеть наукой деловых отношений, учит устанавливать и поддерживать цивилизованные отношения с людьми, преодолевать противоречия, разрешать конфликты, брать на себя в случае необходимости роль посредника, обращать свою деятельность во благо других людей, а также своей работы, своего дела. В этом отношении учебная дисциплина «Деловой иностранный язык» в техническом вузе обладает огромным образовательным потенциалом, который нужно эффективно использовать.

Опыт реализации рабочей программы

Согласно данной программе целью учебной дисциплины является развитие основных языковых навыков (устной и письменной речи, чтения и аудирования) в контексте делового общения. Знания, полученные при изучении дисциплины, и сформированные навыки помогут студентам при изучении других дисциплин базовой части программы: культуры безопасности, экологии, менеджмента и маркетинга, защиты интеллектуальной собственности, в научно-исследовательской работе и дипломном проектировании, а также в дальнейшей профессиональной деятельности.

В процессе изучения дисциплины студент должен освоить такие аспекты делового общения, как телефонные переговоры, организация презентаций, планирование и проведение встреч, переговоров и совещаний, деловая переписка, составление факсов, запросов, резюме. Изучаемая дисциплина должна дать студентам основные представления о деловом этикете и правилах поведения в различных ситуациях (на собеседовании при устройстве на работу, на переговорах, во время выступления перед аудиторией).

В процессе освоения дисциплины у студента формируются такие компетенции, как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.

В результате изучения дисциплины студент должен знать общепринятые формы делового письма и резюме; структуру делового письма; культурные традиции

делового общения в англоязычных странах; уметь правильно составлять деловые письма; грамотно и корректно вести деловую переписку; работать с источниками информации (текущей прессой, письмами, телеграммами, рекламными проспектами); общаться по телефону; устраивать деловые встречи, презентации; владеть профессиональными основами речевой коммуникации, лексическим минимумом ключевых слов, которые содержат основную информацию делового общения; навыками работы с деловой корреспонденцией (письмо, факс, телекс, электронная почта, запрос, заказ и другие).

Для выполнения данных задач студент использует целый ряд компетенций, являющихся результатом его предыдущего жизненного опыта: все виды компетенций помогают человеку так или иначе развить у себя умение общаться и, следовательно, могут рассматриваться как составляющие коммуникативной компетенции.

Структура дисциплины «Деловой иностранный язык»

На изучение дисциплины отводится 36 часов аудиторных занятий и 36 часов самостоятельной работы. Структура дисциплины представлена тремя разделами в профессиональной сфере общения:

- 1) основы деловой переписки;
- 2) основы делового общения;
- 3) деловые встречи; международное сотрудничество в отрасли.

Первый раздел состоит из шести практических занятий:

- 1) официальное и неофициальное общение. Цели и функции общения. Правила речевого этикета;
- 2) ролевое поведение личности в обществе. Составление визитной карточки;
- 3) виды писем. Структура письма. Содержание и стиль письма;
- 4) общие требования при оформлении делового письма. Деловая переписка;
- 5) современные виды деловой переписки: телефакс и электронная почта;
- 6) переписка, связанная с поездками, размещением в гостинице и заказом билетов.

На эффективность общения влияет выбор языковых средств общения. При этом необходимо ориентироваться на собеседника, ситуацию, официальность / неофициальность обстановки. Официальное общение ведется в официальных, т.е. в формальных коммуникативных ситуациях — начальник и подчиненный, коллега — коллега, продавец — покупатель, клиент — слушатель, учащийся — преподаватель, гражданин — представитель власти и т.д. В официальном общении роли участников достаточно четко определены и необходимо вести общение в рамках этих ролей. Официальное общение предполагает четкое соблюдение всеми участниками официального социального статуса друг друга.

Неофициальное общение не предполагает соблюдения статусных норм, в его рамках можно общаться запросто, проявляя инициативу, не соблюдая многие официальные нормы. Образованный носитель языка должен уметь менять речевые роли, использовать в соответствии с ними разнообразные выразительные средства. Для этого необходимы навыки рефлексивной языковой деятельности, понимание положительных и негативных процессов, характеризующих совре-

менную, прежде всего русскую речь [5]. Но, к сожалению, русский язык и культура речи в учебных планах является дисциплиной по выбору и, по нашему мнению, ей уделяется недостаточное внимание. Поэтому для решения задачи формирования такой компетенции, как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия мы ввели в первом разделе обязательным пунктом деловую переписку и правила речевого этикета.

Являясь необходимой частью человеческой жизни, важнейшим видом отношений с другими людьми, деловое общение не может быть эффективным без вечных и главных регуляторов этих отношений — этических норм. Этика делового общения преобладает не только в деловых переговорах, но и в повседневной жизни, позволяя эффективно взаимодействовать с окружающими. Использование этикетных речевых оборотов помогает собеседникам установить контакт, наладить взаимопонимание, создать благоприятную психологическую обстановку, поддерживать общение в определенной тональности в соответствии с социальными ролями его участников. Навыки успешного делового общения и понимание особенностей личности собеседника, его интересов следует считать определяющим фактором в процессе ведения деловых встреч [6].

Также неотъемлемой частью деловой культуры специалиста является его внешний облик и поведение. Как известно, первое впечатление о человеке складывается на основании оценки его внешнего облика, манеры держаться, поэтому соблюдение деловым человеком норм делового этикета в отношении своей внешности и поведения в офисе, за столом переговоров, в ресторане значительно повышает эффективность делового взаимодействия. В рамках преподавания дисциплины «Деловой иностранный язык» мы считаем необходимым знакомить студентов с нормами и правилами делового этикета, формировать представление о принципах соблюдения дресс-кода, а также предоставлять отдельные сведения о светском этикете.

В современном мире невозможно представить общение без Интернета. Работа в Интернете способствует формированию прежде всего письменного компонента культуры делового общения: совершенствуются навыки деловой переписки, нормативного ведения и оформления документации, приемов установления первого контакта, его закрепления, нахождения общих проблем, аргументации, доказательности, литературно правильного построения высказываний, что подтверждает эффективность формирования культуры делового общения [10].

С широким диапазоном жанровых разновидностей письменного и устного общения студенты знакомятся во втором разделе профессиональной сферы общения. Этот раздел посвящен основам делового общения, в котором студенты учатся составлять резюме; устраиваться на работу; составлять и оформлять сопроводительные письма; изучают виды телефонных переговоров; деловое общение по телефону; готовятся к деловой поездке; встрече делегаций. Письменная деловая речь, в которой реализуются диалогические отношения, представлена всеми видами деловых писем, документами, фиксирующими социально-правовые отношения — контрактами (договорами), соглашениями и всеми типами сопутствующих документов. Устная деловая речь, в которой реализуются диалогические

отношения, представлена жанрами деловых переговоров, встреч, консультаций и т.п. Совещания, собрания представляют собой особый тип протокольного общения, в котором по большей части представлена монологическая деловая речь, не только имеющая письменную природу, но и существующая сразу в двух формах — устной и письменной.

В последние годы уровень культуры делового общения выступает как критерий качества образования. Одним из критериев отбора, предъявляемых процветающими компаниями к претендентам на вакантную должность (наряду с компьютерной грамотностью, владением несколькими иностранными языками), является знание основ психологии, умение общаться, вести деловые переговоры. Специфика современной кадровой политики такова, что работодатель заинтересован в компетентном в данном отношении претенденте по сравнению с тем, которого еще только предстоит обучать навыкам самопрезентации, ведения переговоров, разрешения конфликтов и многому другому. Как отмечает ряд исследователей, работодатели о качестве услуг вуза судят не только по уровню профессиональных знаний, умений и навыков будущих выпускников, но и по уровню их культуры делового общения [4; 9].

Культура делового общения юношей и девушек, покидающих стены своей *alma mater*, — это своеобразный символический капитал образовательного учреждения, закладывающий основы его деловой репутации и престижа. Имидж вуза и имидж выпускника тесно связаны между собой. Чем престижнее вуз, тем выше рейтинг его выпускников на рынке труда, тем проще им устроиться на работу по специальности. Однако есть и обратная связь — положительный имидж выпускников вуза, особенно в глазах работодателей, усиливает его позиции на рынке образовательных услуг, формируется позитивное мнение об *alma mater*, где данный студент в свое время прошел подготовку. В рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» в третьем разделе программы студенты узнают, как размещаться в гостинице, проводить деловые встречи, интервью с коллегой, деловые переговоры; изучают виды презентаций и публичные выступления, сферы деятельности специалистов в профессиональной области, а также делать доклад на научной конференции.

В процессе изучения дисциплины путем целенаправленных практических занятий развивается коммуникативная компетентность — это целый комплекс знаний, навыков, умений, таких как умение вступать в контакт; задавать вопросы; вести *Small Talk*; стимулировать партнера к прояснению его позиции, предложений; умение услышать и понять интенции партнера; умение воспринять и понять то, что партнер не в состоянии выразить; умение передать партнеру, что его услышали и поняли; умение выравнивать эмоциональное напряжение в беседе и др. [7].

Образовательные технологии в реализации программы

При реализации программы дисциплины «Деловой иностранный язык» используются различные образовательные технологии: проблемное обучение, развивающее обучение, обучение в сотрудничестве, информационно-коммуникационные технологии, индивидуальный и дифференцированный подход. Прак-

тические занятия проводятся в виде дискуссий, презентаций, проектов, деловых и ролевых игр.

Деловая и/или ролевая игра предполагает совместную деятельность группы обучающихся и преподавателя под руководством преподавателя с целью решения учебных и профессионально-ориентированных задач путем игрового моделирования реальной проблемной ситуации. Она позволяет оценивать умение анализировать и решать типичные профессиональные задачи.

Учебная деловая игра, как и любая игра, предполагает наличие ролей, ситуаций, в которых происходит реализация ролей; различные игровые предметы. Однако наряду с перечисленными игровыми элементами деловая игра обладает индивидуальными чертами, без наличия которых игра не может считаться деловой:

— моделирование приближенных к реальным условиям профессиональной деятельности и самой профессиональной деятельности обучающихся (имитированием их);

— поэтапное развитие, в результате которого выполнение заданий предшествующего этапа влияет на ход последующего;

— наличие конфликтных ситуаций;

— обязательная совместная деятельность участников игры;

— описание объекта игрового имитационного моделирования;

— контроль игрового времени; ж) система оценки хода и результатов игры;

— правила, регулирующие ход игры; элементы соревнования. Действие в деловой игре проходит в одной из сфер профессиональной деятельности обучающихся [1].

Система оценок деловой игры может быть групповой и индивидуальной, поэтапной и конечной. Специалисты выделяют следующие критерии оценки игровых действий: профессиональная компетентность участников; эффективность совместной деятельности и соответствующего ей иноязычного общения; сформированность выявленных в игре профессиональных и иноязычных речевых навыков и умений; «технологичность игры», т.е. выявление в игре степени владения участниками различными способами и приемами решения профессиональных и собственно речевых задач; полнота и качество исполнения ролевого репертуара и ролевых предписаний (функций, задач); — реализация эвристического (творческого) подхода к решению задач; сформированность профессионального мышления; уровень самообразования; культура профессионального поведения и общения.

При оценивании игровых действий учитываются отсутствие или наличие ошибок, их характер, наличие затруднений в реализации сугубо профессиональных или речевых действий, показатели времени, затрачиваемого на выполнение игровых действий, вариативность принимаемых решений. Обязательными для деловой игры является развернутое и аргументированное обсуждение хода и результатов.

Еще одной формой проведения занятий, позволяющей интенсифицировать обучение в условиях ограниченного количества аудиторных занятий, является метод проектов. По мнению исследователей, метод проектов способствует формированию страноведческих, культурологических знаний; коммуникативных

компетенций. Разработка проектов позволяет активно применять знания и умения студентов. Метод направлен на профессиональный интерес обучающихся.

Проектная деятельность — это организация познавательной деятельности студентов с целью решения проблем, связанных с проектированием, созданием и изготовлением реального объекта. Этот метод ориентирован на самостоятельную деятельность студентов. Самостоятельная творческая работа выполняется студентами или их группой под руководством преподавателя. Самостоятельная работа студентов подразумевает под собой проработку изученного материала с использованием рекомендуемой литературы, электронных ресурсов для подготовки к занятиям, тестам, контрольным заданиям, а также выполнение индивидуального домашнего задания.

Процесс овладения иностранным языком невозможно представить без самостоятельной работы с дополнительной литературой и словарями. Самостоятельная работа является значимым компонентом процесса обучения иностранному языку, но ее эффективность напрямую зависит от умения студентов работать с литературой, компьютером и Интернетом.

Активное использование самостоятельной работы в процессе обучения способствует развитию творческого мышления, навыков повышения уровня общей и профессиональной образованности и саморазвития. В курсе иностранного языка в вузе важно не только приобрести необходимые в будущем знания, но и быть в состоянии в дальнейшем самостоятельно работать с языком, что дает возможность повысить уровень образования и самореализации в профессиональной сфере деятельности [2].

Итоговый контроль

При проведении практических занятий и итогового контроля предусмотрен индивидуальный подход, позволяющий объективно оценить уровень знаний, умений и навыков студентов. В рамках данной Программы используется кредитно-модульная система контроля. При кредитно-модульном контроле итоговая оценка складывается из полученных баллов за выполнение контрольных заданий по каждому разделу. Бонусные баллы ставятся для стимулирования систематической и активной работы студентов: 1) за выполнение дополнительных заданий или заданий повышенного уровня сложности, за своевременную сдачу контрольных заданий, отношение к учебной деятельности (0—3 балла); 2) за регулярную посещаемость занятий (0—4); 3) за активную работу на занятиях (0—3). Сумма набранных баллов позволяет не только определить оценку студента по учебной дисциплине, но и его рейтинг в группе среди других студентов курса.

Данная система предполагает:

- систематичность контрольных срезов на протяжении всего курса в течение семестра, выделенного на изучение данной дисциплины по учебному плану;
- обязательную отчетность каждого студента за освоение каждого учебного раздела/темы в срок, предусмотренный учебным планом и графиком освоения учебной дисциплины по семестрам и месяцам;
- регулярность работы каждого студента, формирование должного уровня учебной дисциплины, ответственности и системности в работе;

— обеспечение быстрой обратной связи между студентами и преподавателем, учебной частью, что позволяет корректировать успешность учебно-познавательной деятельности каждого студента и способствовать повышению качества обучения;

— ответственность преподавателя за мониторинг учебной деятельности каждого студента на протяжении курса.

Система обучения студентов, введенная в последние годы в нашем вузе, несомненно, имеет свое положительное значение. Система заставляет ритмично работать; развивает ответственность в учебе; повышает степень объективности при оценке уровня знаний; улучшает качество знаний и умений; развивает навыки самостоятельной учебной деятельности, самостоятельность мышления, способствует развитию творчества [1].

В заключение следует подчеркнуть, что деловое общение всегда имеет целевую направленность — установление условий сотрудничества, достижений деловой договоренности между заинтересованными сторонами. Это общение, обеспечивающее успех общего дела и создающее необходимые условия для сотрудничества людей, чтобы осуществить значимые для них цели. Деловое общение способствует установлению и развитию отношений сотрудничества между коллегами по работе, конкурентами, клиентами, партнерами и т.п. Поэтому основной задачей делового общения является продуктивное сотрудничество, а для ее реализации необходимо учиться общению. Разработанная программа дисциплины «Деловой иностранный язык» успешно помогает реализовать поставленные цели.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Зарочинцева И.В., Гунина Л.А., Захарова Л.В. Интерактивные формы работы в процессе обучения языковой коммуникации в профессиональной области в техническом вузе // Иностранные языки: Лингвистические и методические аспекты. 2014. № 28. С. 36—42.
- [2] Зарочинцева И.В., Гунина Л.А., Захарова Л.В. Опыт реализации программ уровневого высшего профессионального образования по иностранному языку в техническом вузе // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 2. С. 85—92.
- [3] Захарова Л.В., Гунина Л.А., Зарочинцева И.В. Языковая коммуникация в профессиональной области в техническом вузе, опыт реализации // Сер. Социально-гуманитарные науки. 2014. № 1.1 (49). С. 507—520.
- [4] Карпов Е.Б. Трудоустройство выпускников и имидж высшего учебного заведения // Имиджология—2006: материалы четвертого Междунар. симп. по имиджологии. М., 2006.
- [5] Козырев В.А., Шубина Н.Л. Этап проектирования образовательных программ // Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: научно-методическое пособ. СПб.: РГПУ, 2005. 434с.
- [6] Культура делового общения. URL: <http://www.wibes.ru/advice/kultura-delovogo-obsheniya/> (дата обращения 06.01.2016).
- [7] Культура делового общения как фактор формирования имиджа выпускника ВУЗа на рынке труда. URL: <http://www.mat-analiz.ru/publ/42-1-0-60> (дата обращения 08.01.2016).
- [8] Официально-деловой стиль речи. URL: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/rlang/rl11.html> (дата обращения 08.01.2016).
- [9] Пименова Е.В., Семина И.С. Имидж выпускника вуза как фактор его конкурентоспособности // Профессиональная карьера и имидж современного специалиста. Ставрополь, 2009.

- [10] *Слемзин А.А.* Диссертация по теме «Теория и методика профессионального образования» // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-kultury-delovogo-obshcheniya-budushchikh-ekonomistov-v-protse-predpodavaniya-#ixzz2tIchAnhu> (дата обращения 08.01.2016).

Статья поступила в редакцию 29 марта 2016 г.

BUSINESS COMMUNICATION CULTURE AS AN IMPORTANT FACTOR OF SPECIALISTS PROFESSIONAL FORMATION

L.V. Zakharova, L.A. Gunina

National Research Nuclear University «MEPhI»
Lenin str., 73/94, Volgodonsk, Rostov region, Russia, 347360

The article is devoted to a culture of business communication in a technical college (in a foreign language). The role and importance of business communication for the professional activity of future engineers are noted. The experience of the educational program implementation on the subject “Business Foreign Language” is given. The article deals with three sections in the professional field of communication: the basics of business correspondence, the basics of business communication, business meetings; international cooperation in special field. The importance of ethics in business communication as well as in everyday life is stressed. A wide range of genre varieties of written and verbal communication is shown in the chapter of professional communication. Competences acquired through the study of this discipline are considered.

Key words: business communication culture, professional culture of an engineer, business foreign language, business correspondence, communicative competence

REFERENCES

- [1] *Zarochintseva I.V., Gunina L.A., Zakharova L.V.* Interaktivnye formy raboty v protse obucheniya yazykovoy kommunikatsii v professionalnoy oblasti v tekhnicheskoy vuzе [Interactive forms of work in the process of the language communication training in the professional field at a technical college]. *Inostrannyye yazyki: Lingvisticheskie i metodicheskie aspekty* [Foreign languages: Linguistic and methodical aspects]. 2014. no 28, pp. 36—42.
- [2] *Zarochintseva I.V., Gunina L.A., Zakharova L.V.* Opyt realizatsii program urovnevnogo vysshego professionalnogo obrazovaniya po inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuzе [Experience in the foreign language educational programs implementation of the higher professional education in technical colleges]. *Vestnik RUDN. Seriya “Russkiy i inostrannyye yazyki i metodika ih predpodavaniya”* [Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Russian and Foreign Languages and methods of their teaching]. 2014. no 2, pp. 85—92.
- [3] *Zakharova L.V., Gunina L.A., Zarochintseva I.V.* Yazykovaya kommunikatsiya v professionalnoy oblasti v tekhnicheskoy vuzе, opyt realizatsii [Language communication in professional sphere in a technical university. Experience of realisation]. *Ser. Sotsialno-gumanitarnyye nauki* [Ser. Social and Human Sciences]. 2014. No 1.1 (49). Pp. 507—520.
- [4] *Karпов E.B.* Trudoustroystvo vpusknikov i imidzh vysshego uchebnogo zavedeniya [Employment of graduates and the image of the higher education institution]. *Imidzhelogiya-2006: Materialy*

- shetvertogo Mezhdunar. simp. po imidzhologii [Imageology 2006: Proceedings of the Fourth Intern. imageology symp.]. Moscow, 2006.
- [5] *Kozyrev V.A., Shubina N.L.* Etap proektirovaniya obrazovatelnyh program [Stage design of educational programs]. Vysshee obrazovanie Rossii v zerkale Bolonskogo protsessa: nauchno-metodicheskoe posob [Russian Higher Education in the mirror of the Bologna process: scientific and methodical manual]. SPb.: RGPU, 2005. 434 p.
- [6] *Kultura delovogo obscheniya* [Culture of business communication]. Available at: <http://www.wibes.ru/advice/kultura-delovogo-obsheniya/> (Accessed 06.01.2016).
- [7] *Kultura delovogo obszheniya kak factor formirovaniya imidzha vypusknika BUZa na rynke truda* [Culture of business communication as a factor of forming a graduate student image in the labor market]. Available at: <http://www.mat-analiz.ru/publ/42-1-0-60> (Accessed 08.01.2016).
- [8] *Ofitsialno-delovoi stil rechi* [Officially-business style of speech]. Available at: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/rlang/rl11.html> (Accessed 08.01.2016).
- [9] *Pimenova E.V., Semina I.S.* Imidzh vyousknika vuza kak factor ego konkurentosposobnosti [The image of the university graduate as a factor of his competitiveness]. *Professiomalnaya karera i imidzh sovremennogo spetsialista* [Professional career and the image of a modern professional]. Stavropol, 2009.
- [10] *Slemzin A.A.* Dissertatsiy po teme "Teoria i metodika professionalnogo obrazovaniya" [Thesis on "Vocational Education Theory and Methods"]. Nauchnaya biblioteka dissertachii i avtoreferatov disserCat. [Scientific Library ABSTRACT]. Available at: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-kultury-delovogo-obshcheniya-budushchikh-ekonomistov-v-protsesse-prepodavaniya-#ixzz2tIchAnhu> (Accessed 08.01.2016).

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ ЮРИСТА

З.С. Зюкина

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

В статье рассматриваются различные формы организации учебной деятельности, которые способствуют приобретению студентами новых знаний, закреплению коммуникативных умений и формированию навыков публичных выступлений в условиях игрового состязательного судебного процесса.

Ключевые слова: навык, правовая, коммуникативная, психологическая и лингвистическая составляющие публичного выступления, форма организации общения, коллективно-групповые формы занятий

Юрист — профессия с «повышенной речевой ответственностью», потому что в ней ответственность за свое речевое поведение, за умение владеть словом необычайно велика. В профессии юриста слово — это профессиональный инструмент, и владение им тем лучше, чем чаще инструмент настраивается, используется, «тренируется».

Человеку конкретный язык дан не от природы. Генетически ему дана только языковая способность, а не ее реализация. Овладевает же человек языком как навыком только в процессе коммуникации, только в процессе публичного выступления в нашем конкретном случае [1. С. 130].

Рассмотрим фрагмент занятия «Навыки публичного выступления юриста» со студентами 3 курса, представляющий собой игровой состязательный судебный процесс.

Цель занятия — приобретение студентами новых знаний, закрепление коммуникативных умений и формирование навыков публичных выступлений в условиях состязательного процесса в суде.

Задачи занятия:

- 1) получение студентами знаний о подготовке содержания публичного выступления юриста в условиях состязательного процесса в суде;
- 2) обучение студентов умению различать и гармонично сочетать правовую, коммуникативную, психологическую и лингвистическую составляющие публичного выступления юриста;
- 3) приобретение умения отстаивать позицию стороны по делу в ходе выступления в прениях;
- 4) отработка некоторых навыков оформления публичной речи юриста (язык, стиль, риторические и речевые приемы).

Достижение поставленной цели, решение приведенных задач, отработка навыков публичных выступлений предполагает предварительное ознакомление с «сюжетом» уголовного дела с участием несовершеннолетних, основанном на реальном уголовном деле [3].

Первая часть занятия — «круглый стол», тема — «Единство правовой, коммуникативной, психологической и лингвистической составляющих публичного выступления юриста». Задачами данного этапа работы являются:

1) выявление имеющихся у студентов знаний и представлений из различных отраслей права и учебных дисциплин об институтах государства и общества, действующих в «нише» защиты прав несовершеннолетних;

2) выявление уровня знаний студентов, полученных из таких учебных дисциплин, как «Русский язык и культура речи» и «Ораторское искусство юриста»;

3) формирование системного подхода к изучаемой проблеме.

Поскольку вопрос о правовой, коммуникативной, психологической и лингвистической составляющих публичного выступления юриста требует разносторонних знаний, целесообразно заранее подготовить сильных студентов по ряду вопросов для обсуждения на «круглом столе». Преподаватель должен предварительно проконсультировать выступающих, объяснить где и на чем сделать акценты, чтобы не выйти за пределы обсуждаемой проблемы.

Рассматривая правовую, коммуникативную, психологическую и лингвистическую составляющие публичного выступления. Необходимо продемонстрировать студентам, что публичное выступление юриста — это конкретная речевая ситуация, которая имеет свои компоненты речи: *кто* говорит — *кому* говорит (коммуниканты, собеседники, партнеры); *что* говорит (содержание); *зачем* говорит (цель, коммуникативное намерение).

В процессе публичного выступления коммуниканты строят свое речевое поведение с учетом этих компонентов (как минимум). Поэтому важно «формирование такой личности, которая могла бы, владея определенным запасом информации, сориентироваться в конкретной речевой ситуации, построить свое высказывание в соответствии с ней, в том числе со своим замыслом, коммуникативным намерением» [2. С. 7].

Далее вместе со студентами нужно условно разделить эти компоненты (аспекты), чтобы более детально проанализировать каждый из них, затем подвести студентов к пониманию неразрывности и гармонии в единстве обозначенных аспектов публичного выступления юриста как уникальной речевой ситуации.

Правовой аспект речи

Под правовым аспектом речи понимается то, что является содержанием речи: позиция по делу; анализ фактов; характеристика свидетелей; повторение позиции стороны; объяснение закона и т.д.

Коммуникативный аспект речи

1. Целевая установка (цели, коммуникативное намерение) речи — *зачем, почему* эта речь говорится:

чтобы защитить права человека;

чтобы обвинить;

чтобы оказать воздействие на кого-либо;

чтобы убедить в чем-либо;

чтобы отказать в принятии искового заявления;
чтобы проинформировать и т.д.

Целевых установок речи множество, так как они связаны с потребностями человека в коммуникативном воздействии на других людей. Каждая из целевых установок имеет свои лингвистические и паралингвистические средства выражения, начиная со структуры построения текста и выбора лексики и кончая интонационным контуром, мимикой и жестами.

2. Коммуникативная ситуация — *где, когда*, при каких условиях речь произносится:

во время судебного процесса;
во время следствия;
во время публичного выступления;
во время частной беседы;
во время интервьюирования;
во время консультирования и т.д.

Психологический аспект речи

1. Адресант речи — *кто* говорит, в какой роли выступает:

представитель органов опеки и попечительства;
юрист-консультант;
представитель органов внутренних дел;
уполномоченный по правам ребенка;
адвокат;
прокурор;
судья;
преподаватель юридического факультета и т.д.

2. Адресат речи — *кому* говорят:

процессуальному оппоненту;
органу местного самоуправления;
подследственному;
обвиняемому;
ответчику или истцу;
присяжным заседателям;
судье;
студенту-юристу и т.д.

Лингвистический аспект публичного выступления

Под этим понимается форма публичного выступления: *как, при помощи каких языковых* (и не только) *средств* передается то, что мы хотим донести до слушателя. Подбирая слова для выражения мыслей, студенты должны руководствоваться следующими параметрами:

подходит ли слово по смыслу (точность);
правильно ли они его употребляют (правильность);
понятно ли оно собеседнику (доступность);
уместно ли оно в данной ситуации (уместность);
выразительно ли оно (выразительность);

верно ли студенты располагают слова относительно друг друга (логичность) [1].

Итак, при помощи каких языковых (и не только) средств студенты достигают поставленных целей:

применение риторических приемов привлечения и удержания внимания аудитории;

учет особенностей стиля публичного выступления;

учет особенностей жанра выступления стороны по делу (защита нарушенных прав несовершеннолетних, защита интересов семьи, защита публичных интересов и т.д.);

применение речевых средств воздействия, используемых при выступлении;

использование языковых средств, создающих логичность публичного выступления;

употребление лексических приемов публичного выступления юриста;

владение техникой речи (голос, дикция, интонация, паузы и т.д.);

использование языка движений (невербальных средств общения).

Бесспорно (и студенты должны это увидеть), правовая, коммуникативная, психологическая и лингвистическая составляющие публичного выступления юриста не могут существовать раздельно. Только гармоничное их сочетание обеспечивает убедительность и эффективность публичного выступления в конкретной речевой ситуации.

По окончании данного этапа работы студентам раздается таблица, отражающая систему органов и организаций в Российской Федерации и ее субъектах на муниципальном уровне, призванных защищать права детей.

В ходе работы студенты не изучают «сюжет» уголовного дела с участием несовершеннолетних «впервые», его содержание должно быть знакомо до занятия. Поэтому студенты, приходя в аудиторию, должны иметь свое индивидуальное видение решения проблемы и ответы по следующим правовым вопросам:

1) круг нарушенных прав несовершеннолетних Анны и Михаила Морозовых и возможности их защиты;

2) права Г.В. Морозовой и правовая позиция по делу в ее интересах;

3) публичные интересы (интересы общества и государства) в сфере защиты интересов семьи и прав несовершеннолетних.

Студенты делятся на пары. Каждый студент представляет свое видение проблемы, логически обосновывает ход своих рассуждений, в диалоге обсуждаются общие точки соприкосновения.

Несколько пар позже объединяются (по порядку, по желанию и др.) в группу № 1, другие пары объединяются в группу № 2, следующие пары в группу № 3. Три группы по указанным выше трем правовым вопросам и будут готовить выступления сторон по делу. Группы должны четко сформулировать свою правовую позицию по делу. По окончании данного этапа работы группы получают критерии оценки публичного выступления, которые должны быть учтены при подготовке выступления [1].

В группах идет обсуждение правовых вопросов, вырабатывается окончательная позиция по делу, готовится наиболее удачный вариант выступления. Важно, что-

бы студенты, используя юридическую аргументацию позиции стороны по делу, использовали все то, что входит в «словесное выражение».

Далее представители групп демонстрируют выступления сторон по делу. Сначала выступает представитель первой группы, определивший круг нарушенных прав несовершеннолетних Анны и Михаила Морозовых и защищающий их интересы; затем вторая группа, определившая права Г.В. Морозовой и представляющая ее интересы. Последней выступает представитель третьей группы, определивший публичные интересы общества и государства в сфере защиты интересов семьи и прав несовершеннолетних, выявляет круг органов и организаций, призванных защищать интересы семьи и права детей.

Это своего рода игровой состязательный судебный процесс, который является кульминационным моментом семинара. Так как интересы несовершеннолетних детей, их матери, интересы общества и государства не совпадают, после выступления каждой стороны по делу представители других групп задают вопросы. Роль судьи может сыграть любой из участников семинара.

Анализ «чужих» выступлений проводят «эксперты» каждой группы, используя критерии оценки публичного выступления. Представитель стороны по делу, набравший максимальное количество баллов, признается лучшим. Однако анализ выступлений должен носить в основном позитивный характер. Желательно сделать акцент на положительных моментах выступлений, а они есть всегда. Важно, чтобы студенты ушли с семинара с приподнятым эмоциональным настроением и желанием совершенствовать свои навыки.

Известно, что обучение навыкам публичного выступления, как и обучение любому навыку, содержит в себе четыре стадии: неосознанное незнание; осознанное незнание; осознанное знание; неосознанное знание.

Используемая нами форма организация общения на занятиях ведет студента по указанным четырем стадиям. Изучение конкретной проблемы, самостоятельная, индивидуальная работа в ситуации подготовки к общению формирует новый опыт и переводит из стадии неосознанного незнания в область осознанного незнания. Общение на семинарах в процессе работы в парах, небольших группах обеспечивает осознанное знание. Для того чтобы перевести это осознанное знание в неосознанное, важно закрепить его через собственный речевой опыт [1. С. 126].

Следовательно, чем больше будет речевого опыта, чем чаще студент будет погружаться в ситуации, имитирующие реальную деятельность юриста, насыщенную правовыми проблемами, которые требуют решения не только с позиций теории, нормативно-правового регулирования, но и речевой практики, тем быстрее сформируется (наряду с другими практическими навыками) и профессиональный навык публичных выступлений.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Зюкина З.С.* Профессиональные навыки публичного выступления юриста и способы их формирования // Научная школа профессора Т.А. Ладыженской: коллективная монография. Вып. 3. М.: Экзамен, 2015.

- [2] *Ладыженская Т.А.* Обучение общению: методика школьной риторики. Учебное пособие для педагогов, студентов педвузов, преподавателей и слушателей системы повышения квалификации / Т.А. Ладыженская и др. М.: Баласс, 2013.
- [3] *Немытина М.В., Новикова Н.П.* Соотношение частных и публичных интересов в защите прав / Программы клинического юридического обучения: учебно-методическое пособие. Вып. 4. Защита прав человека. Саратов: Научная книга, 2008.

Статья поступила в редакцию 14 июня 2016 г.

SOME PROBLEMS OF FORMATION OF PUBLIC SPEAKING SKILLS OF A LAWYER

Z.S. Zyukina

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

The article considers various forms of educational activities that contribute to students acquiring new knowledge, consolidation of communicative skills and skills of public speaking in terms of playing an adversarial court process.

Key words: skill, legal, communicative, psychological and linguistic components of public speaking, organizational communication, collective group forms of study

REFERENCES

- [1] Zyukina Z.S. Professional'nye navyki publichnogo vystuplenija jurista i sposoby ih formirovanija. Nauchnaja shkola professora T.A. Ladyzhenskoj: kollektivnaja monografija. Vyp. 3. M.: Jekzamen, 2015 [Professional public speaking skills of a lawyer and the ways of their formation. Scientific school of Professor T.A. Ladyzhenskaya: the Collective monograph: issue 3. M.: Publishing House "Exam", 2015].
- [2] Ladyzhenskaja T.A. Obuchenie obshheniju: metodika shkol'noj ritoriki: uchebnoe posobie dlja pedagogov, studentov pedvuzov, prepodavatelej i slushatelej sistemy povyshenija kvalifikacii / T.A. Ladyzhenskaja i dr. M.: Balass, 2013 [Learning to communicate: methods of school rhetoric. Textbook for teachers, students of pedagogical institutes, teachers and listeners of system of professional development. T.A. Ladyzhenskaya and others. M.: Balass, 2013].
- [3] Nemytina M.V., Novikova N.P. Sootnoshenie chastnyh i publicznyh interesov v zashhite prav. Programmy klinicheskogo juridicheskogo obuchenija: Uchebno-metodicheskoe posobie. Vyp. 4. Zashhita prav cheloveka. Saratov: Nauchnaja kniga, 2008 [The ratio of private and public interests in the protection of rights. Programmers of clinical legal education: textbook. Issue 4. Protection of human rights. Saratov: Scientific book, 2008].

РЕЦЕНЗИИ, АННОТАЦИИ И ДР.

РЕЦЕНЗИЯ:

Японский язык: стратегия и тактика делового общения:
учеб. пособие / Т.М. Гуревич. М.: Издательство ВКН, 2016.

Учебное пособие «Японский язык: стратегия и тактика делового общения», опубликованное в 2016 г. в издательстве ВКН, основывается на прикладной лингвокультурологии и ставит своей целью познакомить читателя с особенностями взаимодействия с японцами в деловой среде. Неоспоримым достоинством представленного издания является его ориентированность именно на достаточно высокий (не ниже третьего уровня Нихонго нореку сикэн) уровень владения японским языком и, соответственно, на аудиторию, уже имеющую общие лингвострановедческие представления о Японии. Изучающие японский язык, равно как и любой восточный язык, с начального этапа обучения знакомятся с социокультурными реалиями страны изучаемого языка и с лексико-грамматическими явлениями, отражающими имеющуюся специфику: степени вежливости, гонорифические показатели, отношение ко времени, отношение к возрасту и социальному положению и многое другое. Между тем компетентностный подход и актуальные проблемы практического применения языка в сфере делового общения требуют расширения традиционно получаемых на начальном и среднем этапах обучения непосредственно языковых знаний и экстралингвистических навыков.

Издание включает в себя авторское предисловие с методическими рекомендациями, объясняющее цели и принципы работы с пособием. Структурно учебное пособие разделено на два раздела, одно из которых объединяет восемь уроков и посвящено речевому поведению японцев, другое включает в себя семь уроков и посвящено стратегии и тактике японского бизнеса, также есть обширное итоговое задание. Материалы уроков разные по степени сложности, есть весьма трудные, но в то же время полезные с точки зрения перевода. Все уроки насыщены реалиями, которые необходимо знать для делового общения. Представленные задания содержат много пословиц, поговорок, фразеологизмов, клише, которые направлены на формирование коммуникативных навыков. Стоит отметить, что подобранные тексты отражают не только традиционный взгляд на шкалу ценностей, принятую в Японии. В частности, в одной из статей приводится мнение о том, что нет необходимости отдавать работе все силы в ущерб своим интересам (С. 142). Такой взгляд никак не вписывается в систему ценностей, которая прививается японцам со школьной скамьи.

Учебное пособие предназначено как для аудиторной работы, так и для самостоятельного изучения, особо сложные задания содержат ключи-ответы в конце книги. Обширные русскоязычные введения и комментарии, представленные в каждом уроке и посвященные невербальной коммуникации (С. 56), культуре неговорения (С. 48) и недомолвок (С. 64), прагматике бизнес-отношений и другим вопросам стратегии и тактики делового общения на японском языке и с японцами, делают представленное пособие ценным и для читателей, не владеющих японским языком, но заинтересованных в развитии отношений с японскими партнерами.

Учебное пособие насыщено современными материалами на японском языке, упражнения на перевод предполагают поиск эквивалентного перевода, который становится возможным исходя из знания социолингвистических реалий обеих культур. Развитие коммуникативной компетенции достигается за счет освоения метода активного слушания на японском языке (С. 30, 39), умения поддержать беседу, а не просто обмениваться диалогическими репликами. Различные творческие задания нацелены на развитие речевой компетенции.

Отдельного внимания в эпоху интернет-коммуникации заслуживает урок, посвященный специфике написания электронных писем японским партнерам (С. 89), урок, связанный с японским юмором (С. 105), углубляет социолингвистическую компетенцию.

Прикладной характер учебного пособия, возможность его фрагментарного использования в соответствии с уровнем учащихся и наличие содержательных лингвокультурологических комментариев делают его ценным и полезным для широкой аудитории изучающих японский язык и интересующихся деловой культурой Японии.

А.Ф. Синякова

кандидат экономических наук,
доцент кафедры японского, корейского,
индонезийского и монгольского языков

Московского государственного института международных отношений
(университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации

Рецензия поступила в редакцию 14 августа 2016 г.

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ ПЕРВОГО КУРСА ИНЖЕНЕРНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Л.К. Серова, А.В. Шабаева

Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

В статье рассматриваются результаты анкетирования студентов-билингвов из стран СНГ и делается вывод об уровне их культурологической компетенции, мотивационной направленности, интересах в области изучения русского языка в университете.

Ключевые слова: билингвы, лингвокультурология, коммуникативная компетенция, РКИ

Анкетирование является весьма важным и актуальным в тех случаях, когда преподаватель сталкивается с необходимостью обучения нового контингента учащихся. Таким контингентом для кафедры русского языка являются студенты из стран СНГ, число которых за последние три года значительно увеличилось, что требует тщательного изучения особенностей и мотивационной направленности этой группы учащихся.

Важность учета мотивационной направленности студента неоднократно отмечалась исследователями [1—3]. Анкетирование — это один из наиболее эффективных способов исследования, позволяющий выявить уровень знаний учащихся, их языковую компетенцию; лингвокультурологическую компетенцию студентов; степень мотивации и сферу интересов студента.

Трудности работы со студентами 1 курса из стран СНГ состоят в следующем: если иностранные учащиеся после подготовительного факультета обладают примерно одинаковым уровнем знаний, то состав групп студентов-билингвов весьма разнороден.

Кафедра русского языка инженерного факультета в 2015—2016 уч. г. проводила анкетирование студентов-билингвов 1 курса из стран СНГ с целью выявления трудностей в сфере языковой компетенции, области интересов и уровня культурологических знаний учащихся. Студентам была предложена анкета, включающая вопросы, связанные с самостоятельной оценкой знаний учащимися, направленностью их интересов в области языка, уровнем фоновых знаний, личными данными обучающихся и т.д. В анкетировании приняли участие 55 студентов-билингвов инженерного факультета, при этом данные по странам показали, что наибольшая часть студентов приехала из Узбекистана (45%), вторая по численности (16%) — из Таджикистана, Казахстана (14%), меньше всего студентов из Киргизии (5%), Туркменистана (4%), Армении (4%), Азербайджана (4%), Грузии (4%), Украины (4%).

При ответе на вопрос, который связан с видами речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), мнения студентов разделились следующим образом: 33% учащихся предпочли бы совершенствовать навыки и умения пись-

менной речи, 32% хотели бы улучшить устную речь, 15% выбрали чтение, 14% — аудирование, 6% воздержались от ответа.

Практика показывает, что в отличие от иностранных студентов билингвы хорошо понимают речь носителей языка, так как имеют значительный лексический запас и опыт общения на русском языке в своих странах. Поэтому аудирование не вызывает у них трудностей. Самую большую трудность для них представляет письмо, количество ошибок в письменных работах билингвов (особенно тех, кто учился в национальных школах) часто превышает количество ошибок в работах иностранных студентов. Если иностранец учит лексику посредством визуального восприятия формы слова, то в сознании билингвов такая форма отсутствует, так как расширение лексического запаса происходит путем устного общения.

При ответе на вопрос «Возникают ли у вас трудности при написании русских слов?» выяснилось, что 60% учащихся не испытывают этих трудностей (хотя, когда студенты отвечали на вопрос «В каких словах допущены ошибки: *раскрасить, расчитать, расбросать*», лишь 26% дали правильный ответ), 30% респондентов считают, что у них есть проблемы с русской орфографией, 4% студентов думают, что допускают ошибки лишь иногда, 6% воздержались от ответа.

Тем не менее 77% учащихся хотели бы повторить правила орфографии, а 62% — правила пунктуации.

В анкету был включен вопрос о том, какие аспекты русской культуры респонденты хотели бы изучать. Многие студенты-билингвы интересуются русской поэзией (32%), историческими событиями (26%), биографиями известных ученых и знаменитых деятелей искусства (20%), творчеством русских писателей (17%), 5% не выразили своего мнения.

Чтобы проверить уровень лингвокультурологической компетенции студентов-билингвов, им было предложено ответить на вопрос, знакомы ли они с деятельностью выдающихся людей России XX—XXI веков.

Несмотря на то, что многие учились в русских школах и жили в сопредельных республиках, ранее являвшихся частью СССР, студенты затрудняются при ответе на вопрос, кем являются известные русскому человеку деятели науки, культуры и политики. Самым известным человеком для студентов-билингвов оказался Сергей Безруков — его знает 80% опрошенных. С творчеством Сергея Есенина и Сергея Бондарчука знакомы 62% билингвов. При этом в устной беседе выясняется, что студенты знают не о выдающемся режиссере, а о Федоре Бондарчуке, известном клипмейкере, актере и режиссере, часто появляющемся в современных массмедиа. Показательно, что имя мэра Москвы Сергея Собянина знает больше студентов — 63%, что связано с необходимостью получения миграционной визы для граждан СНГ. Лишь 16% респондентов смогли правильно ответить на вопрос, кем являются Сергей Эйзенштейн и Сергей Прокофьев. Удивительно, что самую большую трудность вызвала фигура Сергея Павловича Королева. К сожалению, поступив на инженерный факультет, большая часть студентов-билингвов (87%) ничего не знает о выдающемся русском конструкторе.

При ответе на вопрос «Интересует ли Вас жизнь современной России?» большинство студентов (91%) ответили положительно, 7% ответили «нет», 2% воздержались от ответа.

Можно отметить, что многие респонденты (79%) хотели бы поближе познакомиться с культурной жизнью России и побольше узнать о ней, 17% культурная составляющая страны не интересует, 4% воздержались от ответа.

Задание продолжить фразы, которые у всех на слуху, вызвало немало затруднений. Самой известной оказалась фраза «Кот ученый...» — с ней знакомы 36% опрошенных, «Двое из ларца...» знают 22%, а «Чей туфля» — 15%. Другие фразы являются менее известными студентам. «Налетай, не скупись...» знает 7%, а «Обозначенный на карте буквами...» — только 2%.

С учетом результатов анкетирования на кафедре русского языка инженерного факультета были созданы специальные пособия для студентов-билингвов. Поскольку не всегда возможно сформировать группы учащихся с одинаковым уровнем владения языком, в пособиях были приведены двухуровневые тексты [4; 5]. Таким образом, студенты с хорошим знанием русского языка могут читать оригинальные тексты, а билингвы из национальных школ — адаптированный текст, включающий всю информацию основного текста. Это дает возможность всем студентам принять участие в дискуссии, используя лексический запас определенного уровня.

Специально подобранные задания дают возможность студентам расширить свой словарный запас и улучшить знание русского языка.

Такой подход к обучению билингвов облегчает работу преподавателя и делает учебный процесс более эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.
- [2] *Шаклеин В.М., Рыжова Н.В.* Современные методики преподавания русского языка нерусским: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008.
- [3] *Ипатов Г.Н., Серова Л.К.* Лингвокультурологический подход к созданию учебных пособий для студентов-билингвов. М.: Вестник РУДН 2016. № 1. С. 14—20.
- [4] *Серова Л.К.* Русские конструкторы. М.: РУДН, 2015.
- [5] *Серова Л.К., Шабеева А.В.* Русские инженеры. М.: РУДН, 2016.

Статья поступила в редакцию 20 мая 2016 г.

THE RESULTS OF THE SURVEY OF FIRST-YEAR BILINGUAL STUDENTS (ENGINEERING FACULTY)

L.K. Serova, A.V. Shabaeva

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

The article presents the results of the survey of the first year bilingual students (engineering faculty). The authors focus on the bilingual students' attitudes towards learning Russian language.

Key words: bilinguals, cultural linguistics, communicative competence, Russian as a foreign language

REFERENCES

- [1] Balykhina T.M. Metodika prepodavanija ruskogo jazyka kak nerodnogo (novogo): Uchebnoje posobije dlja prepodavatelej i studentov [Methods of Teaching Russian as Non-Native (New) Language: Manual for Teachers and Students]. M.: Izdatelstvo Rossijskogo universiteta družby narodov. 2007.
- [2] Shaklein V.M., Ryzhova N.V. Sovremennye metodiki prepodavanija ruskogo jazyka neruskim: Uchebnoje posobije [Modern Techniques of Teaching Russian as a Foreign Language: Manual]. M.: RUDN, 2008.
- [3] Ipatova G.N., Serova L.K. Lingvokulturologičeskij podhod k sozdaniyu uchebnyh posobij dlya studentov-bilingvov [Linguistic and Culturological Approach to Manuals for Bilinguals]. M.: Vestnik RUDN, 2016. № 1 S. 14—20.
- [4] Serova L.K. Russkie konstruktory [Russian Draftsmen]. M.: RUDN. 2015.
- [5] Serova L.K., Shabaeva A.V. Russkie inženery [Russian Engineers]. M.: RUDN. 2016.

НАШИ АВТОРЫ

Алонцева Наталья Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: alontseva_nv@pfur.ru

Васильева Татьяна Викторовна — доктор педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»; профессор междисциплинарной кафедры ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»

E-mail: vasilieva189@yandex.ru

Гадалина Инна Ивановна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка №1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов

E-mail: gadalina_ii@pfur.ru

Гриценко Александр Николаевич — аспирант кафедры иностранных языков гуманитарного факультета Международного гуманитарно-лингвистического института

E-mail: scotom@list.ru

Гулидова Екатерина Николаевна — аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова

E-mail: ekaterina_gulidova@mail.ru

Гунина Лидия Аркадьевна — кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Волгодонского инженерно-технического института Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ)

E-mail: LAGunina@mephi.ru

Ермошин Юрий Анатольевич — кандидат педагогических наук, доктор философии в области педагогики / PhD (in Pedagogy), доцент кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: ermoshin_ya@pfur.ru

Ефимова Ольга Станиславовна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Аграрно-технологического института Российского университета дружбы народов

E-mail: efimova_os@pfur.ru

Жамалетдинова Эльмира Хамитовна — преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета

E-mail: khamitovich@gmail.com

Захарова Екатерина Александровна — ассистент кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов

E-mail: zakharova_ea@pfur.ru

Захарова Любовь Васильевна — кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгодонского инженерно-технического института Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ)

E-mail: zakharova11@mail.ru

Зюкина Зульфира Салиховна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка юридического института Российского университета дружбы народов

E-mail: zyuкина_zs@pfur.ru

Исмаилова Холисахон Эшматовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов

E-mail: ismailova_he@pfur.ru

Кривошеева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Аграрно-технологического института Российского университета дружбы народов

E-mail: krivosheeva_en@pfur.ru

Кузнецов Александр Леонидович — кандидат исторических наук, заведующий кафедрой страноведения ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)»

E-mail: tanjalex@yandex.ru

Лёвина Галина Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета

E-mail: galmil@yandex.ru

Магомедзагиров Рамазан Газимагомедович — аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: grendel05@ya.ru

Матиенко Анжелика Валерьевна — кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Северо-Западного института управления

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

E-mail: ideal_ideal@mail.ru

Матулевич Тамара Георгиевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры международных отношений и регионоведения факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета

E-mail: tmatulev@mail.ru

Морослин Петр Васильевич — доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков. гуманитарный факультет Международный гуманитарно-лингвистический институт

E-mail: mpv_1950@mail.ru

Никитин Олег Викторович — доктор филологических наук, профессор кафедры истории русского языка и общего языкознания Московского государственного областного университета

E-mail: olnikitin@yandex.ru

Новиков Алексей Львович — кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: novikov_al@pfur.ru

Пиневиц Елена Валентиновна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет» им. Н.Э. Баумана (Москва)

E-mail: elenapinevich@yandex.ru

Платонова Евгения Константиновна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Аграрно-технологического института Российского университета дружбы народов

E-mail: platonova_ek@pfur.ru

Радович Мария — аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: radovic.mar@gmail.com

Рыбаков Михаил Анатольевич — кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: rybakov_ma@pfur.ru

Серова Людмила Константиновна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: serova_lk@pfur.ru

Синякова Анна Филимоновна — кандидат экономических наук, доцент кафедры японского, корейского, индонезийского и монгольского языков Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации

E-mail: annasinyakova@yandex.ru

Ускова Ольга Александровна — доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка Института русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

E-mail: olgauskova@mail.ru

Шабаета Алина Владимировна — ассистент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: shabaeva_av@pfur.ru

Шкапенко Татьяна Михайловна — кандидат филологических наук, доцент кафедры славяно-русской филологии Балтийского федерального университета им. И. Канта

E-mail: tshkapenko@kantiana.ru

Яо Цзяжу — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов

E-mail: yjr19890113@163.com

Научный журнал

ВЕСТНИК
Российского университета
дружбы народов

Серия:
РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
И МЕТОДИКА ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

2016, № 4

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61213 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов» (ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Москва, Россия, 117198)

Редактор *И.В. Успенская*
Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419
Тел.: (495) 955-07-16; e-mail: ipk@pfur.ru

Адрес редакционной коллегии
серии «Русский и иностранный языки
и методика их преподавания»:
Кафедра русского языка и методики его преподавания
ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Москва, Россия, 117198
Тел.: (495) 434-07-45
E-mail: rusforeignlangjournalrudn@pfur.ru

Подписано в печать 14.10.2016. Выход в свет 30.10.2016. Формат 70×100/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».
Усл. печ. л. 14,84. Тираж 500 экз. Заказ № 1474

Цена свободная

Типография ИПК РУДН
ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419, тел. (495) 952-04-41

Scientific journal

BULLETIN
of Peoples' Friendship
University of Russia

Series:
RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES.
METHODS OF ITS TEACHING

2016, № 4

Editor *I.V. Uspenskaya*
Computer design: *O.G. Gorunova*

Address of the editorial board:
Peoples' Friendship University of Russia
Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419
Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: ipk@pfur.ru

Address of the editorial board
Series «Russian and foreign languages.
Methods of its teaching»:
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198
Tel. +7 (495) 434-07-45
E-mail: rusforeignlangjournalrudn@pfur.ru

Printing run 500 copies

Open price.

Address of PFUR publishing house
Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419
Ph. +7 (495) 952 0441

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

36433

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Русский и иностранный языки и методика их преподавания»

Количество комплектов:

на 2016 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

ПВ	место	литер

на журнал

36433

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Русский и иностранный языки и методика их преподавания»

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2016 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)