ВЕСТНИК
Российского университета дружбы народов

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 1993 г.

Серия
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ЯЗЫКИ И СПЕЦИАЛЬНОСТЬ

2009, № 4

Серия издается с 2004 г.

Российский университет дружбы народов

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Куликова Е.Ю. Свойства современной миграции как основа выбора образовательных и языковых ресурсов для мигрантов 5

Лысова Т.В. Образовательный процесс глазами студентов. Из опыта изучения уровня удовлетворенности студентов образовательным процессом 11

Рогова А.В. Педагогика для всех, или Пути взаимодействия культур в образовании . 15

Саяхова Л.Г. Русский язык в Республике Башкортостан: проблемы лингвистического образования 20

Берарди С. Русский язык в *moodle* и новые компетенции преподавателя РКИ 26

ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЕЕ ОТСУТСТВИЯ

Баллод Ж.О. Актуальные проблемы преподавания русского языка в Южной Корее на современном этапе 31

Баркан А.И. Мотивирующие или демотивирующие факторы, влияющие на изучение русского языка у детей из русскоязычных или смешанных семей, проживающих за рубежом 36

Краевская Н.М. Особенности национальной языковой ментальности. Типологически далекие языки и проблемы обучения 41

Скяева Е.В., Карапетян Н.Г. Особенности создания национально-ориентированного пособия по специальности «гид-переводчик» для вьетнамской аудитории 49

Урецкий И.Г., Люйина С.М. Опыт преподавания РКИ за рубежом во внеязыковой среде для работающих граждан 55

Цупикова Е.В. Изучение инвариантно-вариативных отношений в тексте в курсе семасиологии русского языка 61

ЯЗЫКОВЫЕ И КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ

Бурукина О.А. Жанрово-стилистическая классификация письменного перевода 67

Воронова Л.В. Современные научные исследования и тенденции в обучении русской письменной речи 72

Жабин Д.В. Методика исследования спонтанной речи говорящего в состоянии стресса 76

Ковалева Е.А. Железнодорожный дискурс в поэзии Серебряного века: постановка проблемы 81

Матвеенко В.Э. К теоретическим основам лингвокультурологического комментирования фольклорного текста на занятиях в иностранной аудитории 86

Микаелян Л.С. Пословицы русского языка — учебный ресурс и учебная стратегия .. 91

Науменко Ю.М. Предпосылки к изучению ритмо-вокалической структуры русского слова в аспекте русского языка как иностранного 94

Ндяй М. Развитие познавательных интересов учащихся при обучении русскому языку в сенегальской аудитории 99

Пашковская С.С. Тест фонетических способностей 102

Шуан Синь Юань. Семантизация русских фразеологизмов с архаичными значениями, характеризующих внутренний мир и внешность человека в китайской аудитории, изучающей русский язык 108

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: СОВРЕМЕННОСТЬ И БУДУЩЕЕ

Буглакова Л.М. *Multitest russo*: компьютерный тест для контроля лингвистическо-коммуникативных компетенций по русскому языку как иностранному в Болонском университете 111

Гарцов А.Д. Международный образовательный потенциал электронной дидактики .. 116

Ефремов А.П., Строганов Б.Г. Web-технологии в учебном процессе университета 124

Лишманова Т.Е. Опыт соотнесения звуков с терминами в московских школах 132

Чжан Юэбо. Заголовок в газетном тексте как самостоятельная речевая единица, тесно связанная с его содержанием 136

© Российский университет дружбы народов, Издательство, 2009
© «Вестник Российского университета дружбы народов», 2009

BULLETIN

SCIENTIFIC JOURNAL

# of Peoples' Friendship University of Russia

Founded in 1993

Series
PROBLEMS OF EDUCATION: LANGUAGES AND SPECIALITY

2009, N 4

Series founded in 2004

Peoples' Friendship University of Russia

CONTENTS

PROBLEMS OF INTERCULTURAL PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATION

Kulikova E.U. Properties of modern migration as the basis of the choice of educational and language resources for migrants 5

Lysova T.V. Educational process from the students' point: from the experience of studying of student satisfaction level by educational process 11

Rogova A.V. Pedagogics for all or as cultures in formation should cooperate 15

Sayakhova L.G. The Russian language in the Republic of Bashkortostan: the problems of linguistic education 20

Berardi S. Russian language on *moodle* and the required competences of a teacher of Russian as a foreign language 26

LANGUAGE ENVIRONMENT AND PROBLEMS OF STUDYING LANGUAGE IN INTRA-AREAS

Ballod J.O. The current problems of teaching Russian language in South Korea in the present time 31

Barkan A.I. Motivating or demotivating factors influenced studying of Russian at children from Russian-speakers or mixed families, living abroad 36

Kraevskaya N.M. Features of national language mentality. Typologically far languages and training problems 41

Skyaeva E.V., Karapetyan N.G. Features of creation of the national-focused grant on the speciality «guide-translator» for the vietnamese audience 49

Ouretski I.G., Lyjina S.M. Teaching of Russian as a foreign language to adults within working life in a Non-Russian-Speaking environment 55

Tsupikova E.V. Studying of invariant/variant relations in the text in semasiology course of Russian language 61

LANGUAGE AND COMMUNICATIVE-VERBAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE: CHALLENGES AND SEARCHING

Burukina O.A. Genre & stylistic classification of written translation 67

Voronova L. Contemporary scientific researches and tendencies instruction Russian written speech 72

Zhabin D. A new approach to studying spontaneous speech produced under stress 76

Kovaleva E.A. The railway discourse in poetry of «the silver age»: statement of a problem 81

Matveenko V.E. To the theoretical basis of compilation the linguacultural comments for the russian folk text 86

Mikaeljan L.S. Russian proverbs — educational resource and strategy 91

Naumenko Y.M. Preconditions to the studying the rhythmic and vocalic structure of the russian word in the aspect of Russian as foreign 94

Ndiaye M. The development of learners cognitive interest by teaching russian language in senegalese classroom 99

Pashkovskaia S.S. Test for phonetics abilities 102

Shuang Xing Yuan. Semantization of russian phraseology with ancient meaning describes internal world and peoples appearance in chinese audience for studying Russian language 108

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE: PRESENT AND FUTURE

Buglakova L.M. *Multitest russo:* a computer test of linguistic and communicative competence in Russian as a foreign language at the University of Bologna 111

Gartsov A.D. International educational potential of e-didactics 116

Efremov A.P., Stroganov B.G. WEB-technologies in educational process of university ... 124

Lishmanova T.E. Experiment of correlation sounds and terms in Moscow schools 132

Chzhan Yuebo. Headline in a newpaper text as an independent speech unit closely connected with its content 136

© Peoples' Friendship University of Russia, Publishing House, 2009
© «Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia», 2009

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СВОЙСТВА СОВРЕМЕННОЙ МИГРАЦИИ КАК ОСНОВА ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ЯЗЫКОВЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ МИГРАНТОВ

Е.Ю. Куликова

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

В настоящее время Российское государство в области иммиграционной политики стоит перед необходимостью интеграции в российское общество мигрантов, носителей другой этнической и языковой культуры. Идея создания равных возможностей для всех граждан России: коренных россиян и мигрантов — является актуальной и плодотворной. Вместе с тем вопрос асимиляции и аккультурации мигрантов интересует исследователей как с социальной, так и научной точек зрения.

Ключевые слова: миграция, ассимиляция, аккультурация, эмиграция, иммиграция, адаптация.

Миграция — многомотивное, потребностное явление ярко выраженного общественного характера. Она связана с этническими, экономическими, политико-географическими проблемами, с судьбой популяций и личностей. Главная специфика миграции — *намерение человека переменить место жительства,* обустроиться на новом месте, для понятия миграции важен момент *окончательности в перемене места жительства, намерение на прежнее место больше не возвращаться.* Поскольку в судьбе человека не все определяется его намерениями, а многое — обстоятельствами, следует учитывать возможность *неудачной миграции,* когда человек покинул родные места с твердым намерением не возвращаться, но жизнь распорядилась иначе, и он был вынужден вернуться, оказавшись *временным мигрантом.*

Это позволяет нам дать расширенное определение миграции: *миграция есть пространственная активность (перемещение) человека, направленная на овладение ресурсами новых территорий и связанная с переменой места жительства.*

Существуют и дифференцируются разные виды миграции, которым в контексте нашего исследования мы дадим характеристику и установим типологию. Различают миграцию *внутригосударственную и межгосударственную* (с пересечением

государственной границы); выезд из страны — *эмиграцию*, въезд в страну — *иммиграцию*. Подобная миграция имеет наибольшее значение в геополитических процессах. Дифференцируется миграция *внутренняя и внешняя:* миграция в пределах региона является внутренней, миграция за пределы региона считается внешней.

Случаи, когда человек вынужден мигрировать в связи с особыми политическими событиями, относят к *постоянной или временной* эмиграции.

Критериями *ближней и дальней миграции* служи преодолеваемое расстояние.

К примеру, ближней может оказаться и межгосударственная миграция, если перемещение индивида произошло в прилегающую к его стране часть другого государства.

Миграция *суверенная и вынужденная* учитывает, что в принципе любая миграция имеет вынужденный характер: человек уже не может в силу разных причин и обстоятельств оставаться на прежнем месте. К собственно вынужденной миграции следует относить те ее случаи, когда мотив миграции лежит вне индивида, к примеру, *миграция по принуждению*; в то время как суверенная миграция — ситуация, когда индивид принимает решение о миграции без внешнего давления, исходя из каких-либо своих потребностей.

Различие миграции *политической и экономической* связано с политическими обстоятельствами либо материальной заинтересованностью; при этом к числу случаев экономической миграции следует отнести трудовую миграцию: выезд в другие страны на заработки с намерением по возможности стать постоянным жителем страны прибытия.

Проблема *легальной и нелегальной миграции* соотносится с межгосударственной миграцией, когда внутри страны, как правило, не возникает препятствий в осуществлении подобных видов миграции. Миграция в другую страну связана со значительным числом факторов и обстоятельств этнического и правового характера, в частности, многие государства в связи с «наплывом» мигрантов из третьих стран вынуждены вводить ограничения на въезд граждан, стараясь регулировать и число, и характеристики въезжающих.

Миграцию *индивидуальную и массовую* (этническую) отличает то, что массовая миграция чаще носит этнический характер и одним из наиболее ярких вариантов ее проявления является диаспора.

Массовая миграция связана обычно с какими-либо остро неблагоприятными событиями на родине — так что *диаспорическая миграция* чаще является вынужденной, не суверенной.

Миграция *однократная и многократная* предполагает следующее: многократный мигрант — это уже странник, и дело здесь, скорее всего, в неудачной миграции, поэтому она оказывается и кратковременной, и многократной.

Миграция бывает *подготовленной и неподготовленной* (не следует смешивать это с характером мотивации к перемене места жительства). Подготовленная миграция чаше имеет место в процессе «утечки мозгов»: человек заранее находит работодателя и заранее обговаривает условия оплаты. Неподготовленная миграция включает все те случаи, когда на новом месте мигранта никто не ждет, никто не готов оказывать ему помощь, так что нередко он пребывает без средств к су-

ществованию, надеясь только на получение пособия. Вместе с тем если это пособие значительное, некоторые индивиды мигрируют в изначальной надежде на его получение.

Кроме того, к категории неподготовленной миграции следует отнести все случаи *беженства*, тогда как случаи вынужденного переселения частично могут оказаться разновидностью подготовленной миграции. Нередко миграция происходит по внутренним причинам: в связи с неспособностью к адаптации к имеющимся условиям, завышенным уровнем притязаний, в результате чего реалии данного места пребывания человека не устраивают; с отсутствием возможностей для положительной социальной динамики.

Иначе говоря, в основе миграции всегда лежит какая-либо неудовлетворенность человека или своим местом, или своим положением. К примеру, многие способные люди уезжают из сельской местности в город в связи с невозможностью получить высшее образование или найти престижную работу, реализовать себя на уровне своих способностей. Такая жизнь их не удовлетворяет, и они мигрируют.

В настоящее время закон признает два официальных вида мигрантов: вынужденные переселенцы и беженцы. Их законодательная квалификация в этом качестве важна с точки зрения получения государственной помощи и правового статуса. Этот подход вполне оправдан: внешняя причина, а не субъективное желание заставило людей покинуть родные места во многом против своей воли, и они объективно нуждаются в помощи. С другой стороны, государство не обязано устраивать жизнь каждого мигранта, если мотивы миграции сугубо внутренние, субъективные.

Термин *вынужденная миграция* относится ко всем случаям миграции, вызванным внешними причинами. Миграцию же не под внешним давлением мы назвали: у человека сохраняется возможность выбора — остаться или уехать.

Каковы внутренние различия между вынужденным переселенцем и беженцем? Сначала — о сходстве, которым является фактор вынужденности. Миграция и в форме вынужденного переселения, и в форме беженства является миграцией именно вынужденной, не суверенной. Различие же в том, что у беженца психологически господствует доминанта отдаления от опасного места, тогда как у вынужденного переселенца присутствует момент оценки места переселения. Поэтому вынужденный переселенец выбирает место, и порой достаточно тщательно, куда он, хотя и вынужденно, но взвешенно переселяется.

Главным мотивом миграции является поиск благополучной жизни, благополучие же имеет два аспекта: материальное благополучие и безопасность. В современном мире главным мотивом миграции признан экономический: мигранты ищут более сытого и экономически благоустроенного существования.

При этом в полной мере проявляются различные психические свойства индивидов, объединяемые понятием *уровень притязаний*. Совершенно очевидно, что на уровень притязаний индивида влияют (или смешаны с ним) такие явления, как завистливость, стремление к материальному благополучию без трудовых усилий. Естественно, что подобные мигранты, как более озабоченные материальной стороной жизни, оказываются более обеспеченными, чем многие местные жители:

всю свою энергию они направляют именно на материальное благополучие и достигают в этом бóльших успехов, чем те, кто этим не озабочен, хотя и обладает преимуществами местного жителя.

Такого рода мигранты легче включаются в товарно-денежные отношения и торговлю, проявляют повышенную инициативу в направлении поиска возможностей заработка. Складывается следующая иерархия благополучия: на первом месте — выдающиеся из числа аборигенов, на втором — наиболее выдающиеся из числа мигрантов, на третьем — все прочие местные жители. *Миграция бывает обусловлена так называемым комплексом неполноценности.* Некоторые индивиды не способны находить себя в повседневной жизни, такие есть в любом обществе. Для них миграция — выход из положения в их стесненном психическом состоянии. Вместе с тем редко миграция по данным основаниям бывает успешной, лишь при условии, что на новом месте найдется неожиданно интересное занятие, в ходе которого подобный индивид обретет возможности к самоутверждению, которых не находил у себя на родине.

Миграция из-за стремления более полно реализовать свой (творческий, интеллектуальный) потенциал. Это миграция типа «утечки мозгов», хотя последнее — более сложное по содержанию явление, так как в нем могут наличествовать чисто материальные мотивы. «Утечка мозгов» сочетает в себе возможности самоутверждения, самореализации, возможности улучшить материальное положение. Многое зависит от творческого потенциала человека. К этому виду миграции следует отнести и стремление оказаться ближе к источникам знания.

Миграция из соображений безопасности, миграция по политическим мотивам — таковой была миграция многих представителей немецкой культуры и науки из нацистской Германии: они мигрировали именно из соображений безопасности.

Общее у миграционных явлений — неудовлетворенность индивида на прежнем месте жительства, которая может иметь объективные или субъективные причины, но всегда это именно неудовлетворенность, которая сопровождается психическим напряжением и перерастает в отрицание возможности продолжения своего пребывания на прежнем месте жительства.

Миграция есть проблема именно неудовлетворенных потребностей, энергия которых преобразуется в энергию перемещения. В целом миграция — мультимотивное явление. Противоположными мотивам миграции могут быть мотивы патриотизма, мотивы усилий на благо родных мест, стремление улучшать свою жизнь, направляя именно на это свои усилия.

Следует различать три физические и две виртуальные структуры миграции. К физическим относят компактное и диффузное поселение (ассимилят), диаспоры. Виртуальные структуры включают национально-культурные автономии и псевдоэмиграции («антисистема»).

Название *компактное поселение* говорит само за себя — это совместное проживание на одной сравнительно небольшой территории представителей только одного этноса, прибывших сюда в качестве мигрантов. Они селятся вблизи друг друга — так легче находить взаимопонимание, ощущать себя в своей, более ком-

фортной среде, без акцентированных проблем с языком в повседневном общении. Компактные поселения могут быть двух типов: открытого и закрытого. Различия кроются, главным образом, в психологии их обитателей: дружелюбной или враждебной по отношению к представителям других этносов. Закрытые компактные поселения называются гетто, а процесс их образования — геттоизацией. Для жителей гетто характерно недоверчивое, недружелюбное, недоброжелательное, а порой и агрессивное отношение к посторонним.

Типичный пример компактного поселения открытого типа — «китайские кварталы» различных городов мира: жители дружелюбны к посторонним, тем более что, занимаясь торговлей, они заинтересованы в привлечении покупателей.

Во многих крупных городах мира есть свои компактные поселения различных этносов: индийские, турецкие, корейские.

Диффузное поселение мигрантов образуется в случае, если аборигенное население и мигранты высокотерпимы друг к другу, если у них нет контрастных различий в уровне цивилизованности. При этом происходят культурный обмен и взаимодействие. Нередко существенную роль играет сходство по какому-либо важному параметру, например по религиозной принадлежности.

Ассимиляция может быть полной и частичной. К частичной ассимиляции относятся все те случаи, когда индивид живет как бы в двух сферах: вовне он полностью усваивает характер поведения окружающих, внутри же своей семьи он сохраняет национальные обычаи, празднует свои традиционные праздники. Дело в том, что психические возможности и пластичность человека настолько велики, что ему нет необходимости «жертвовать» частью своей культуры, усваивая элементы новой: ресурсов индивида вполне может хватить для того, чтобы, сохраняя лучшее из старого, осваивать (усваивать) лучшее из нового. Главное, что при этой форме взаимодействия обычно нет почвы для религиозного или этнического экстремизма мигрантов и жизнь большинства из них протекает более благополучно.

Понятно, что ассимиляция лучше других удается тем, кто, обладая развитой психикой и емким внутрипсихическим пространством, не страдает вместе с тем завышенным уровнем притязаний.

Наиболее интересное миграционное образование (структура) и явление — диаспора.

Во-первых, это всегда миграция межгосударственная.

Во-вторых, она сочетает в себе и диффузные, и компактные поселения во многих странах мира.

В-третьих, диаспора накопила уникальный опыт адаптирования мигрантов к самым разнообразным окружающим условиям.

Исторически диаспора оказалась наиболее жизнеспособной формой продолжения жизни некоторых этносов: если бы они остались на месте прежнего обитания, возможно, следы их в истории давно бы уже стерлись. Чем больше опыт жизни этноса в условиях диаспоры, тем четче проступают специфические психические черты участника диаспоры: жизнеспособность, умение своевременно и качественно оценивать окружающее и строить правильные отношения, практичность, уме-

ние избирать наиболее выгодный род занятий (чаще по координатам: деньги — власть — информация). Почему? Потому что диаспора проходит естественный отбор дважды. Во-первых, в свое время сумели отправиться в другие края только наиболее жизнеспособные. Во-вторых, участники диаспоры (диаспоранты) получили многовековую закалку, участники диаспоры не теряют связей друг с другом, и это облегчает им обмен адаптивным опытом различных условий. Таким образом, диаспора — это историческая многовековая школа выживания в чужеродной среде.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Балыхина Т.М., Дронов В.В., Тарасов Е.Ф.* Лигвокультурологический аспект процесса социализации новых соотечественников в России. Русский язык в семьях соотечественников: Сборник научно-методических материалов семинара для преподавателей русского языка, работающих с детьми мигрантов. — М.: Изд-во РУДН, 2007.

[2] *Рыбаковский О.Л.* Межрегиональный обмен населением: сущность и история изучения. — М.: Народонаселение. — 2008. — № 4.

[3] «Эффект клан». По материалам конференции Международного союза научных исследований в области народонаселения. — М.: Земляки, 2008. — № 4.

PROPERTIES OF MODERN MIGRATION AS THE BASIS OF THE CHOICE OF EDUCATIONAL AND LANGUAGE RESOURCES FOR MIGRANTS

E.U. Kulikova

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

Now the Russian state in the field of an immigration policy faces to necessity of integration into the Russian society of migrants, carriers of other ethnic and language culture. Idea of creation of equal possibilities for all citizens of Russia: radical Russians and migrants is actual and fruitful. The question of acculturations of migrants interests researchers as with social, and scientific the points of view.

Key words: migration, assimilation, acculturation, emigration, immigration, adaptation.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ. ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

Т.В. Лысова

Тамбовский государственный технический университет
ул. Советская, 106, Тамбов, Россия, 392000

Статья посвящена проблемам оценки качества образования. В ней изложены результаты исследования, позволяющие определить показатель успешности/неуспешности образовательной среды, которая создана в подразделении для иностранных студентов.

Ключевые слова: образовательный процесс, качество образования, воспитание.

На современном этапе образование — это процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества. Главным условием образовательного процесса является обеспечение качественным образованием, а также материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

Обострение конкуренции между вузами, направлениями, специальностями ведет к улучшению качества образования. Для того чтобы позиционировать вуз на рынке международных образовательных услуг, необходимо проводить исследования, позволяющие определить уровень удовлетворенности студентов качеством предоставляемых услуг. Качественное образование, как известно, всегда пользовалось спросом.

Качество образовательной услуги как основная задача развития современного университета включает следующие составляющие: качество научно-педагогического персонала, качество учебных программ и технических средств обучения, качество инфраструктуры, качество контингента, качество оценки и оценивания обучения [1. С. 364]. Очевидно, что перечисленные показатели охватывают все стороны деятельности университета. Кроме того, в целях определения уровня качества образовательной услуги и непрерывного повышения его (уровня качества) осуществляют измерения, анализ и мониторинг указанных показателей. С помощью мониторинга образовательных процессов регулируется функционирование системы менеджмента качества (СМК), поскольку стандарты являются мощным средством поддержания уровня образования.

Учитывая указанные обстоятельства, становится ясно, что, с одной стороны, постоянный мониторинг качества обучения осуществляет преподаватель, с другой — преподавателю необходимо знать о том, что, в свою очередь, о процессе обучения думает студент/потребитель. (До сих пор преподаватель руководствовался своим видением организации учебного и воспитательного процесса.)

Зная отношения потребителя, преподаватель сможет корректировать свою деятельность в дальнейшем. Важно отметить, что СМК как совокупность регулярных процессов позволяет изучить взаимодействие/взаимоотношение системы «педагогический персонал — потребитель». Получить ответ на данный вопрос возможно только в рамках функционирования стандарта ISO 9001:2000.

Данный стандарт позволяет определить содержание, характер и объем проделываемой преподавателем работы глазами студентов, соотношение в них *профессиональных* (как организует учебный процесс? как применяет лингводидактические и методические приемы?), *коммуникативных* (как превращает изучаемый язык из предмета обучения в средство общения?), *этических* (как выстраивает систему взаимоотношений, учитывая психические, возрастные, национальные особенности обучаемых, в аудиторное и во внеаудиторное время?) аспектов. В этой связи ощутима необходимость проведения исследований по определению уровня удовлетворенности студентов работой педагогического персонала.

Для решения поставленной цели могут быть использованы следующие материалы: данные по ведомостям; отчеты кураторов; анкетирование. Из данного арсенала форм изучения мнения студентов анкетирование является одним из наиболее эффективных измерительных средств. К несомненным достоинствам анкетирования относятся анонимность, отсутствие возможного влияния со стороны преподавателя на студента, возможность объективной оценки деятельности преподавателя. Использование анкетирования позволяет определить, как студенты оценивают работу преподавателя, что они хотят видеть, получить в ходе обучения, чем они будут гордиться после окончания университета, что они будут вспоминать, когда закончат подготовительный факультет. Следует отметить, что с этой целью содержание вопросов было конкретизировано применительно к условиям обучения иностранных студентов [3. С. 316].

В группах было опрошено 63 студента-иностранца. Удовлетворенность студентов качеством обучения составила 83%.

Наблюдения за деятельностью преподавателя позволили большей части студентов отметить, что на занятиях создается позитивная социально-психологическая атмосфера, студент осознает себя как социальную и языковую личность, которую уважают, учитывают ее интересы и когнитивные способности.

Это осознанная позиция преподавателей кафедры, ведь только через отношение к студентам можно сформировать в них целеустремленность, сознательный подход к изучению языка. По мнению студентов, преподаватели используют творческий подход в своей деятельности. В свою очередь, активное участие преподавателей в жизни студентов отмечается и во внеаудиторное время. Их усилия направлены на создание комфортных условий, помогающих студенту адаптироваться к другой культурной среде.

Кроме ряда положительных черт, отмеченных респондентами, данные анализа позволили выявить потребности потребителей. Студенты хотели бы внести в процесс обучения следующие изменения: использование современных досок; наличие таблиц по конкретным грамматическим темам.

Некоторые студенты пожелали успехов начинающим преподавателям, а более опытным высказали слова благодарности за качество подготовки; в дальнейшем попросили создать условия для общения с русскими студентами с целью совершенствования речевой деятельности.

Мы хорошо понимаем, насколько важны студентам практические навыки коммуникации. Преподаватели стараются делать все возможное как в аудиторных условиях, так и во внеаудирорных.

В учебном процессе преподаватель руководствуется современными принципами: коммуникативная направленность обучения; функциональный подход; поэтапность и цикличность обучения; индивидуализация обучения; учет специфики всех видов речевой деятельности; учет влияния родного языка. Группа преподавателей продолжает реализовывать коммуникативный метод в процессе организации и проведения досуговых мероприятий, в ходе которых студентам предоставляется реальная возможность общения. Однако, по мнению студентов, все вышеперечисленные методы, к сожалению, не устраняют полностью данный фактор, поскольку у студентов отсутствует возможность непрерывной языковой практики. Известно, что в свободное время студенты предпочитают общаться на родном языке. Отсутствие постоянной языковой среды ухудшает качество образования иностранных студентов в плане изучения языка.

В результате проведенных исследований были выявлены основные трудности, существующие в образовательном процессе. Рекомендации для улучшения качества образовательных услуг:

— оснащение образовательного процесса соответствующими наглядными средствами;

— для устранения проблем, связанных с совершенствованием коммуникации, рекомендуется совместное проживание с русским студентом в комнате общежития, тем более что просьбы подобного рода уже поступали от студентов-иностранцев.

Таким образом, образование должно соответствовать уровню социально-экономического развития. В этой связи перед преподавателем русского языка как неродного (особенно на начальном и базовом уровнях обучения) стоит непростая, но очень важная задача — организовать процесс обучения так, чтобы он соответствовал требованиям и ожиданиям студентов на всех уровнях методической системы: на уровне содержания учебного предмета (формирование, развитие и *совершенствование* речевых, коммуникативных навыков и умений), на уровне средств обучения (применение мультимедийных технологий); на уровне методов как совокупности воспитательных и психологических приемов. Если все это будет учтено, то образовательный процесс будет представлять собой процесс партнерства между преподавателем и студентом.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Балыхина Т.М.* Состояние и динамика преподавания русского языка как иностранного в вузах России // Русский язык, литература и культура в современном обществе. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2002. — С. 356—371.

[2] *Маркина Т.В., Балыхина Т.М.* Терминология методики преподавания РКИ как компонент методической подготовки преподавателя-русиста // Русский язык, литература и культура в современном обществе. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2002. — С. 386—397.

[3] *Лысова Т.В.* К вопросу о функционировании СМК в высшей школе // Наука и устойчивое развитие общества. Наследие В.И. Вернадского. — Тамбов: Изд-во ТАМБОВПРИНТ, 2008. — С. 315—318.

EDUCATIONAL PROCESS FROM THE STUDENTS' POINT: FROM THE EXPERIENCE OF STUDYING OF STUDENT SATISFACTION LEVEL BY EDUCATIONAL PROCESS

T.V. Lysova

Tambov State Technical University
Sovetskaya str., 106, Tambov, Russia, 392000

The article deals with problems of assessment of education's quality. The results of research allowing to define an indicator of success/unsuccess of educational environment that is created in the department for foreign students are expounded in it.

Key words: educational process, quality of formation.

ПЕДАГОГИКА ДЛЯ ВСЕХ, ИЛИ ПУТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАНИИ

А.В. Рогова

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

Статья посвящена развитию различных общественных культур и путям взаимовыгодного сотрудничества в сфере межкультурной коммуникации и современного образования.

Ключевые слова: межкультурная педагогика, цивилизации, межкультурная коммуникация, интернационализация, межкультурный диалог.

Постепенное сближение стран и народов характеризует всю историю человечества. Появление письменности и книгопечатания, развитие торговых отношений между странами способствовали их сближению, обмену знаниями и достижениями, ускоряли темпы их социокультурного развития. Изоляция народа — путь к упадку; заимствование форм и фактов культуры и цивилизации всегда оказывалось мощным импульсом развития. Множество фактов подтверждают наличие тесных контактов цивилизаций уже в древности. Ученые спорят, кто у кого заимствовал пирамидальную форму гигантских погребально-культовых сооружений: египтяне у древних индейцев майя или наоборот? В захоронениях фараонов обнаружен табак, происходивший из Южной Америки; австралийское эвкалиптовое масло также широко применялось древними египтянами. Карфагеняне использовали в своих изделиях прибалтийский янтарь [1. С. 106].

Современные межгосударственные отношения также характеризуются взаимозависимостью, интенсивностью сотрудничества культур, углублением взаимодействия экономических, политических, социальных систем разных стран, высоким уровнем их взаимопроникновения.

Эта качественно новая фаза в интернационализации всех сфер жизни общества получила название глобализации. Под данным термином принято понимать постепенно нарастающий в историческом масштабе процесс взаимодействия и взаимопроникновения цивилизаций, появление общих или хотя бы сходных по содержанию проблем для различных регионов мира (экономических, экологических, демографических, миграционных, продовольственных, здравоохранительных, социокультурных) [2. С. 46].

ТЕРМИНЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Появление новых понятий и терминов, их обозначающих, требует их определенной научной интерпретации.

Прилагательное *межкультурный* не было включено в некоторые европейские словари. Этот факт может рассматриваться как доказательство того, что *межкуль-*

турность пока еще не считается очень важным вопросом во всех языках Европы. Один из примеров этого языкового недостатка — термин *interkulturell* в немецком языке — стал модным сленгом за последние несколько лет, с помощью которого характеризовали членов персонала в плане мобильности, умении говорить на нескольких языках и открытости по отношению к миру, — все эти навыки считались необходимыми для достижения успеха в международном бизнесе.

В последних педагогических документах термин *межкультурный* в основном использовался для описания позитивных и положительных отношений между большинством и меньшинством в рамках образовательных систем. Когда дело касается государственных и языковых границ, используются такие термины, как *Европейский размах образования*, *Европеизация программы обучения*, *двуязычные классы*, *Европейская диверсификация* или *многоязычие*.

Межкультурный концепт — термин, появившийся в Европе в конце 1970-х гг., в частности, благодаря исследованиям Совета Европы в области образования. Сначала было принято нейтральное значение термина — «соотношение между культурами или группами». Позже *концепт* приобретает необходимую позитивную коннотацию — «налаживание позитивных отношений и полезный обмен и многостороннее обогащение»; когда, например, речь идет об образовании или межкультурной педагогике. В настоящий момент термин трактуется как переход от многообразия культур, характеризующегося простым ознакомлением с культурным многообразием, к межкультурной ситуации через налаживание отношений и позитивного взаимодействия».

В контексте нашего исследования интересно также рассмотреть трактовку понятия *межкультурная коммуникация*. Родоначальником межкультурной коммуникации, оформившейся как научная дисциплина в 1950—1960 гг., является Эдвард Холл. Впоследствии неоценимый вклад в развитие межкультурной коммуникации внесли антропологи, лингвисты, психологи и социологи. В центре внимания всех этих ученых находятся проблемы коммуникации и культурного многообразия.

Принято различать *внешне-* и *внутрикультурную коммуникацию*. Учения, в основном качественные, которые анализируют важные аспекты особенности коммуникативных практик внутри различных культурных сообществ, называют *внутрикультурной коммуникацией*. Это необходимые знания, дающие возможность понять происхождение препятствий, которые появляются, когда собеседники, принадлежащие к этим различным сообществам, вступают в диалог.

Внешне- или *кросскультурные учения* нацелены на то, чтобы охарактеризовать различные культурные особенности и национальные культуры.

В настоящий момент существует три специфических направления *интернационализации*:

— передача знаний посредством электронных СМИ, а также благодаря физической мобильности преподавателей и студентов (конференции, обмен академическими кадрами, обучение за границей), благодаря распространению курсов транснационального обучения;

— развитие областей обучения, которые имеют истинный международный размах (международные отношения, международное право, межкультурная коммуникация);

— дальнейшая интернационализация научных исследований, в том числе в области образования.

Полезно вспомнить, что в Европе интернационализация высшего образования находится в прямой связи с политикой интеграции и совпадения университетских структур, которые характеризуют Болонскую систему. «Совпадение», запланированное европейской политикой, включает, возможно, один положительный фактор, достойный *межкультурного диалога*, создавая общую почву для этого диалога.

Во «Всеобщей декларации о культурном разнообразии» ЮНЕСКО отмечается, что «процесс глобализации, стимулируемый быстрым развитием новых информационных и коммуникационных технологий... создает условия для нового диалога между культурами и цивилизациями». Это общение является неоценимым опытом для всего социума. «Мы нуждаемся друг в друге для того, чтобы понять, что наша точка зрения лишь она среди многих, чтоб для нас стали явными наши бессознательные заблуждения, которые можно было бы исправить», — утверждает Ю. Хабермас.

Взаимодействие культур в сфере образования является бесценным опытом и способствует развитию глобальной образовательной системы, в которой интегрируются *картины мира* разных народов и этносов. В то же время эта система признает и уважает индивидуальность каждого участника процесса и его право на самоидентификацию, *Право быть другим*, *не таким, как Я — «Recht auf Anderssein»*. При этом каждый желающий имеет равные возможности участия в этой системе, право выбора, одинаковые средства и возможности.

Таким образом, межкультурное образование ставит перед собой цель воспитания «составной, многообразной» индивидуальности. Это должна быть такая многообразная индивидуальность, которая позволит взаимодействовать с различными людьми, к каким бы культурам они не принадлежали. Включение в эту систему предполагает создание особой *педагогики для всех*» (*Pädagogik für alle*), невыделение учащихся по неким определяющим признакам, будь то социоэтническая принадлежность, религия, пол и т.п.

Основной задачей такой педагогики становится преодоление узких концепций образовательных программ с целью выработки целостного образовательного подхода, выработки таких преподавательских установок, при которых студенты, приехавшие из других стран, не представляют проблемы, а напротив, олицетворяют многочисленные источники новых знаний, являются носителями других языков, представляют другую обогащенную культуру, литературу, искусство, религию.

Глобализация образовательных систем и развитие межкультурных отношений стимулирует терпимость, взаимное уважение и понимание, открытость к отдельным лицам и группам лиц с различной культурной, этнической, национальной и религиозной принадлежностью.

Что касается иностранных студентов, приезжающих учиться по программе мобильности, то усилия университетских учреждений, направленные в сторону *межкультурного диалога*, основываются в основном на двух пунктах:

— поддержка университетской администрации, которая касается практических проблем, с которыми эти студенты сталкиваются: информация, жилье, советы по учебе, при необходимости — получение нужных разрешений и т.д., а также, в некоторых случаях, решение личных вопросов;

— лингвистическая поддержка трех типов:

а) курсы языка принимающей страны, позволяющие студентам в дальнейшем нормально посещать лекции;

б) методические средства, направленные на облегчение жизни, в частности возможность сдать работы и экзамены на родном языке, которым они лучше владеют;

в) чтение лекций на лингва франка, в основном на английском.

Эти меры являются полезными для обеспечения адекватного функционирования университета и для создания практической базы для хорошей межкультурной коммуникации, однако они не всегда обеспечивают развитие последовательного и качественного *межкультурного диалога*.

Существуют методы, которые воспринимаются на данный момент как относительно редкие, например, использование преподавателями студентов «другой» нации и культуры для пояснения положений теории, в частности, в социальных науках, науках о языке, экономических науках, науках менеджмента, коммуникации, права и т.д.

Важно систематизировать культурные различия студентов и использовать их как методический инструмент на лекциях и семинарах, а также в самостоятельной работе. Другим средством, которое помогает иностранным студентам лучше вступать в контакт с местной культурной средой, является предоставление различных возможностей для прямых контактов с местными традициями и повседневной культурной жизнью.

Следует обратить внимание на то, что во многих дисциплинах способность высказывать свои мысли устно и письменно играет значительную роль в формировании профессионально-коммуникативной компетенции, и студенты, чей родной язык не является международным, не получают одинаковые возможности в академическом соревновании.

Таким образом, проблема сложнее простых лингвистических трудностей: различные культуры имеют различные стили выражения, различные стили мышления.

Другой плохо изученный, но практически острый вопрос касается специфических проблем, с которыми могут столкнуться студенты, оторванные от семьи и друзей из-за того, что приехали учиться за границу.

Исследователи области высшего образования, руководители университетов, заинтересованные в привлечении будущих студентов и конкурентоспособности своих учреждений, часто работают с концептом «психологического климата» в университетских кампусах, климата, создаваемого совокупностью норм, типич-

ным поведением преподавателей, администрации и самих студентов, обычной практикой общения.

Опыт показывает, что культурное разнообразие играет важную роль в климате университета: начиная со смягчения позиций бюрократических инстанций до большей готовности преподавателей и студентов использовать другие языки, а не только официально принятые на лекциях и семинарах. Этому способствует проведение таких мероприятий, как встречи, праздники студенческих сообществ и ассоциаций, помогающие влиться в академическую повседневную жизнь меньшинств.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Бондырева С.К., Мурашов А.А.* Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному. — Воронеж, 2007.
[2] *Яковец Ю.В.* Глобализация и взаимодействие цивилизаций. — М., 2001.
[3] Статистика ЮНЕСКО о пользе обучения за рубежом, 16.11.2006 // http://www.afs.ru/rus_ru/news/index/2752

PEDAGOGICS FOR ALL OR AS CULTURES IN FORMATION SHOULD COOPERATE

A.V. Rogova

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

The article informs about the developing of multicultural society and about the ways of mutual beneficial cooperation in the sphere of intercultural communication and modern education. The author writes about the pedagogic for everybody, that gives the same chances and possibilities for everybody.

Key words: Intercultural pedagogic, civilizations, intercultural communication, internationalization, intercultural dialog.

РУССКИЙ ЯЗЫК В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН: ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Г. Саяхова

Башкирский государственный университет
ул. Заки Валиди, 32, Уфа, Республика Башкортостан, Россия, 450076

В данной статье рассматриваются социокультурные и научно-методические проблемы обучения русскому языку в аспекте повышения качества и результативности лингвистического образования в Республике Башкортостан.

Ключевые слова: лингвистическое образование, научно-методические связи, инновационные образовательные программы, лингвокультурологическая концепция, социолокультурная ориентация.

Башкортостан — многонациональная республика, в которой проживает 4 млн 105 тыс. человек, представители более ста национальностей. Из них 1 490 715 русских, 1 221 302 башкир, 990 702 татар, 117 317 чувашей; проживают в республике финно-угорские народы (марийцы, мордва, удмурты — всего 160 303 человека), а также белорусы, украинцы, узбеки, азербайджанцы, казахи, туркмены и представители других национальностей [1].

Одним из ключевых понятий, определяющих развитие лингвистического образования в многоязычной Республике Башкортостан, можно считать понятие *единого лингвокультурологического пространства*. Это понятие характеризует языковую ситуацию в республике, в том числе в сфере образования: консолидирующая роль русского языка как государственного, двуязычие на уровне государственных языков (русского и башкирского), многоязычие в условиях наличия собственной языковой среды в 13 этносов.

Русский язык занимает достойное место во всех сферах экономической и общественной жизни республики как язык государственный, язык науки, образования, искусства, как язык межнационального и межкультурного общения, как родной язык этнических русских. В сфере образования он изучается как государственный (во всех типах школ); как язык межнационального общения (в нерусских школах); как родной язык (в русских школах). Вместе с тем в республике решается проблема сохранения национального многоцветья языков и культур в рамках единой государственности. Цель лингвистического образования в республике — формирование полилингвальной языковой личности, способной к межкультурной коммуникации.

Во все времена методика преподавания языков опиралась на достижения лингвистической науки. Труды ученых лингвистов республики — надежная основа лингвометодических разысканий.

Известная Уфимская семантическая школа профессора Л.М. Васильева внесла огромный вклад в системное изучение русского языка. Созданный Л.М. Василь-

евым «Системный семантический словарь русского языка» является большим вкладом не только в теорию, но и в практику лингвистического образования.

Труды известного специалиста по социолингвистике профессора Л.Л. Аюповой могут быть положены в основу разработки социолингвистических аспектов преподавания русского языка не только в вузах, но и в школе. Защитившая под ее руководством докторскую диссертацию Э.А. Салихова пополнила ряды известных психолингвистов республики (ученики А.А. Залевской, Т.М. Рогожникова, Н.П. Пешкова). Это направление чрезвычайно важно при ориентации лингвистического образования на формирование языковой личности. Выполняемая совместно со студентами работа Л.Л. Аюповой «Лингвистический портрет г. Уфы» является большим вкладом в проблему изучения состояния и путей совершенствования речевой культуры молодежи нашей столицы. В разработке концепции изучения русского языка в условиях активного билингвизма основополагающую роль сыграли научные труды профессора К.З. Закирьянова, в частности его монография «Сопоставительная грамматика русского и башкирского языков».

Лингвокультурологической подход к исследованию фразеологии русского и башкирского языка, проблемы межкультурной коммуникации являются объектом изучения профессора БГПУ Р.Х. Хайруллиной. Ее книга «Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию», курс лекций «Лингвистика межкультурных коммуникаций» представляют хорошую теоретическую основу разрабатываемой в республике лингвокультурологической концепции обучения русскому языку.

Высокий уровень современных лингвистических исследований в РБ в сфере русистики, тюркологии, романо-германской филологии является предпосылкой изучения русского языка в едином лингвистическом пространстве на сопоставительно-типологической основе языков и культур.

Большую роль в развитии лингвистического образования в республике сыграли научно-методические связи с центральными вузами страны: Санкт-Петербургским государственным университетом, РГПУ им. А.И. Герцена, Российским университетом дружбы народов, Институтом русского языка им. А.С. Пушкина, Казанским государственным университетом.

Весьма значимым и во многом определяющим является сотрудничество с Российским обществом преподавателей русского языка и литературы. При участии и поддержке РОПРЯЛ в Уфе были проведены широкомасштабные конференции: «Межкультурная коммуникация: к проблеме формирования толерантной языковой личности в системе вузовского и школьного лингвистического образования» (2001), «Русский язык в полиэтнической среде: социокультурные проблемы образования» (2006), в которых приняли участие ученые Санкт-Петербурга, Москвы, Казахстана, Узбекистана, республик Карачаево-Черкесии, Марий-Эл, Татарстана, Чувашии, Саха, Якутии. В резолюциях конференций определены основные пути модернизации и совершенствования лингвистического образования в вузах и школах России, в том числе РБ.

Башкортостан — активный участник мероприятий РОПРЯЛ по целевой программе «Русский язык». Так, ученики и учителя экспериментальных школ РБ приняли участие в фестивале русской речи в Санкт-Петербурге. На Всероссийском форуме «Проблемы изучения и преподавания русского языка как неродного» Гарипова Регина (ученица 11 класса школы № 4 г. Дюртюли, учительница Р.Н. Ситдикова) заняла первое место, дипломы финалистов получили учащиеся школы № 4 п. Раевский, башкирской гимназии г. Мелеуза.

Учителя-экспериментаторы приняли участие в I Конгрессе РОПРЯЛ «Русский язык и культура в формировании единого социокультурного пространства России». Доклады учителей были опубликованы в материалах конференции наряду с докладами ученых, преподавателей вузов РБ. Думаю, что такие формы сотрудничества учителей, преподавателей вузов, ученых регионов и центра в едином лингвокультурологическом пространстве, объединенном РОПРЯЛ, весьма полезны.

На основе целевой программы «Русский язык на 2006—2010 гг.» разработана и одобрена правительством РБ Республиканская целевая программа «Русский язык на 2008—2010 гг.», выполнение которой будет способствовать обеспечению эффективного функционирования русского языка как государственного, модернизации вузовского и школьного лингвистического образования, повышению качества образования, решению проблемы ЕГЭ, формированию языковой личности и ее универсальных учебных компетенций в процессе деятельностно-развивающего обучения, положенного в основу новых стандартов.

Для реализации заявленных в целевой программе задач в республике имеется достаточно солидная и всесторонне разработанная научно-методическая база (лингвистическая, социокультурная, лингводидактическая).

Инновационные образовательные программы и учебно-методические комплексы в связи с модернизацией вузовского лингвистического образования в рамках бакалавриата и магистратуры разрабатываются в БашГУ, БГПУ и других вузах. Так, под руководством профессора А.А. Федорова специалистами-филологами МГУ и других вузов России готовится учебно-методическая документация по реализации новых стандартов образования по направлению «Филология» для вузов России. На кафедре русского языка и методики его преподавания БашГУ в рамках целевой программы «Русский язык» разрабатывается лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку под руководством профессора Л.Г. Саяховой, на уровне докторских диссертаций затрагиваются проблемы «Коммуникативная лингводидактика» (доц. Н.Ш. Галлямова), «Лингводидактические и психолого-педагогические основы формирования будущего учителя в классическом университете» (доц. А.М. Ямалетдинова).

В республике накоплен богатый опыт по созданию учебников русского языка для башкирской школы (1—4 классы под ред. Ф.Ф. Азнабаевой и Р.Г. Давлетбаевой, 5—11 классы под ред. Р. В. Альмухаметова, К.З. Закирьянова, Л.Г. Саяховой). В связи с ситуацией многоязычия на основе этих учебников разрабатываются учебники «Русский язык для башкирских и других национальных школ РБ» (та-

тарских, чувашских, марийских, мордовских, удмуртских). Учебники, созданные под редакцией проф. Л.Г. Саяховой для тюркоязычных школ Российской Федерации, включены в федеральные списки учебников (9, 10, 11 классы, издательство «Просвещение», Санкт-Петербург) [2].

На основе учебников нового поколения под руководством Р.Г. Давлетбаевой в рамках инновационного проекта «Информационно-образовательный канал Башкортостан» выпускаются электронные варианты учебников по русскому языку для национальных школ РБ.

Разрабатываемая в РБ лингвокультурологическая концепция широко внедряется в учебную практику школ Башкортостана. Кратко обозначим этапы разработки концепции.

I этап. Теоретическое обоснование концепции (1995—2000 гг.): научные статьи, монографии, конференции, защита кандидатских диссертаций по проблеме *лингвокультурологического подхода к изучению русского языка*.

II этап. Учебно-методическое обеспечение концепции (1999—2006 гг.): программы спецкурсов «Язык и культура», «Лингвокультурология», элективный курс «Русский язык в диалоге культур» (в соавторстве с профессором В.В. Воробьевым и Л.К. Муллагалиевой), методические пособия, лингвокультурологические словари, учебники «Слово» (5—9 классы — Уфа: Китап), учебники для профильной школы (9, 10, 11 классы).

III этап. Апробация учебников на экспериментальных площадках, внедрение концепции в учебный процесс через учебники, словари, курсы повышения квалификации учителей, мастер-классы, семинары.

IV этап. Завершающим этапом явился конкурс творческих работ учителей русского языка и литературы школ РБ «Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку».

Результаты проведенного конкурса позволяют сделать вывод о том, что участвующие в нем учителя проявили творческую активность, создав на своих уроках, в разработанных спецкурсах, исследовательских проектах коллективный образ языка как объекта изучения в школе —- не только как знаковой системы, но и как феномена культуры, мощного средства формирования учащихся как языковых личностей, развития их творческого потенциала и филологической одаренности.

Огромную работу по совершенствованию школьного лингвистического образования проводит кафедра русского языка и литературы Башкирского института образования под руководством профессора Т.Н. Дорожкиной: разработана целостная система курсовой переподготовки и повышения квалификации учителей, издается учебно-методическая литература для учителей, систематически проводятся конкурсы ученических и учительских работ, мастер-классы, конференции, семинары; отработана система руководства работой экспериментальных площадок. Кафедрой ведется большая научно-методическая работа по стратегическим направлениям лингводидактики: «Русский язык как родной», «Русский язык в диалоге культур», «Комплексный анализ художественного текста», «Технология обучения сочинениям на риторической и жанрово-типологической основе» и др.

Благодаря большой работе с учительством, поддержанной грантами Президента РФ и Правительства РБ в рамках национального проекта «Образование», в республике заметно активизировалась творческая деятельность учителей и учащихся, появился интерес к инновациям.

Постепенно возрастает положительная мотивация к овладению русским литературным языком у молодежи, чему способствуют инициативы вузов (телепередачи, рубрика «Уроки русского языка» в «Молодежной газете», «Служба русского языка» и т.д.).

Сказанное дает основание для вывода о достаточно солидной и разносторонней научно-методической базе, делающей вполне реальной выполнение поставленных в Республиканской целевой программе целей и задач.

Мы нарисовали весьма позитивную картину научно-методического обеспечения школьного лингвистического образования и творческой активности учителей и учащихся. Почему же общий уровень речевой культуры и коммуникативного поведения выпускников школ оставляет желать лучшего? На этот вопрос считаем возможным ответить следующим образом.

Образование — одна из самых традиционных областей человеческой деятельности. Способы формирования грамотной в широком смысле личности вырабатываются веками — и все новое воспринимается не вдруг и не сразу. Сейчас бурными темпами идет процесс модернизации высшего образования, в том числе лингвистического, а значит, и процесс профессиональной подготовки учителя-филолога: наряду с базовыми, традиционными объектами профессиональной подготовки студентов-филологов в проекте Госстандарта предлагается еще один объект — теория и практика устной и письменной коммуникации, обучение студентов созданию и интерпретации текстов различных жанров и стилей; предлагается увеличить вес таких дисциплин, как «Лингвокультурология», «Психолингвистика», «Социолингвистика», ввести курсы «Основы теории коммуникации», «Теория текста», «Проблемы межкультурной коммуникации» и др., чтобы приблизить лингвистическое образование к практическим нуждам и жизненным потребностям общества и человека.

Не менее интенсивны инновации в предметной области школьной дисциплины «Русский язык»: ЕГЭ, профилизация школы, элективные курсы, выбор индивидуальной траектории обучения, лингвокультурологическая и социолокультурная ориентация, компетентностной подход к формированию языковой личности и многое другое. Надеемся, что все эти нововведения со временем дадут свои результаты, но только в том случае, если они обретут характер обоснованной методической системы, способной обеспечить общекультурное, личностное, познавательное и коммуникативное развитие учащихся, формирование универсальных учебных действий и умения учиться [4]. Для этого необходимо более действенное решение социокультурных и лингвокультурологических проблем лингвистического образования на всех уровнях образовательной системы: вузовской (ученый, преподаватель, студент), школьной (ученик, учитель), дополнительного профессионального образования (учитель, методист, ученый) при активнейшем участии государственных, административных и общественных структур.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Языки народов Республики Башкортостан // Сборник документов. — Уфа, 2006.
[2] *Саяхова Л.Г.* Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку и учебники нового поколения // Методическое руководство для учителей русского языка (5—11 классы). — Уфа: Изд-во «Китап», 2006.
[3] Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку и развитие филологической одаренности учащихся // Сборник конкурсных работ учителей русского языка и литературы Республики Башкортостан / Под ред. Л.Г. Саяховой, Т.М. Дорожкиной. — Уфа: Изд-во БИРО, 2006.
[4] Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Проект Рос. акад. образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008.

THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN: THE PROBLEMS OF LINGUISTIC EDUCATION

L.G. Sayakhova

The Bashkir State University
Zaki Validi str., 32, Ufa, Bashkortostan, Russia, 450076

The article deals with the sociocultural and scientific problems of learning the Russian language from the perspective of improving quality and results of linguistic education in the Republic of Bashkortostan.

Key words: linguistic education, scientific and methodical relations, innovative educational programs, linguocultural conception, sociocultural orientation.

РУССКИЙ ЯЗЫК В *MOODLE* И НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

С. Берарди

Факультет политологии «Роберто Руффилли»
Болонский университет (Италия)
виа Делла Торре, 1, Форли, Италия, 47100

В данной статье описывается экспериментальный этап дистанционного обучения русскому языку как иностранному (базовый уровень) в виртуальной учебной среде Moodle для студентов факультета политологии «Роберто Руффилли» Болонского университета города Форли и роль преподавателя в нем.

Ключевые слова: дистанционное обучение, учебная среда, модульная система, электронная платформа, тьютор.

С 90-х гг. применение компьютера в сфере образования возрастает. Коммуникативный подход в методике преподавания трансформировался и стал культурологическим, интегрирующим знания о человеке как носителе языка, об особенностях его национального мышления. С этим новым этапом в методической науке совпадает и современный этап использования компьютера в обучении языку.

В наши дни в компьютерной лингводидактике отмечается переход в методике преподавания иностранных языков от эпизодического использования различных мультимедийных электронных материалов к их комплексному использованию. Это дает большие возможности студентам и преподавателям, которые имеют доступ к аутентичным мультимедийным материалам на русском языке, таким как электронные библиотеки, музейные и архивные источники, электронные версии газет и журналов, сетевые словари и т.д. [2. С. 174—176].

Moodle — модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда. Способ изучения языка в среде Moodle предлагает гибкое и динамическое управление учебным процессом, активно отвечает на развитие Интернета и сети, а также позволяет удовлетворять новые потребности с точки зрения методики и информационных технологий. Разумеется, что такая форма обучения нуждается в пересмотре академических программ и приспособлении их содержания для того, чтобы соотнести дидактические цели с учебными материалами, и позволяет достичь большей открытости в учебном процессе, что, в свою очередь, делает его более интересным, современным и демократичным.

После проведения университетской реформы в Италии в 2001—2002 гг., радикально изменившей задачи деятельности лингвистических центров при университетах, в процессе проверки языковых компетенций все более активно используются новые технологии, обеспечивающие качественность педагогических измерений и восполняющие недостаток аудиторных часов.

Осуществление проекта «Русский язык в Moodle» оказалось возможным благодаря технической оснащенности в области дистанционного обучения Лингвистического центра Болонского университета региона Романьи CLIRO. Данный курс

размещен на платформе Moodle на сайте CLIRO (www.cliro.unibo.it), который давно занимается исследованиями в рамках дистанционного обучения европейским и другим языкам, и, в случае необходимости, оказывает техническую помощь преподавателям и учащимся.

Курс в свободном доступе предоставляется только студентам факультета политологии Болонского университета, которым в начале учебного года был выдан пароль. Курс организован в формате blended learning (смешанное обучение): он включает 70 часов фронтальных занятий и неопределенное количество времени самостоятельной работы в сети. Надо отметить, что смешанное обучение считается в современной методике обучения иностранным языкам наиболее эффективным способом изучения языка, который лучше всего соответствует фронтальному и дистанционному формам обучения. Для закрепления и развития знаний, полученных во время аудиторных занятий, учащимся предлагаются задания в онлайновой форме. Студенты могут использовать учебный материал онлайн, обогащенный мультимедийными ресурсами, такими как аудио- и видеофрагменты, задания закрытой формы с решением и процентными отчетами, мониторинг собственного учебного процесса.

Обучающая платформа Moodle благодаря своим гибким техническим возможностям наиболее полно отвечает требованиям современного учебного процесса. Поэтому с 2006 г. в CLIRO было введено активное экспериментирование над обучающей платформой Moodle.

В рамках дидактического проектирования внимание преподавателя переходит на создание сообщества учащихся и их взаимодействие, а также на создание новой интернет-среды для совместного обучения. Каждому студенту надо предоставить подходящий адекватный ряд обучающих ресурсов и стратегий для того, чтобы учащийся чувствовал себя комфортно и нашел соответствующую обстановку для обучения в целом (т.е. надо построить так называемые леса, *scaffolding*, для оказания «поддержки» во время учебного процесса).

Модульная система обучения позволяет создавать индивидуальный процесс обучения, а формы заочного взаимодействия студентов между собой и с преподавателями дают студентам возможность тесного сотрудничества, возможность заниматься даже вне аудитории в любое удобное им время, тем самым повышая качество образования.

Учебный материал, использованный для экспериментирования на платформе Moodle, взят из CD «Краски А2» — коммуникативного мультимедийного курса для самообучения РКИ, который был создан автором совместно с Л.М. Буглаковой в Лингвистическом центре CLIRO.

С помощью экспертов по информатике, работающих в CLIRO, каждый модуль стал настоящим Учебным Объектом (Learning Object) в стандартном формате SCORM (*Sharable Content Object Reference Mode*), представлен отдельными небольшими блоками, которые могут включаться в любые учебные курсы и использоваться любой системой дистанционного обучения.

Организация курса русского языка на платформе, как и организация каждого курса любого иностранного языка, предусматривает этап ознакомления с он-

лайновыми средствами взаимодействия и корпоративного общения и обучения (задания, форум, блог).

В начале курса приводятся правила поведения и общения учащихся в сети, т.е. сетикет, нетикет — это слияние слов «сеть» (англ. *net*) и «этикет».

Обычно правила можно записать просто в виде списка и отдать всем при этапе ознакомления на платформе. На первых занятиях преподаватель должен объяснить студентам, как работает платформа, в чем заключается суть новой обучающей среды, а также помочь создать активную группу для совместной работы. Студенты являются активными участниками, они должны взаимодействовать в сети и преодолевать трудности в коммуникации.

Это очевидно в форуме, где преподаватель приглашает студентов размышлять о грамматике, задавая вопросы, чтобы активировать их предыдущие знания, высказывать свои идеи и обмениваться мнениями. Такой вид взаимодействия сокращает слабые стороны традиционного занятия в аудитории (пассивность студентов) и повышает ценность потенциальности времени и пространства сети [4. С. 199].

Курс помогает студентам укреплять знания, приобретенные на занятиях, о морфологической системе русского языка. Поэтому параллельно с программой занятий в аудитории постепенно вносились на платформу блоки, содержащие учебный материал по каждому падежу. Всего — пять: винительный, предложный, родительный, дательный и творительный. В целях повышения мотивации в обучении русскому языку были добавлены также такие блоки, как Мультитест, Новостной блок, три блока с лингвострановедческой информацией (блок со стихотворениями А.С. Пушкина, блок с описанием органов государственной власти РФ и блок «Это интересно: Ваш гороскоп на 2009 год»), а также блок с заданием. Последний блок рассчитан на самостоятельную работу студента, который должен сам написать письменную работу (в настоящее время на тему: «Как я провел зимние каникулы»). Работа в блоке предваряет выполнение задания в форуме. Например, форум по теме «Дательный падеж» содержит вопрос: «Кому Вы часто звоните?».

Очень важной и основной характеристикой учебного процесса в среде платформы является мониторинг обучения, который заключается в регулярной отчетности преподавателя. Анализ результатов студенческой успеваемости позволяет преподавателям постоянно оценивать, как занимается студент, какие грамматические темы ему непонятны и какие трудности возникли у него в усвоении грамматических правил, анализировать его ошибки и результаты. Таким образом преподаватель, с одной стороны, всегда может переработать учебный материал и улучшить содержания курса там, где это требуется, и, с другой стороны, всегда находиться в состоянии творческого поиска и позитивной самокритики.

С развитием новой обучающей среды можно говорить если не об изменении роли преподавателя в учебном процессе, то об изменении его компетенций.

Наряду с лингвистической и коммуникативной компетенциями возрастает роль технической компетенции [1. С. 122—123]. Это заставляет посмотреть на роль преподавателя с новой точки зрения. Во-первых, он должен повышать свой

профессионализм в области методики преподавания с помощью новых технологий и в области дистанционного обучения; во-вторых, он должен владеть необходимыми знаниями для использования мультимедийных инструментов, находящихся на платформе. Кроме того, он сам должен уметь создавать или разрабатывать подходящий учебный материал при помощи новых компьютерных средств и программ, таких как, например, *Captivate — Flash, Hot Potatoes*, не обращаясь к техническому составу. Он предоставляет мультимедийные аудио- и видеофрагменты, развивает свои навыки в сфере дизайна мультимедийных гипертекстуальных образовательных материалов и обновляет материал, используя протокол передачи файлов FTP, подключаясь к серверу.

В связи с этим инновационным потенциалом сети в сфере образования определяются новые компетенции и функции преподавателя-тьютора — он становится тьютором-инструктором, потому что он взаимодействует со студентами в сети, организует их рабочее пространство, используя инфраструктуру платформы, разрабатывает учебный материал, устанавливает цели и содержание курса, дает советы о том, как искать необходимую информацию в сети, и предлагает опросы для самооценки. Кроме того, он предоставляет дидактический материал, чтобы обеспечить гибкость процесса обучения [3. С. 229].

Преподаватель выполняет роль тьютора-фасилитатора, поддерживающего процесс самообучения. Его функция — помочь студенту определить для себя учебные цели, создать атмосферу доверия, поддержки и заинтересованности в группе студентов. Тьютор-фасилитатор стимулирует студентов, задает вопросы в подходящий момент, наблюдает учебный процесс учащихся и предоставляет им обратную связь об этом, консультирует, вырабатывает рекомендации по дальнейшему продвижению и развитию у студентов необходимых умений и навыков [3. С. 233].

С введением обучаюшей среды Moodle преподаватель и студент становятся равными участниками образовательного процесса. Не только преподаватель активизирует деятельность учащегося, но и последний своим участием начинает определять роль преподавателя в новой учебно-коммуникативной среде как активного (неактивного) пользователя Интернета, гибкого методиста или, может быть, просто интесного собеседника. Одинаковая доступность материала в Интернете, использование его в качестве учебного снимают, в хорошем смысле, возрастную и статусную разницу, тем самым развивая полноправные отношения сотрудничества.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика. — М.: Флинта; Наука, 2005.

[2] *Дунаева Л.А.* Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению — М.: МАКС Пресс, 2006.

[3] *Calvani A. e Rotta M.* Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online, Trento: Ed. Erikson, 2000.

[4] *Rotta M. e Ranieri M.* E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning, Trento: Ed. Erikson, 2005.

RUSSIAN LANGUAGE ON MOODLE AND THE REQUIRED COMPETENCES OF A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

S. Berardi

Faculty of Political Sciences «Roberto Ruffilli»
University of Bologna
Della Torre str., 1, Forlì, Italy, 47100

This article describes the experimental stage of an e-learning course of Russian as foreign language (level A2) on the course management system Moodle for the students of the Faculty of Political Sciences «Roberto Ruffilli» — University of Bologna (Italy) and the required competences of teachers.

Key words: distant studying, learning environment, module system, e-platform, tutor.

ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЕЕ ОТСУТСТВИЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЮЖНОЙ КОРЕЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Ж.О. Баллод

Факультет русского языка
Университет Сокен
Сокен-ро 124, Сонбуг-гу, Сеул, Южная Корея

Рост интереса к русскому языку и актуальные проблемы его преподавания в Южной Корее рассматривается в широком контексте динамики российско-корейских отношений. Автором выявлены целевые установки, характерные для специфических групп учащихся на современном этапе. Результаты могут быть использованы при разработке лингводидактических обучающих материалов, пособий и программ по РКИ.

Ключевые слова: русский язык в Южной Корее, история изучения русского языка, перспективы изучения русского языка, целевые установки, лингводидактические материалы.

Южную Корею, страну с населением 49 миллионов человек и ВВП на душу населения в размере 20 582 долл., называют «экономическим чудом на реке Ханган» [1]. Корейцы по праву гордятся древней историей, которая насчитывает около пяти тысяч лет. Уклад корейского общества во многом базируется на конфуцианских традициях, согласно которым образование является непреходящей ценностью, а преподаватель пользуется непререкаемым авторитетом в обществе.

В развитии преподавания русского языка в Республике Корея можно выделить несколько этапов.

До 90-х гг. прошлого века преподавание русского языка велось только в нескольких ведущих вузах Сеула. Распространение русского языка и контакты с Россией были ограничены в силу идеологических обстоятельств: создание капиталистического государства на юге Корейского полуострова в 1948 г. не было поддержано СССР и наши страны не имели дипломатических отношений вплоть до 1990 г. Представления о России, главным образом, складывались из нескольких переведенных на корейский язык фильмов («Москва слезам не верит», «Доктор Живаго») и произведений русских классиков. Студенты русских отделений уни-

верситетов не имели возможности практики и, как правило, продолжали филологическое образование или получали научные степени в США.

Первые годы после установления дипотношений между СССР и Республикой Корея характеризовались всплеском интереса к русской культуре и языку. В начале 90-х г. формировались факультеты русского языка и литературы практически во всех столичных и провинциальных вузах, приглашались преподаватели из России. Открывались частные курсы русского языка, русский культурный центр. Выпускались учебники русского языка, ориентированные как на студенческую аудиторию, так и на представителей деловых кругов, а также многочисленные разговорники и пособия. Несмотря на достаточное количество учебной литературы по русскому языку, рассчитанной на корейскую аудиторию, следует отметить отсутствие в то время системного подхода к его изучению.

Желающие изучать русский язык в этот период руководствовались в своем выборе следующими целевыми установками: потребностью утолить информационный голод, освоением новых профессиональных сфер, связанных с Россией. Состав изучающих русский язык был неоднороден и включал студентов гуманитарных и технических специальностей, представителей мелкого и среднего бизнеса, интересующихся русской культурой.

Южнокорейские студенты ехали на учебу в Россию, полные ожиданий и надежд на счастливое будущее.

К середине 1990-х гг. стало ясно, что ожидания в отношении российского образования и владения русским языком как средства повышения социального статуса и достижения профессиональных успехов во многом не сбылись.

Тем не менее, к этому времени информационный голод был в большей части утолен: переведены на корейский язык многие произведения русских писателей, изданы книги по русской истории, политике, культуре.

На фоне азиатского финансового кризиса 1997 г. и российского финансового кризиса 1998 г. происходит стагнация и в российско-корейских отношениях: крупный корейский бизнес, опасаясь высоких политических и экономических рисков, не спешил вкладывать деньги в российскую экономику.

Таким образом, получившие российское образование и владеющие русским языком южнокорейские студенты оказались в большинстве своем не востребованы. Исключение, пожалуй, составили лица, получившее в России музыкальное, хореографическое образование или занятые в среднем и мелком бизнесе.

Спрос на профессиональное владение русским языком был достаточно невелик. Начиная с середины 90-х гг. интерес к русскому языку стал заметно угасать.

В данный момент русский язык и русистика вновь находятся на пике своей популярности, что обусловливается положительной динамикой в российско-корейских отношениях и развитием экономического сотрудничества.

Началом нового периода в преподавании русского языка можно считать 2004—2005 гг. и связать с позиционированием России как экономической, политической, культурной державы. В экономической сфере Россия и Корея заключили контракт о поставках сахалинского газа в больших объемах на 20 лет. В полити-

ческой сфере Россия стала принимать активное участие в межкорейском диалоге как медиатор, член шестисторонних переговоров по проблемам безопасности на Корейском полуострове. В культурной сфере Россия также стала «наращивать свое присутствие». Так, с 2004 г. в Сеуле в рамках дня города ежегодно проводятся дни России, в которых участвуют лучшие фольклорные коллективы и знаменитые театральные труппы.

В 2004 г. был создан Центр русского языка им. Пушкина, который проводит тестирование по системе ТРКИ. Издаются новые учебники в переводе на корейский язык (например, «Дорога в Россию», «Жили-были»), переиздаются пособия начала 90-х гг.

Рост интереса к русскому языку в этот период отмечают В.Г. Костомаров, Г.В. Хруслов [2. С. 96], И. Носенко [3. С. 134—137], а также Е.В. Попова в исследовании «Комплексный подход к изучению монологической речи в сфере учебно-профессионального общения корейских студентов-филологов».

Интересно отметить, что второй всплеск интереса к русскому языку в Южной Корее по своему характеру отличается от «русской лихорадки» начала 90-х гг. Изменился состав желающих изучать русский язык и их мотивация.

В первую очередь, следует выделить многочисленную группу студентов-филологов отделений русского языка. Во-вторых, представителей крупного бизнеса, управляющих, специалистов. Их подготовка ведется на профессиональных курсах повышения квалификации при ведущих вузах. Такой стандартный экспресс-курс русского языка при обучении с отрывом от производства, как правило, длится 10 недель и включает 300 учебных часов (в день 6 часов занятий непосредственно русским языком). Слушателями являются направляемые на работу в Россию специалисты крупных компаний LG, Samsung, Hyundai.

Для данных учащихся русский язык является средством достижения профессиональных целей. В связи с расширением российско-корейского сотрудничества и осуществлением таких крупномасштабных проектов, как строительство корейских автосборочных производств в Калининграде, Таганроге, Петербурге и других городах России и стран СНГ, развитием партнерства в области космических исследований и добычи природных ресурсов возросла потребность в переводчиках и специалистах со знанием русского и корейского языков.

В условиях жесткой конкуренции на рынке труда студенты прилагают усилия, чтобы овладеть профессией переводчика. У студентов продвинутого уровня большой популярностью пользуются курсы технического устного перевода на русский язык или родной язык, а также программа «Русский язык для делового общения».

Еще одна новая тенденция в преподавании русского языка в Южной Корее — потребность в знании русского языка как средства общения на территории СНГ. Это связано с развитием экономического сотрудничества Южной Кореи со странами СНГ — Казахстаном, Узбекистаном, Азербайджаном, Киргизией. В ведущих вузах (например, в Ханьянском университете) ведется обучение по специальности «специалист по странам СНГ со знанием русского языка». Многие южноко-

рейские русисты включают в область своих исследований и регионы Средней Азии.

Для названных групп учащихся общим требованием к предлагаемым программам русского языка является их нацеленность на коммуникативность.

Особо среди изучающих русский язык следует выделить группу детей из смешанных семей. Вследствие социальных изменений в корейском обществе в процессе глобализации, согласно статистическим данным, в 2008 г. каждый десятый брак был заключен между мужчиной — гражданином Республики Корея и женщиной-иностранкой. Большое количество среди смешанных браков составляют браки с русскоговорящими гражданами СНГ и Российской Федерации. В Южной Корее в год рождается более 100 детей, у которых один из родителей — носитель русского языка. Только в Сеуле и пригородах действуют 3 русских детских сада для детей соотечественников (включая детский сад на территории посольства Российской Федерации). Большинство из этих детей — билингвы, при этом один из языков, которым они владеют помимо русского, — корейский язык, относящийся к агглютинативной группе языков. Сохранение русского языка в условии проживания вне языковой среды требует особого подхода и определенных усилий со стороны родителей и преподавателей. Поэтому особо актуальной видится поддержка данной группы учащихся.

Таблица 1

Происхождение иностранных жен граждан Южной Кореи

(чел.)

Год	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Россия	157	241	297	318	236	206
Всего	10 006	11 017	19 214	25 597	31 180	30 208

Источник: Бюро национальной статистики Республики Корея, 2007.

Таким образом, в преподавании русского языка на современном этапе в Республике Корея и разработке учебных пособий, ориентированных на корейских учащихся, следует учитывать особенности состава южнокорейской аудитории. Целевые установки большинства учащихся, прежде всего, направлены на коммуникативность и на изучение иностранного языка как средства выполнения профессиональных обязанностей. Также следует принимать во внимание потребности в изучении русского языка детьми соотечественников.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Международный валютный фонд (апрель 2008) http://www.imf.org

[2] *Костомаров В.Г., Хруслов Г.В.* Русский язык в современном мире // История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях. — М.: Филоматис, 2005.

[3] *Носенко И.* Русский язык в Южной Корее // История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях. — М.: Филоматис, 2005. — С. 134—137.

THE CURRENT PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN SOUTH KOREA IN THE PRESENT TIME

J.O. Ballod

Faculty of Russian language
Seokyung University
South Korea, Seoul, Soken-ro 124, Sonbug-gu

The article deals with current problems and new tendencies in teaching of Russian language in South Korea. The recent rise of interest in Russian language has been examined in the broad context of Russian-Korean relations. The author revealed new sets of goals pursued by specific groups of students. These findings can be used for developing teaching materials and educational programs of Russian as a foreign language.

Key words: russian language in South Korea, history of studying of Russian language, prospect of studying of Russian language, purposes, didactic materials.

МОТИВИРУЮЩИЕ ИЛИ ДЕМОТИВИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ ИЗ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ИЛИ СМЕШАННЫХ СЕМЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ ЗА РУБЕЖОМ

А.И. Баркан

Международный союз русскоязычных родителей,
проживающих за рубежом
Долине Гассе 5-15, Австрия, 1190 Вин

В статье проводится анализ комплекса факторов, способствующих или препятствующих мотивации ребенка из русскоязычной семьи или детей от смешанных браков, проживающих в Австрии, в изучении русского языка.

Ключевые слова: преподавание русского языка детям, соотечественники за рубежом, мотивация к изучению русского языка, культурная трансмиссия, стратегия изучения языка, демотивирующие факторы.

В связи с повышением роли русского языка в мире и усовершенствованием методов его преподавания, для расширения границ распространения русского языка необходимо, прежде всего, делать ставку на подрастающее поколение детей разных стран из семей бывших соотечественников, по той или иной причине живущих за рубежом, и детей от смешанных браков, количество которых постоянно растет из-за современной тенденции «замуж за рубеж».

Однако для того чтобы заинтересовать ребенка, живущего не в России, русским языком, необходимо не только наличие хорошего преподавателя и отличных методик, но и знание потенциальных возможностей этого дошкольника или школьника для осуществления подобного намерения, степень готовности ребенка и его родителей к такому шагу, основные мотивы и побуждения как самого ребенка, так и его близких родственников, способствующие или препятствующие к познанию им русского языка.

Для выявления всевозможных мотивирующих и демотивирующих факторов, влияющих на изучение ребенком из русскоговорящей семьи или семьи от смешанного брака с русскоговорящим родителем русского языка, было проведено данное исследование.

Под наблюдением находилось 40 детей дошкольного (от трех до шести лет), младшего и среднего школьного возраста (от семи лет и старше), проживающих в Австрии.

Основная группа детей состояла из двух подгрупп:

— в первую подгруппу (16 человек) входили дети из русскоязычных семей, живущих в Австрии в связи с переездом их родителей в эту страну из-за получения постоянной работы, организации собственных фирм, получения политического убежища;

— во вторую подгруппу (14 человек) входили дети от смешанных браков, у которых один из родителей (чаще мама) был русскоязычным.

Контрольная группа состояла из десяти русскоязычных детей, временно проживающих в Австрии в связи с командировками их родителей.

У детей от смешанных браков был как естественный, так и искусственный билингвизм.

У детей из русскоязычных семей наблюдался искусственный билингвизм.

Для изучения факторов как «внутри» нас, так и в том, что нас окружает [2], способствующих или препятствующих мотивации ребенка к изучению русского языка, мы использовали метод наблюдения, беседы и интервью с родителями и ребенком, проективные методики — пиктографический тест «Моя семья», «Семья, которую хочу» [1], опросник «Типы воспитания детей», «Шкала самооценки ребенка» [1].

Анализируя полученные данные, нами делался акцент на *стратегию аккультурации* [5. С. 5—34] родителей данного ребенка, по той или иной причине вынужденных жить в новой стране, на стадию адаптации их к этой стране по U-образной кривой адаптации Г. Триандиса [3], на тип культурной трансмиссии [5. С. 5—34], на факторы, способствующие мотивации детей к изучению ими русского языка для «жизни в настоящем» и «жизни в будущем», на самооценку ребенка, на типы воспитания детей в данной семье, на родительское программирование, внушение установок, манипулирование детьми и на комплексы ребенка.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что один из самых важных факторов, способствующих или препятствующих желанию ребенка изучать им язык своих родителей, живя не в русскоязычной стране, или одного из родителей при смешанных браках, тесно связан со стратегией аккультурации [5. С. 5—34], царящей в семье этого ребенка.

Из четырех возможных вариантов этой стратегии (*ассимиляции* — растворение в культуре новой страны с отказом от прежних культурных ценностей жизни, а значит, своего родного языка; *сепаратизма* — продолжении растворяться в прошлой жизни на родине и своем родном русском языке, невзирая на насущную необходимость приобретения новых культурных ценностей из-за переезда на постоянное местожительство в другую страну; *интеграции* — отдающей дань, как прошлому, так и настоящему, благодаря чему осуществляется синтез двух культур, и русский язык продолжает жить и цениться в семье; *маргинализации* — в основе которой лишь крайности отказа как от прошлых культурных ценностей, так и настоящих) самым оптимальным вариантом, поддерживающим мотивацию изучения русского языка у детей в таких семьях, является интеграция.

Как оказалось, интеграция способствует не только самоидентификации ребенка, но и помогает ему сохранять достойную самооценку в кругу своих сверстников из нерусскоговорящих семей, жителей данной страны. Что касается стратегии сепаратизма, то подобная стратегия не всегда стимулирует ребенка к изучению родного языка, несмотря на желание семьи, вызывая часто у него реакцию протеста против собственных родителей, живущих не по правилам новой страны, к жизни в которой ему необходимо все-таки приспособиться.

И совсем препятствует мотивации изучения русского языка в описываемых семьях стратегия ассимиляции, не помнящая родства.

При принятии в семье ребенка стратегии интеграции мотивация изучения русского языка поддерживается и тем фактором, что такая стратегия коррелирует и с успешным завершением адаптационного процесса у членов семьи, переехавших на новое местожительство в другую страну. Подобная стратегия совпадает с четвертым—пятым этапом кривой процесса адаптации к новым условиям жизни в другой стране Г. Трандиса, когда вызванный переездом или эмиграцией культурный шок уже пошел на убыль и период депрессии сменяется периодами оптимизма, завершаясь истинной долговременной адаптацией, вступившей в свою деятельную фазу.

Другим важным фактором для мотивации сохранения или изучения родного русского языка является *вертикальная культурная трансмиссия* [5], под которой подразумеваются способы передачи определенной этнической группой своих культурных ценностей и традиций, социального опыта, верований в наследство от одного поколения другому.

Вертикальная культурная трансмиссия свидетельствует о том, что родители стремятся передать эти ценности детям. Поэтому если русскоязычные люди, проживающие за рубежом, ценят свои родные корни, то они найдут способы вызвать интерес у своего собственного ребенка к изучению им родного языка его родителей, даже в смешанных браках.

Кроме этого, в условиях жизни в новой стране поддерживать мотивацию изучения русского языка может и «непрямая» культурная трансмиссия, в которой большую роль играет общение с русскоязычными родственниками и друзьями, пользующиеся популярностью русские школы и лицеи, занятия в которых проходят после учебы в основных учебных заведениях, и школы выходного дня.

Среди множества других изучаемых нами мотивирующих факторов, связанных с изучением русского языка у детей, не живущих в России и странах СНГ, главенствующими оказались факторы, влияющие не только на познавательные, но и на социальные мотивы ребенка, способствующие овладением им русским языком ради своеобразной оптимизации жизни как в настоящем, так и в будущем.

Из факторов, «улучшающих жизнь в настоящем», способствующих мотивации благополучия, наибольшего внимания заслуживают факторы, свидетельствующие, что русский язык необходим детям из русскоязычных семей или детям от смешанных браков, проживающим за пределами России, в связи с его важными функциями в жизни ребенка.

1. Изучение русского языка — это своеобразное доказательство любви ребенка к родителям или родителю — носителю этого языка.

2. Изучение русского языка необходимо ребенку для развития и расширения сферы общения как с русскоговорящими родственниками, так и с русскоговорящими сверстниками.

3. Благодаря хорошему знанию русского языка у детей появляется возможность чувствовать себя полноценными людьми во время путешествия вместе с родителями к родственникам в Россию или в страны СНГ, а также во время туристических поездок в эти страны.

4. Русский язык способствует расширению диапазона возможностей для проведения свободного времени ребенком — от чтения книг до просмотра кинофильмов на русском языке.

5. Знание русского языка приводит к повышению самооценки ребенка.

6. Важным фактором в освоении детьми русского языка является положительное отношение ребенка к преподавателю русского языка.

Говоря об «улучшении жизни в будущем», нами было установлено, что знание русского языка в нерусскоязычных странах необходимо ребенку для:

— расширения его коммуникационных возможностей — приобретения русскоговорящих друзей;

— возможности обучаться в России, как в школах, так и в университетах, и даже аспирантуре;

— приобретения профессии, в которой необходимо или приветствуется знание русского языка;

— возможности стать высококвалифицированным переводчиком с русского языка или на русский язык.

Среди демотивирующих факторов наиболее значимыми оказались следующие:

1) нежелание самих родителей или одного из родителей, иногда и русскоязычного, чтобы ребенок знал русский язык (например, при стратегии ассимиляции), даже при появлении у детей познавательных мотивов самообразования;

2) ситуация развода, когда отказ от изучения языка служит реакцией протеста против родителя — носителя этого языка;

3) конфликтные отношения ребенка с русскоговорящим родителем;

4) перегруженность ребенка после школы множеством других дополнительных занятий и «хобби», которые нравятся ему больше, чем изучение русского языка;

5) низкая самооценка ребенка;

6) неправильные типы воспитания детей, например, «Ежовые рукавицы» или по типу «Золушки»;

7) родительские манипуляции путем управления ребенком;

8) родительские установки типа «Ну и тупица»;

9) всевозможные комплексы ребенка — от комплекса лентяя до комплекса неполноценности;

10) негативное отношение к преподавателю русского языка.

Из объективных причин, мешающих мотивации ребенка изучать русский язык, нами были выявлены следующие:

1) наличие у ребенка дислексии (нарушение чтения с непониманием смысла прочитанного и фонетическими искажениями);

2) наличие у ребенка дисграфии (невозможность правильно писать, стойкие ошибки и замена букв).

При попытках обучения детей русскому языку как дополнительному языку общения *дислексия* и *дисграфия* не только замедляют сам процесс обучения, но и способствуют снижению самооценки у ребенка с подобными нарушениями.

Таким образом, проведенное нами исследование свидетельствует о том, что мотивация ребенка к изучению русского языка в русскоязычных или смешанных семьях, проживающих за пределами России и СНГ, тесно связана с различными мотивирующими и демотивирующими факторами, о которых должны знать как родители ребенка, так и преподаватели, пытающиеся обучить детей русскому языку.

При наличии факторов риска у ребенка, родители которого заинтересованы в изучении им русского языка, необходимо, прежде всего, ликвидировать или уменьшить негативное влияние этих факторов и лишь только потом приступить к полноценному обучению ребенка.

При выборе и использовании педагогами прогрессивных методов обучения детей зарубежья русскому языку необходимо учитывать не только всевозможные технические нюансы и новшества, но и личностные особенности самого ребенка, которого будут обучать, а также угрожающие ему демотивирующие факторы риска, затрудняющие или препятствующие усвоению им необходимого материла даже при применении преподавателем самых современных средств технического прогресса.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Баркан А.И.* Плохие привычки хороших детей. — М.: Дрофа плюс, 2003.
[2] *Джонстон Д.Е.* Психология. — М.: Астрель-АСТ, 2006.
[3] *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. Учебник для вузов. — М.: Аспект пресс, 2007.
[4] *Berry I.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R.* Cross-cultural psychology. Research and applications. — Cambridge ets.: Cambridge University Press, 1992.
[5] *Berry I.W.* Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. — 1997. — Vol. 46(1). — P. 5—34.

MOTIVATING OR DEMOTIVATING FACTORS INFLUENCED STUDYING OF RUSSIAN AT CHILDREN FROM RUSSIAN-SPEAKERS OR MIXED FAMILIES, LIVING ABROAD

A.I. Barkan

International Union of the Russian-speaking parents
living abroad
Dollinergasse 5-15, 1190 Vin, Austria

In article the analysis of a complex of the factors promoting or interfering motivation of the child from a Russian-speaking family or children from mixed marriages, living in Austria, in Russian studying is carried out.

Key words: Teaching of Russian to children, compatriots abroad, motivation to Russian studying, cultural transmission, strategy of studying of language, demotivating factors.

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ. ТИПОЛОГИЧЕСКИ ДАЛЕКИЕ ЯЗЫКИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Н.М. Краевская

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Ханойский государственный университет
Вьетнам, г. Ханой, 15, 157234

В настоящее время все большее внимание уделяется изучению иностранных языков в связи с родным языком учащегося. В процессе изучения русского языка вьетнамские учащиеся знакомятся с особенностями русского языкового сознания и русской языковой картины мира, значительно отличающихся от их собственных. В статье автор перечисляет факты сходств и различий, многие из которых вызывают затруднения в усвоении русского языка.

Ключевые слова: языковая картина мира, ментальность, изучение иностранного языка, русский язык во Вьетнаме, трудности изучения русского языка.

1. Он несет чемодан в опущенной руке. 2. Завтра я поднимусь к старшей сестре на Западное озеро. 3. У вас одноэтажный дом? — Да. — А вы где располагаетесь? — В нижней комнате.

Если носитель русского языка услышит такие фразы в речи говорящих по-русски вьетнамцев, он, несомненно, отметит их корявость и странность. У него также могут возникнуть недоумение и вопросы: А как же еще можно нести чемодан, если не в опущенной руке? Почему на это озеро нужно подниматься, разве оно в горах? Что это за нижняя комната в одноэтажном доме, полуподвальное помещение?

Преподаватель русского языка как иностранного сразу же предположит, что странность этих грамматически правильно оформленных предложений, некорректность словоупотребления, скорее всего, вызваны влиянием родного языка, интерференцией. И будет прав. А почему это происходит, сможет объяснить лингвист, знающий особенности того языка, который является для него иностранным.

Оказывается, что среди множества вьетнамских глаголов, соответствующих русскому глаголу «нести», существует особый глагол *xach* со значением «нести предмет в одной опущенной руке», только он и подходит для ситуации с чемоданом. Просто вьетнамец перевел его дословно с родного языка, передав все те компоненты значения, которые важны для его соплеменников. Во втором предложении не имеется в виду никакого восхождения в горы. Западное озеро находится на плоской местности в пределах Ханоя. Но любое перемещение с юга на север во вьетнамском языке передается глаголом *len* — *подниматься*, а это значит, что наш говорящий живет южнее Западного озера. Нижней (или внутренней) комнатой во вьетнамском языке называют комнату, расположенную позади (или сбоку) по отношению к главному, фасадному, помещению во вьетнамском доме, или любую другую комнату в квартире, кроме гостиной, имеющий более высокий статус по своей социальной функции.

Данные примеры наглядно демонстрируют различия в восприятии мира разными народами, отраженные в языке, и свидетельствуют о том, что изучение иностранного языка, владение им предполагает вхождение в иную концептуализацию мира, представленную в неродном языке. Эта задача является не менее сложной, чем усвоение основ грамматики иностранного языка, так как особенности восприятия и категориального членения мира, отраженные в родном языке, представляются его носителю настолько очевидными, что он считает их единственно возможными. Как свидетельствует исследователь языковой картины мира А.Д. Шмелев, «поскольку конфигурации идей, заключенных в значении слов родного языка, воспринимаются говорящим как нечто само собой разумеющееся, у него возникает иллюзия, что так вообще устроена жизнь. Но при сопоставлении разных языковых картин мира обнаруживаются значительные расхождения между ними, причем иногда весьма нетривиальные».

На значимость подобных отличий в восприятии одного и того же содержания носителями разных языков и культур и необходимость их учета в процессе обучения методика стала обращать особое внимание после того, как в последней четверти XX в. стала развиваться когнитивная лингвистика, исследующая проблемы связи языка и сознания, роль языка в концептуализации мира, в самом механизме человеческого познания.

Однако уже и раньше в языкознании, и зарубежном, и отечественном, учеными исследовалась связь языка и мышления, что отражено в трудах Вильгельма фон Гумбольдта, А.А. Потебни и И.А. Бодуэна де Куртене. Если заглянуть чуть дальше вглубь истории, то можно отметить, что изучение ментальных отличий имеет более чем вековую историю. Как указывает известный петербургский лингвист В.В. Колесов, первыми о народном менталитете заговорили «социологи и культурологи, изучавшие первобытные племена, они отметили ментальные отличия от современных народов...». Рассматривая историю изучения менталитета, ученый отмечает, что вслед за социологами и культуролагами о нем стали говорить психологи, историки, философы, а затем, с конца 60-х гг. прошлого века, лингвисты, которые «начали изучать проявления металитета в категориях и формах народных языков».

Анализируя определение самого термина «менталитет» в пределах таких наук, как история, социология, психология, этнография, политология, философия, филология, ученый делает следующее обобщение: «менталитет в своих признаках есть наивно-целостная картина мира в его ценностных ориентирах, существующая длительное время независимо от конкретных экономических и политических условий, основанная на этнических предрасположениях и исторических традициях», и подчеркивает, что он проявляется «в чувстве, разуме и воле каждого отдельного члена общества на основе общности языка и воспитания и представляет собой часть народной духовной культуры, которая создает этноментальное пространство народа на данной территории его существования». Ученый разводит два понятия — менталитет и ментальность, связывая первое прежде всего с рассудком, а второе — с «разумной сущностью духовности». Ментальность он определяет как «*национальный способ выражения и восприятия мира, общества и человека в формах и категориях родного языка, способность истолковывать явления как их сущ-*

ности и соответственно этому *действовать в определенной обстановке*», принимая за ее основную единицу концепт, который является основной единицей когнитивной грамматики.

В рамках отечественного языкознания использование когнитивного подхода в контрастивной лингвистике и этнолингвистических исследованиях, в области лингвокультурологии и межнациональной коммуникации вызвало интерес исследователей в вопросах соотношения языка и национального сознания (см., например, труды ученых воронежской школы), а в дальнейшем привело к разграничению сознания и языкового национального сознания (работы Е.Ф. Тарасова), выделению коммуникативного сознания народа и его коммуникативного поведения как составляющих когнитивного сознания нации (труды И.А. Стернина), обращению к этноязыковому сознанию (И.В. Привалова). Кроме теоретических работ в обозначенных выше областях стали появляться и описания конкретных особенностей русского языкового сознания и языковой картины мира [2; 4], в которых анализируются ключевые концепты, идеи, сквозные мотивы русской языковой картины мира, преимущественно на базе лексической системы языка.

Необходимость учета особенностей национального (этнического) языкового сознания и национальной языковой картины мира, хотя и постулируется в некоторых работах по теории методики преподавания иностранных языков (главным образом связанных с проблематикой лингвострановедения и лингвокультурологии), однако еще широко не представлена литературой практического характера, пособиями для преподавателей с фактологическим материалом, пригодным для использования в процессе обучения.

При этом следует отметить, что в пределах лингвокультороологии сопоставление национальных языковых картин, особенностей ментальности разных народов зачастую опирается не на сопоставление типологических характеристик культур с типологическими характеристиками языка, а на вырванные из языковой действительности факты и национально маркированные единицы языка (пресловутые «баня», «косоворотка» и т.п., фразеологизмы, пословицы) и образы культуры. Те комментарии, которые преобладают в лингвокультурологии в настоящее время, в основном являются историческими, социологическими, литературоведческими, то есть оперируют знаниями энциклопедического характера, и, по Касевичу, представляют собой не языковую, а тектовую картину мира [3. С. 183—184]. Понятно, что они направлены на обеспечение адекватного общения, призваны расширить фоновые знания носителя иной культуры, способствовать выработке его коммуникативной компетенции.

И все-таки в эпоху, когда «мы во главу угла поставили одну единственную функцию языка — коммуникативную», и она стала для нас «важнее постижения нового в пределах самой главной функции языка — речемыслительной», когнитивной [4. С. 177], не следует забывать о компетенции языковой. Ее формирование с учетом особенностей концептуализации мира в родном и изучаемом языках не в меньшей мере проясняет и национальную картину мира, и характер языковой личности, чем пространные страноведческие комментарии к национально меченым единицым. При этом системный сопоставительный анализ будет способствовать

постепенному вхождению иностранца в мир иной ментальности и помогать ему избегать таких казусов в высказываниях, о которых мы говорили в начале статьи.

В современной методике признается, «что одной из основных причин неудач при освоении иностранного языка является тот факт, что человек оказывается не готовым принять иной смысловой мир и пытается «вписать» его в смысловую систему родного языка, в результате чего механизм смыслопорождения срабатывает вхолостую, а иностранный язык отторгается сознанием изучающего его субъекта» [8. С. 71]. Поэтому при изучении иностранного языка представляется важным сформировать билигвальное сознание, чтобы учащийся не отторгал, а сравнивал непривычные смысловые и языковые категории неродного языка с типичными для его собственного.

Однако осуществление этой задачи с целью преподавания русского языка иностранцам требует изучения и описания особенностей русского языкового сознания в сопоставлении с языковым сознанием и картиной мира носителя другого языка. Если и существуют исследования такого характера, привлекающие для сравнения западно-европейские языки (в основном английский, немецкий, французский), то для типологически далеких языков, например, как в случае с вьетнамским, научных разработок в данном направлении практически нет или они представлены фрагментарными исследованиями русистов — носителей данных языков, опубликованы за рубежом и неизвестны российским ученым, преподавателям, методистам.

Чтобы показать, насколько актуально знакомство вьетнамских учащихся с особенностями русского языкового сознания и русской языковой картины мира, значительно отличающихся от их собственных, перечислим лишь некоторые факты различий, многие из которых вызывают затруднения в усвоении русского языка. Например, классификация объектов, создающая базовое представление о мироустройстве, в русском языке опирается на категорию одушевленности—неодушевленности и категорию рода, а во вьетнамском, кроме одушевленности—неодушевленности, включает в себя показатели формы, назначения объекта и т.д. Другой пример: русское *мы* не несет в себе указания на то, включается ли в число лиц, обозначаемых этим местоимением, слушатель, вьетнамцы же проводят строгую дифференциацию *chung toi* — *мы*, исключая того, к кому обращено высказывание; *chung ta* — тоже *мы* — все участники коммуникации, включая того, к кому обращено высказывание [6. С. 254].

Наши наблюдения показали однако, что ни наличие двух слов для передачи значения личного местоимения первого лица множественного числа, ни обязательность использования при существительных своеобразных классификаторов (несущих значение одушевленности—неодушевленности, формы, назначения или функций объекта) во вьетнамском языке никак не сказываются на усвоении учащимися русского языка: эти языковые расхождения не вызывают вопросов учащихся.

Какие же различия метальности, картины мира, языкового сознания служат преградой для вхождения в сферу изучаемого языка, являются причиной неправильного словоупотребления, грамматических и синтаксических ошибок, вызванных интерференцией?

Если различия концептуализации мира двумя народами упрощенно схематизировать, то можно выделить три вида расхождений:

1) полное или частичное отсутствие определенных концептов или смыслов в первом языке по сравнению со вторым;

2) полное или частичное отсутствие определенных концептов или смыслов во втором языке по сравнению с первым;

3) при общности концептуально-смыслового состава при отражении отдельного участка реальности в сравниваемых языках наличие различий в структурировании этого участка, в конфигурации смыслов.

Если принять за язык номер один изучаемый вьетнамцами русский язык, а за язык номер два соответственно их родной язык, то примером первого случая, кроме упоминавшегося нами смыслового различия в местоимении «мы», может служить и приведенный в начале статьи пример с глаголом «нести». Во вьетнамском языке имеется множество глаголов, соответствующих русскому глаголу «нести», но осложненных дополнительным значением, указывающим на способ осуществления действия:

mang, dem — нести (общее),
xach — нести в опущенной руке,
be, bong, am — нести на руках, прижимая к груди (обычно о ребенке),
bung, be, khuan — нести на вытянутых руках перед собой,
cap, nach, kep — нести подмышкой,
vac — нести на плече,
ganh, ghinh, khieng, quay, khenh — нести на коромысле,
cang, vong, kieu — нести на носилках,
cong, diu, deo — нести на спине,
doi — нести на голове,
tha — нести в зубах, в клюве (о животных, птицах),
quap — нести в когтях (о животных, птицах).

Второй вид различий можно продемонстрировать следующими примерами. Так, различие значений русских глаголов *скучать* и *помнить* будет стерто во вьетнамском языке, где существует лишь один глагол *nho*, не дифференцирующий данные значения. *Toi nho anh* возможно перевести и как *Я по тебе скучаю*, и как *Я тебя помню*. Не различаются во вьетнамском языке и ситуации, где представлено постоянное состояние (*Я очень скучаю по маме.*) и где состояние имеет определенную завершенность, чувства уже сформировались (*Я очень соскучился по маме.*). Оба случая будут соответствовать одному вьетнамскому предложению *Toi nho me lam.*

Вьетнамцам, особенно на начальном этапе изучения русского языка, очень трудно осознать и разницу между русскими глаголами *гулять* и *играть*, так как оба эти значения выражаются во вьетнамском языке одним глаголом *choi*, который к тому же в сочетании с глаголами движения может также иметь значение «ходить в гости, посещать кого-либо».

Третий вид различий, как отмечалось выше, связан с разным смысловым членением отдельного участка реальности и представляет собой более комплексную

систему, в которую на определенных ее участках могут входить и первые два вида различий.

Особо много национальных особенностей наблюдается у двух народов в осмыслении пространственной модели мира, что получило детальное описание в книге вьетнамского исследователя Ли Тоан Тханга [7]. Так, при структурировании пространства в одном языке существуют обозначения его отдельных частей, а в другом — нет. Например, во вьетнамском языке существует слово *gam*, указывающее на пустое пространство под предметом: *Con cho nam duoi gam ban* (*Собака лежит в пустом пространстве под столом.*), в русском языке обозначение пустого пространства под предметом отсутствует (первый вид различий).

Большие трудности также вызывает у вьетнамских учащихся выражение перемещения в пространстве, и не столько из-за разветвленной системы русских глаголов движения, сколько из-за различий в осмыслении ситуаций расположения и перемещения, ориентации на разную систему координат. Например, русским предложениям *Он сел/вошел в поезд*, *Он вышел из поезда* будут соответствовать вьетнамские аналоги с глаголами вертикального перемещения: *len — поднялся (вошел), xuong — спусился (вышел).* Данные глаголы в пространственной модели мира вьетнамцев связаны и с социальными параметрами. Они могут указывать на социальный статус действующих лиц: *подняться* — значит, пойти/прийти к лицу высшего статуса в социальной или семейной иерархии, *спуститься* — пойти к лицу низшего статуса. Само пространство, например, городское, также осмысливается с учетом социальных ориентиров: движение из центра города на окраину будет обозначаться глаголом *спуститься*, с юга или востока на север или запад — глаголом *подняться*, так как северо-западное направление воспринимается вьетнамцами как расположенное выше. Эти и другие многочисленные различия в членении пространства, осмыслении пространственной ориентации, местонахождения, перемещения и являются причиной ошибок, вызванных смысловой интерференцией.

Трудными для понимания носителями вьетнамского языка будут и другие языковые явления и категории, которые или отсутствуют, или менее полно представлены во вьетнамском языковом сознании, как например, категория качества, выражаемая в русском языке прилагательными качества и прилагательными действия (*черный — чернеющий*), безличность действия, возвратность и т.п.

Не меньшую сложность в разных культурах представляют и ситуации, в которых за основу членения определенного участка реальности берутся совершенно разные принципы, как в приведенном выше примере с «нижней» комнатой. Так, говоря о ментальной карте пространства дома, жилья, Ли Тоан Тханг отмечает, что специфика когнитивных представлений в пространстве дома у вьетнамцев определяется следующими показателями: какая часть дома воспринимается человеком как внешняя (наружная) — внутренняя или верхняя — нижняя (в этом случае имеется в виду иерархия в зависимости от социальных функций помещения, например, комната хозяина, комната слуги и т.п.), а также тем, какая ориентировочная схема выбирается человеком для перемещения внутри жилого пространства [7.

С. 95—103]. В русском языке членение пространства дома осуществляется в зависимости от предназначения отдельных комнат — гостиная, спальня, кухня — или их принадлежности — детская, комната родителей. Хотя во вьетнамском языке также отражен данный подход и имеются прямые соответствия названий комнат, все же традиционные взгляды на членение пространства жилья более усложнены, что будет вызывать трудности для русских, изучающих вьетнамский язык и пытающихся понять основы структурирования пространства вьетнамцами.

Так, русские предложения *Мать в спальне, Мать в гостиной* во вьетнамском языке будут переданы с указанием не только на функцию помещений, но и с добавлением семантической оппозиции «внутренний — внешний»: *Me o trong buong ngu* (букв. *мать+ находиться + внутри + спальня*); *Me o ngoai phong khach* (букв. *мать + находиться + снаружи + гостиная*) (пример Ли Тоан Тханга).

Взаимное недоумение будут вызывать предложения, указывающие на перемещения человека из другой комнаты в гостиную. Вьетнамцам будет непонятно, почему в русском предложении *Он входит в гостиную* используется глагол *входит*, ведь гостиная — это внешняя, наружная комната по отношению ко всем другим. Русские будут удивлены, почему в переводе этого предложения на вьетнамский язык нужно использовать глагол *ra — выходить*: *No di ra phong khach* (букв. *он + идти + выходить + комната + гость*).

Специфика национального языкогово сознания не ограничивается лексико-семантической системой языка, а проявляется на всех его уровнях. Очевидно, что и национальный менталитет, и языковая картина мира не просто складываются из национально меченых лексем, а обусловлены набором и развитием понятийных категорий, выраженных в грамматике языка. Почему в английском языке детально представлена модальность, а в русском — категория вида действия? Почему для характеристики расстояния вьетнамец выберет пространственный показатель (*Отсюда до моей гостиницы километр пути.*), а русский — временной (*Отсюда до моей гостиницы десять минут пешком.*)?

Эти и другие вопросы рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных лингвистов (А. Вежбицкой, В.Б. Касевича, В.В. Колесова, Ю.С. Степанова и др.), которые изучают связь ментальности и языка, зависимость грамматической системы языка от типа культуры, характера национального сознания.

Национальные особенности понятийных категорий, выраженные в грамматике языка, обусловленность определенных языковых моделей культурно-мировоззренческими факторами — эти явления требуют дальнейшего осмысления в методике преподавания русского языка иностранцам. При этом формирование языкового сознания иностранцев в процессе изучения русского языка целесообразно осуществлять с учетом результатов таких сопоставительных описаний русского и их родного языка, в которых были бы представлены сходства и различия в концептуальной и языковой картине мира обоих народов.

Первые шаги в данном направлении были сделаны в рамках лингвокультурологии, учитывающей достижения и этнолингвистики, и когнитивных исследований и наиболее близкой к практике преподавания русского языка.

Дальнейшая задача лингвистов, нацеленная не только на теоретические открытия, но и на потребности методики — изучение и описание когнитивного, культурного и языкового пространства русского языка в сопоставлении с другими языками. Остается надеяться на развитие таких исследований, охватывающих и восточные языки, типологически далекие от русского, что и естественно, и актуально для эпохи нового витка антропоцентризма в лингвистике и смежных гуманитарных областях.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Гак В.Г.* Языковые преобразования. — М.: Языки русской культуры, 1998.

[2] *Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира. — М.: Языки славянской культуры, 2005.

[3] *Касевич В.Б.* Буддизм. Картина мира. Язык. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2004.

[4] *Колесов В.В.* «Жизнь происходит от слова...». — СПб.: Златоуст, 1999.

[5] *Колесов В.В.* Русская ментальность в языке и тексте. — СПб.: Петербургское востоковедение, 2006.

[6] *Краевская Н.М.* Новое — хорошо забытое старое. Лингвокультурология: к вопросу о предмете // Проблемы функционирования и преподавания русского языка в Юго-Восточной Азии. Доклады и сообщения международной конференции. — Ханой, 2005.

[7] *Ли Тоан Тханг.* Пространственная модель мира: когниция, культура, этнопсихология (на материале вьетнамского и русского языков). — М.: РАН, Институт языкознания, 1993.

[8] *Цветкова Т.К.* Проблемы сознания в контексте обучения иностранному языку: Формирование иноязычного познания // Вопр. психологии. — 2001. — № 4. — С. 68—81.

[9] *Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира. — М.: Языки славянской культуры, 2005.

FEATURES OF NATIONAL LANGUAGE MENTALITY. TYPOLOGICALLY FAR LANGUAGES AND TRAINING PROBLEMS

N.M. Kraevskaya

The Hanoi state university
Vietnam, Hanoi, 15, 157234

Nowdays the increasing attention is given to studying of foreign languages in connection with a native language of the student. In the course of Russian studying the Vietnamese students get acquainted with features of Russian language consciousness and Russian language picture of the world, is considerable different from their own. In this article the author lists the facts of similarities and distinctions, many of which cause difficulties in the process of studying Russian.

Key words: Language picture of the world, mentality, foreign language studying, Russian in Vietnam, difficulties of studying of Russian.

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОСОБИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ГИД-ПЕРЕВОДЧИК» ДЛЯ ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ

Е.В. Скяева

Российский центр науки и культуры в Ханое
ул. Ким Ма, 501, Ханой, Вьетнам

Н.Г. Карапетян

Кафедра русского языка инженерного факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117198

Данная статья имеет целью проанализировать пособие по русскому языку для студентов-филологов 4 курса специальности «гид-переводчик», написанное совместным российско-вьетнамским коллективом.

Ключевые слова: русский язык во Вьетнаме, учебные пособия, национально-языковая ориентация учебных материалов.

Для современной ситуации обучения русскому языку вьетнамских студентов характерен поиск нового содержательного наполнения всего процесса овладения русским языком. Прежде всего, это связано с прагматическим характером изучения любого языка, и в данном случае русского, с целью приобретения профессиональных знаний (на данном языке).

Время тоталитарного внедрения русского языка безвозвратно ушло. Перед вьетнамскими русистами встала задача поиска новой мотивации изучения русского языка. Соответственно, факт овладения русским языком с практическими целями представляет для нас безусловную ценность.

Отрадно отметить, что в последние годы во Вьетнаме намечается тенденция «востребованности» русского языка: пользуются спросом специалисты в сфере туристического бизнеса, в создающихся совместных коммерческих фирмах. За последние годы резко выросло число российских граждан, выезжающих во Вьетнам в деловые или туристические поездки. Это сделало актуальным изучение русского языка для многочисленных служащих гостиниц и ресторанов, связанных с обслуживанием русских клиентов. Перед учебными заведениями встала задача обеспечить высокий уровень языковой подготовки специалистов данной сферы. Естественно, возникла потребность разработки учебных материалов по русскому языку для обучения по специальности «гид-переводчик», которая была внесена в учебный план факультета русского языка Ханойского государственного университета.

Современный рынок изобилует учебными пособиями и учебниками. При всех их достоинствах у них есть один недостаток — они не ориентированы на определенную национальную аудиторию.

Между тем изучение любого иностранного языка на сознательном уровне в любом случае предполагает отталкивание от родного языка, т.е. сознательно-практический метод овладения языком должен быть увязан с сопоставительно-коммуникативным методом обучения русскому языку и отражен в учебниках и учебных пособиях для вьетнамских студентов. Такие учебники могут создаваться только в соавторстве российских и вьетнамских специалистов, поскольку актуальная в настоящее время проблема сближения культур, изучение иностранного языка через культуру народа наиболее успешно решается именно в интернациональном авторском коллективе.

В данной статье проводится анализ пособия по русскому языку для студентов-филологов 4 курса специальности «гид-переводчик», которое было создано при участии преподавателя из Института иностранных языков при ХГУ Динь Тхи Тху Хуен и российских преподавателей Е.В. Скяевой и Н.Г. Карапетян.

Обучение русскому языку как языку специальности имеет ряд особенностей на разных уровнях обучения, в т.ч. специфику отбора и организации учебного материала, которые в достаточной степени описаны российскими методистами. Однако изучение языка в условиях внеязыковой среды влечет за собой решение и других задач, связанных прежде всего со спецификой его преподавания во вьетнамских аудиториях.

При разработке пособия авторы исходили из того, что процесс обучения русскому языку как языку будущей специальности предполагает коммуникативно-речевую направленность учебного материала. Важную роль играет форма представления материала с точки зрения видов речевой деятельности.

На первом сертификационном уровне овладения РКИ рекомендован комплексный подход с преобладанием рецепции. Недостаточность у вьетнамских учащихся фоновых знаний, представлений о реальных ситуациях общения затрудняет развитие продуктивных видов речевой деятельности. В этой связи думается, что рационально построенная система подготовительных и речевых упражнений будет способствовать эффективному процессу обучения продуктивным видам речевой деятельности.

Для формирования языковой и речевой компетенции наряду с упражнениями целесообразно использовать учебные типовые тексты (*под типовыми текстами в данном случае подразумеваются профессионально-ориентированные тексты, адаптированные под специальную аудиторию*). Несмотря на то что главное предназначение типовых текстов — формирование языковой компетенции, такого рода тексты работают и на речь — *изучающее чтение, репродуктивное говорение*. Методически целесообразная система текстов последовательно решает задачи формирования, развития и совершенствования языковой, речевой и коммуникативной компетенции учащихся и таким образом поддерживает мотивацию к изучению русского языка как средства общения.

Как уже отмечалось выше, главной особенностью изучения русского языка во Вьетнаме является отсутствие языковой среды и, как следствие, — отсутствие живой разговорной практики. Естественную потребность в употреблении русского

языка можно формировать только путем создания действенной мотивации. В свою очередь, изучение русского языка как языка будущей специальности во многом может способствовать формированию у студентов речевых навыков.

При отборе лексического, грамматического и страноведческого материалов авторами учитывалась национально-языковая ориентация. Принцип учета родного языка учащихся является актуальным не только на начальных стадиях изучения языка, но и на более поздних этапах, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Настоящее пособие предназначено для студентов, уже имеющих языковую подготовку в объеме первого сертификационного уровня общего владения языком, и профессионально ориентировано на персонал гостиниц, ресторанов и служащих туристического бизнеса.

Выбранные для изучения темы прежде всего актуальны для работников туристического бизнеса — они помогут учащимся получить языковые и речевые навыки, необходимые в деятельности гида, которая предполагает разработку программы туров, обслуживание туристов в гостинице, ресторане, их сопровождение во время поездок и экскурсий, а также встречи в аэропорту.

Для обсуждения предложенных тем отобраны специальные тексты, которые содержат новую предметную, эмоциональную или побудительно-волевую информацию, способную привлечь интерес студентов к предмету. Тексты дополняют рисунки, схемы, иллюстрации, помогающие, а подчас и стимулирующие студентов к речевой деятельности и более быстрому запоминанию лексических единиц и фоновых реалий.

Каждая из тем состоит из нескольких уроков, описывающих определенную ситуацию общения, а также лексических и грамматических заданий, направленных на отработку конкретных языковых знаний, речевых навыков и умений. Предлагаются образцы диалогов, грамматические модели и этикетные формулы, которые помогут научиться понимать различные запросы клиентов и корректно отвечать на них.

При этом важно, что все материалы пособия ориентированы на вьетнамские реалии. Известно, что незнание или игнорирование социокультурных элементов изучаемого языка во многом мешает успешному продвижению в бизнесе. Нельзя также забывать, что изучение иностранного языка должно проходить на основе и через культуру родного языка. Только в этом случае может быть достигнуто взаимопонимание и успешное ведение диалога.

Данное пособие содержит большое количество комментариев, отражающих особенности национальной культуры Вьетнама, переводных материалов, способствующих восприятию синхронной информации на двух языках, сравнительных характеристик, помогающих акцентировать внимание на различиях в определенных ситуациях общения. Так, например, задание «Объясните русским туристам, какие это блюда и с чем их едят» (урок «Рекомендуем попробовать это блюдо») акцентирует внимание студентов на национальных особенностях вьетнамской кухни, а правильно отобранные синтаксические модели и лексические единицы позволят решить коммуникативную задачу — объяснить туристам эти особенности в реальной ситуации общения. Задание «Прочитайте текст рекламного фильма

„Приглашаем во Вьетнам“». Сделайте перевод на русский язык» (урок «Приглашаем во Вьетнам») позволят студентам отработать навыки синхронного перевода. Задание «Сравните декларационные формы вьетнамской и российской таможни» помогут найти различия в них и обратить внимание российских туристов на встречу в аэропорту.

Структурно книга делится на 3 части: 6 тем, связанных с гостиничным, ресторанным и туристическим бизнесом, приложение, включающее в себя тексты для чтения и минисловарь (600 лексических единиц, являющихся необходимым лексическим минимумом при сдаче государственного экзамена первого уровня профессионального владения языком).

Каждая из тем описывает определенную реальную ситуацию общения. Пособие содержит материал для развития навыков продуктивной деятельности (что очень важно в условиях неязыковой среды) — говорения и письма. Типология текстов определялась с учетом таких характеристик текста, как форма речи (устная или письменная), жанров текста (разговор по телефону, в ресторане, в гостинице, в аэропорту, рекламные проспекты, деловые переговоры), количество коммуникантов (диалоги, полилоги, монологи). Для совершенствования умений в продуктивных видах речевой деятельности — в говорении и устном взаимодействии — предлагаются в качестве образцов аутентичные тексты-монологи, а также диалоги и полилоги. Анализ образцов способствует формированию умений излагать проблему, приводить необходимые аргументы и факты, высказывать и обосновывать свое мнение, уметь развертывать высказывание, использовать различные речевые тактики.

Тематическая организация учебного материала в пособии определила и способы презентации лексических единиц. Прежде всего лексические единицы представлены как члены понятийной системы выделенных актуальных тем общения. Коммуникативный подход создал возможность показать функционирование лексических единиц в разных ситуациях общения.

В систему лексических упражнений включены:

— задания тематического характера, расширяющие семантическое поле лексической единицы (например: *Распределите лексические единицы по темам: морепродукты, десерт, овощи и пр.; Объясните значение слова в определенной ситуации: готовить на кухне — национальные кухни*);

— задания на подбор синонимов и антонимов, синонимичных конструкций (например: *Дайте положительный ответ на реплику, используя синонимичную модель: Вас устраивает этот номер? — Да, этот номер мне подходит* или *Дайте отрицательный ответ: Вы предпочитаете спокойный отдых? — Нет, активный.*);

— задания, определяющие особенности употребления заимствованных и русских единиц в речи (например: *Назовите порядок приема пищи во Вьетнаме. Сравните с Россией (завтрак — обед — ужин) и с Европой (завтрак — ланч — обед*);

— задания, показывающие словообразовательные связи слов (например: *Образуйте прилагательные из словосочетаний: 1 звезда (однозвездочный), 2 комнаты (двухкомнатный), три места (трехместный)*;

— задания, способствующие преодолению интерферирующего влияния родного языка учащихся (*Назовите аналоги русских молочных продуктов: молоко, ряженка, сметана, йогурт.*).

Грамматический материал в пособии определяется лексической темой. При отборе грамматического материала учитывались современные тенденции, определяющие предпочтительность выбора грамматической формы или конструкции в разговорно-деловой речи подъязыка туристического бизнеса.

В приложении представлены тексты изучающего и ознакомительного характера к каждому уроку. Упражнения к ним позволяют студентам работать с текстами самостоятельно, что значительно сокращает количество аудиторных занятий, необходимых для усвоения материала по той или другой теме. Тексты подобраны таким образом, что, с одной стороны, дают возможность студентам закрепить пройденный материал урока, а с другой, расширить кругозор учащихся в данной теме. Предложенные задания к текстам помогут подготовиться студентам к сдаче сертификационного экзамена по чтению.

В заключение хочется подчеркнуть, что пособие является первым опытом по организации учебного материала с учетом профессиональной деятельности студента и его национальной принадлежности.

В качестве положительных факторов следует отметить, что пособие содержит большое количество материалов, направленных на продуктивные виды речевой деятельности, в первую очередь на говорение, что в условиях отсутствия языковой среды является крайне актуальным.

Кроме того, лексические и грамматические упражнения позволяют расширить семантическое поле уже известных лексических единиц и закрепить их в реальных ситуациях общения. Также в пособии содержится большое количество упражнений, направленных на устранение интерферирующего влияния родного языка учащихся.

Недостатком пособия является отсутствие на сегодняшний день аудитивных материалов. Как уже было сказано выше, пособие развивает навыки и умения в говорении, однако реальные ситуации общения, несомненно, требуют не только умения говорить, но и слушать и воспринимать полученную информацию. Кроме того, практически отсутствуют материалы контролирующего характера, что также снижает качество и значимость пособия. В настоящее время ведется работа по подготовке и созданию дополнительного пособия по вышеизложенной проблематике.

Разработка национально-ориентированного комплекса по русскому языку для обучения вьетнамских гидов-переводчиков требует продолжения и совершенствования. Однако уже сегодня российские туристы имеют возможность пользоваться услугами вьетнамских гидов, подготовленных по новому пособию.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Пассов Е.И.* Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. — Глосса-пресс, 2006.
[2] *Щукин А.Н.* История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях: Учебное пособие для вузов. — М., 2005.

FEATURES OF CREATION OF THE NATIONAL-FOCUSED GRANT ON THE SPECIALITY «GUIDE-TRANSLATOR» FOR THE VIETNAMESE AUDIENCE

E.V. Skyaeva

RCNC in Hanoi
Kim Ma str., 501, Hanoi, Vietnam

N.G. Karapetyan

Department of Russian Language
of the Engineering faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Ordjonikidze str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article has for an object to analyse the Grant on Russian for students-philologists 4 courses of a speciality «the Guide-translator», written by joint Russian-Vietnamese collective. Article has descriptive character on purpose to impart experience this sort of creations of grants.

Key words: Russian language in Vietnam, manuals, national-language orientation of teaching materials.

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ЗА РУБЕЖОМ ВО ВНЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ ДЛЯ РАБОТАЮЩИХ ГРАЖДАН

И.Г. Урецкий, С.М. Люйина

Международный отдел Учебного центра «Салпаус»
ул. Теининти, 4, Лахти, Финляндия, 415200

В условиях современного быстро меняющегося поликультурного мира знание иностранных языков становится неоспоримым преимуществом практически для любого человека, активно участвующего в трудовой жизни. Знание не только языка, но и культуры страны изучаемого языка повышают конкурентоспособность и ценность работника на рынке труда. Наверное, именно поэтому в странах Северной Европы, и в Финляндии в частности, наблюдается рост интереса к изучению русского языка как языка страны-соседа, значительного торгового, культурного и политического партнера.

Ключевые слова: рынок труда, языковые центры, мотивация к изучению языка, дополнительное образование, организация учебного процесса.

Преподавание иностранных языков довольно часто связывают с академическим образованием. Однако система послевузовского языкового обучения, к которому относятся как краткосрочные, так и систематические вечерние языковые курсы в учреждениях дополнительного образования, становится наиболее актуальной, когда речь идет об образовании взрослых. Международный отдел Учебного центра «Салпаус», где проходят подготовку и переподготовку как финские, так и иностранные граждане, — пример одного из таких учреждений. Авторы статьи хотят поделиться своим опытом преподавания русского языка как иностранного в условиях внеязыковой среды для взрослых работающих финнов.

Каждый год многочисленные вопросы предваряют собой начало нового учебного сезона: Каким должно быть языковое обучение для работающих граждан? Каким содержанием должны быть наполнены образовательные программы для людей, которые, завершив рабочий день, по вечерам собираются в классах и лингафонных кабинетах? Что приоритетно при работе с такой категорией обучающихся? И это лишь малая часть таких вопросов.

Любой иностранный язык, и русский не исключение, — это ключ, открывающий мир. Но если студенчество, молодежь в большинстве своем берет этот ключ достаточно свободно, то для взрослого работающего человека это не так легко. В принципе, если продолжать образный ряд, у взрослого в руке много разных ключей. Как сделать, чтобы он взял именно этот ключ — русский язык?

Другой вопрос кто же они — обучающиеся в Учебном центре «Салпаус»? Хотя их и называют студентами — это, в основном, работающие граждане. Естественно, что весь процесс обучения осуществляется в вечернее время. Исключение составляют занятия, которые проходят в рабочее время на фирмах по их непосредственному заказу.

Всех обучающихся можно условно разделить на три группы:

— те, кому знание языка необходимо по работе;

— те, кто в свое время изучил язык, но использование его по той или иной причине недостаточно, поэтому курсы — лучший способ поддерживать язык в рабочем состоянии;

— и, наконец, те, кто испытывает интерес ко всему новому и необычному.

Преподавание русского языка как иностранного в международном отделе Учебного центра «Салпаус» ведется более 15 лет. Опыт показывает, что увеличение или уменьшение количества студентов очень тесно связаны с реальной жизнью.

К примеру, в 1995—96 гг., когда после большого экономического спада возросла активность финских предприятий на российском рынке, а представители российского бизнеса стали активизироваться в Финляндии, число обучающихся русскому языку доходило до 200 человек в год. И, наоборот, знаменитый дефолт в августе 98-го привел к тому, что в течение года было потеряно основное количество студентов и, как следствие, преподавателей.

На сегодняшний день в условиях мирового экономического кризиса ситуация становится такой, что, с одной стороны, Учебный центр сам предлагает свои услуги языкового обучения в качестве профилактики и предотвращения потери рабочих мест, а, с другой, Бюро по трудоустройству и занятости и фирмы заказывают языковые курсы для разных целевых групп.

В Финляндии существует поговорка: «Финны голосуют ногами». В применении к языковым курсам это означает следующее: если курсы не соответствуют ожиданиям, финны просто перестают их посещать. Пожалуй, данное выражение определяет работу преподавателей РКИ «Салпауса». Главная задача — добиться, чтобы это голосование не только не наступило, а, наоборот, оно было бы со знаком плюс, то есть студенты говорили бы своим друзьям и знакомым о том, какие замечательные и эффективные курсы организуются в «Салпаусе».

И в этом случае проблемы мотивации при изучении РКИ выходят на первый план. Чтобы решить их, необходимо ответить на следующие вопросы: кто изучает язык, для чего изучает и когда, то есть в каком возрасте?

Процесс обучения русскому языку взрослых, работающих людей — это своего рода проектная деятельность. Как в этом случае спланировать весь учебный проект, как выстроить мотивационную линию, чтобы интерес к изучаемому языку сохранился на протяжении нескольких лет? В большинстве случаев взрослые, приступающие к изучению РКИ, начинают с нуля или с очень небольшим багажом знаний. Но при этом изучение языка — это работа, которую надо делать, чтобы добиться результата. В данной ситуации результат — это умение общаться, понимать и быть понятым.

Мотивация создается и поддерживается при активном взаимодействии всех участников процесса обучения языку.

В первую очередь — это сам обучающийся. Взрослый человек знает, для чего ему нужен русский язык и чего он хочет достичь.

Затем — работодатель. Если работодатель хотя бы не препятствует изучению языка, это уже хорошо. Если он поощряет своих сотрудников в разных формах: оплачивает курсы, пособия, дает возможность поехать на языковую стажировку, заинтересован в использовании сотрудником языка — это уже огромный плюс.

Эти два фактора, на которые можно хоть по минимуму, но воздействовать и влиять. Но, кроме этого, есть так называемые внешние факторы. Повлиять на них, к сожалению, практически невозможно: предрассудки, пресса, политика взаимоотношений между государствами. Можно сказать, что всем преподавателям РКИ в Финляндии повезло, в стране сейчас очень серьезно поднимается вопрос о роли делового партнерства между Россией и Финляндией, своего рода «новая волна».

Ну и, наконец, преподаватель. Преподаватель является связующим звеном всей учебной деятельности. Преподаватель русского языка во взрослой аудитории должен быть и швец, и жнец, и на дуде игрец. Сначала надо уставших после работы людей расслабить, успокоить и разогреть, а потом ненавязчиво, но настойчиво включить всех и каждого в работу.

Организация учебного процесса, продумывание деталей приобретают большое значение, потому что это — залог успеха. И снова можно процитировать финскую поговорку: «Хорошо спланировано — наполовину сделано».

При организации учебного процесса необходимо обращать внимание на несколько моментов. Первый и очень важный — это постоянно идущая *рекламная кампания*. Звонки на фирмы, участие во всевозможных бизнес-семинарах и конференциях, традиционные объявления в местной прессе об открывающихся курсах — это будни преподавателей РКИ Учебного центра «Салпаус».

Второй момент — *составление графика проведения занятий*. Надо сказать, что финансирование вечерних курсов зависит от количества обучающихся. Студентов одного уровня на полноценную группу набрать не удается практически никогда. Открывать малые по размеру группы нецелесообразно с точки зрения финансов. Вот и приходится, формально открыв две или три учебные группы, проводить занятия с 4—5 разноуровневыми группами. При этом надо учесть пожелания каждого студента и помнить, что на неделе только 4 рабочих вечера.

Третий момент — это *составление программы курса*. Когда студент приходит на начальный курс, здесь все ясно. Наличие учебника по элементарному уровню определяет программу и порядок действий. На курсах-продолжениях такое тоже удается, но только на первом этапе, потому что, когда студент на протяжении нескольких лет приходит на занятия, невозможно работать все время по одному и тому же учебнику. Также не всегда удается найти учебник, соответствующий уровню и интересам студентов. Практика показывает, что современные условия предъявляют определенные требования, которые должны находить отражение в учебных пособиях. Эти требования довольно противоречивы:

— актуальность материала, что очень трудно достичь в постоянно меняющемся мире;

— интенсификация обучения при малом количестве часов;

— учет специфики обучаемых — практически недостижим при разнородных группах.

Исходя из этого, приходится создавать такую программу, которая будет привлекать обучающихся своей необычностью и отвечать их потребностям и ожиданиям. Для этого используются тематические блоки, включающие в себя несколько занятий, где та или иная тема рассматривается в культурологическом, практическом и лингвистическом аспектах. Культурологический и практический аспекты не случайно названы в первую очередь.

Это потому, что основной задачей уроков, системы преподавания языка во внеязыковой среде мы считаем коммуникативную направленность. Практически для всех обучающихся в Учебном центре «Салпаус» достижение того или иного квалификационного уровня не является самоцелью. Люди хотят общаться, понимать и быть понятыми. Коммуникативная направленность обучения помогает во многом решить одну из важнейших задач — успешность. Ситуативные упражнения с первых занятий, когда уже при малом словарном запасе студенты общаются; создание диалоговых ситуаций, ориентированных на профессиональные интересы обучающихся, — даже такие небольшие успехи в общении на начальном этапе окрыляют студентов.

И, наконец, четвертый момент в организации учебного процесса — *наполнение программы содержанием*. Это, в первую очередь, подбор материала, который будет соответствовать тематическому блоку и на котором можно отрабатывать все аспекты обучения. И снова — непременно с учетом пожеланий и требований каждого студента.

Отсутствие учебных пособий, ориентированных на взрослую аудиторию, определяет то, что в ход идет активное использование актуальных материалов — статей Интернета, газет, сборников упражнений, переработанных под данную конкретную группу. И одно из главных условий — соблюдение соотношения теория + грамматика — практика + коммуникативность.

Наверное, может показаться, что студенты своими требованиями связывают преподавателей по рукам и ногам. Это как раз абсолютно не так. Взрослые люди ценят то, что преподаватели Учебного центра «Салпаус» являются не только носителями языка, но и культуры, и пытаются использовать это в полном объеме, что дает огромное поле для творчества, например, создания псевдоязыковой среды.

Уже несколько лет авторы статьи практикуют лекции на самые разные темы, которые для студентов читают россияне, живущие в Финляндии. Каждый приглашенный говорит о том, что ему интересно и в чем он специалист. Искусство, малое предпринимательство, социальные отношения представителей разных культур — это только несколько примеров. Вместе с выступающими преподаватели тщательно работают над текстами: они должны быть понятными, но не примитивными. При необходимости на полях дается перевод ключевых слов. За неделю до лекции студенты получают текст и знакомятся с ним. Благодаря этому на лекции практически все чувствуют себя очень комфортно.

Использование ТСО также помогает разнообразить работу. Сетевой курс «Отправляемся в Россию», разработанный преподавателем «Салпауса» Софией Люйиной, пользуется большим спросом у студентов начальных групп. Видеокурсы, как на базе готовых материалов, так и разработанные своими силами, работа с российским Интернетом в компьютерном классе и занятия в лингафонном кабинете — все это также является мотивационным импульсом для студентов.

Тесное сотрудничество с российскими коллегами позволяет закрепить достигнутые в процессе обучения умения и навыки владения русским языком. Ежегодно всем желающим Учебный центр «Салпаус» предоставляет возможность участия в языковой стажировке в учебных заведениях России. Программа недельного курса составляется таким образом, чтобы наряду с языковым погружением студенты испытали бы и «культурное погружение». Главной целью таких стажировок становится то, что каждый из обучающихся имеет возможность применить свои коммуникативные навыки и почувствовать себя победителем.

Таким образом, при преподавании РКИ во внеязыковой среде для взрослого населения можно выделить несколько важных факторов, обращающих на себя внимание:

— мотивация при изучении русского языка, которую необходимо постоянно поддерживать;

— малое количество часов для контактного обучения и, как следствие, организация системы дополнительных заданий;

— отсутствие материала, ориентированного на данную целевую группу;

— отсутствие языкового окружения, которое способствовало бы более непринужденному усвоению языка;

— коммуникативная направленность обучения, во время которой преподавание грамматики приобретает схематичный, фоновый характер.

Развитие информационных технологий в современном мире позволяет использовать достижения ИТ и в сфере преподавания русского языка как иностранного. Особенно это актуально при преподавании РКИ во внеязыковой среде. В данном случае наличие интернет-ресурса позволит использовать актуальные аутентичные материалы, редактирование и обновление которых могут проводить сами преподаватели. Также самостоятельное использование этих материалов студентами позволит дополнять малое количество контактного обучения, а включение игрового элемента (викторины по культурологии и страноведению, кроссворды и пр.) сделает обучение языку более комфортным.

Сотрудничество преподавателей РКИ Учебного центра «Салпаус» с кафедрой компьютерной лингводидактики ФПКП РКИ РУДН дает возможность успешно применять перечисленные выше формы и методы работы на практике.

TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO ADULTS WITHIN WORKING LIFE IN A NON-RUSSIA-SPEAKING ENVIRONMENT

I.G. Ouretski, S.M. Lyjina

Department of International Studies
Salpaus Further Education
Teinintie 4, Lahti, Finland, 415200

In the article we try to look into some problems in organizing teaching of Russian as a Foreign Language to adults in a non-Russia-speaking environment. We also examine the different aspects of teaching adults within working life (ex. aspects of organizing and contents). Communicative language teaching is our way to successful results in adults' language learning.

Key words: labour market, the language centres, motivation to language studying, an additional education, the organisation of educational process.

ИЗУЧЕНИЕ ИНВАРИАНТНО-ВАРИАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ТЕКСТЕ В КУРСЕ СЕМАСИОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Е.В. Цупикова

Сибирская автомобильно-дорожная академия
пр. Мира, 5, Омск, Россия, 644010

Каждая из знаковых подсистем языка строится в соответствии с инвариантно-вариативными отношениями. В статье рассмотрены особенности инвариантно-вариативных отношений в тексте на русском языке, описана их роль при создании и восприятии текста.

Ключевые слова: инвариантно-вариативные отношения, текст, содержание, понимание, семасиология.

Считая методику преподавания русского языка прикладной лингвистикой, мы определяем отбор содержания курса как первую из задач методиста. Как известно, семасиология изучает значение и смысл языковых знаков, их синтактику и прагматику, иначе говоря, синтагматические и парадигматические свойства фигур плана содержания (по Л. Ельмслеву). Семантика языковых и речевых знаков может быть рассмотрена с точки зрения порождения речи и с точки зрения ее восприятия, что требует разной процедуры анализа составляющих текст единиц. Этапы этих процессов представим в следующем виде (рис. 1).

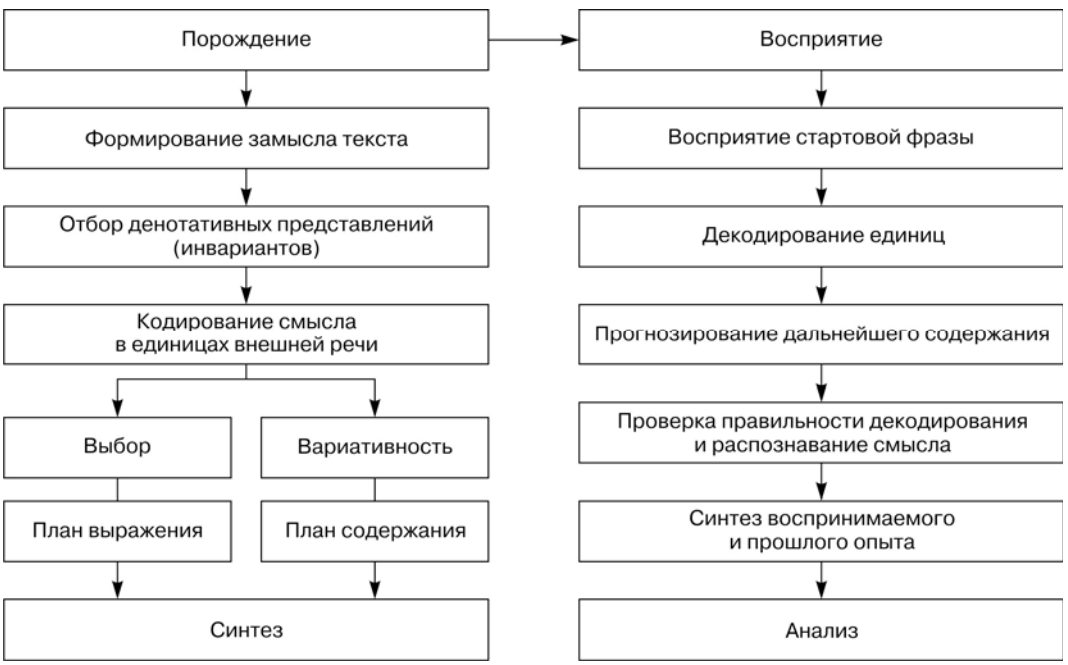


Рис. 1. Семантика языковых и речевых знаков с точки зрения порождения речи и ее восприятия

Как видно из рисунка, каждая из знаковых подсистем языка строится по инвариантно-вариативным отношениям: инвариант представляет собой общее мыслительное содержание, варианты помогают конкретизировать мысль в знаке в соответствии с ситуацией общения.

Первым этапом построения текста является формирование замысла. Замысел включает набор основных денотативных представлений, а тема текста (внешний план) содержит необходимый набор ключевых слов.

Следующим этапом выступает выбор частей речи для обозначения предикации (описания свойств, отношений, действий, функций денотатов): белый — белить — белым-бело — белизна (семантема). Противопоставление денотативных и предикативных слов во внешней речи И.Г. Кошевая обозначает в терминах разграничения именной (статичной) и глагольной (динамичной) систем. При этом автор уточняет, что слова именной системы, стабильные в своей основе, изменяют свои пространственно-временные корреляции только благодаря сочетанию со словами глагольной системы.

Представления кодируются в единицах внешней речи в разной степени обобщенности. Выбор того или иного слова продиктован стремлением говорящего наиболее адекватно обозначить представление внутренней речи.

Таким образом, вершиной пирамиды абстракций является конкретная лексика, вторым уровнем выступают так называемые категории (общие наименования и гетеронимы, а также абстрактные существительные, раскладываемые по типу внешней метонимии: *труд: человек — орудие труда; война: человек — оружие* и т.д.). Третий уровень — это синонимия и антонимия предикативной лексики. Четвертый уровень — конкретные и общие наименования (ср.: *собака укусила меня — собаки кусаются*). Пятый уровень — лингвоспецифические наслоения, присущие слову как символу, идиоме или образу (*собаку съел, собака на сене, собачий холод* и т.д.). Вершина пирамиды — константа как единство составляющих категорий, иначе говоря, понятие.

Последним этапом построения текста является синтезирование замысла в конструкциях и их соединениях, с учетом возможностей их интонационного оформления. Таким образом, текст обозначает процесс превращения внутренней речи во внешнюю и внешней во внутреннюю. В процессе обучения эти два процесса происходят в сознании общающихся, а материальный текст только указывает на эти процессы.

Таким образом, текст обозначает, с одной стороны, внешнюю речь, с другой стороны — внутреннюю речь и процессы ее преобразования во внешнюю. Поэтому структура текста включает в себя структуру внешней речи (информационную структуру) и структуру внутренней речи (когнитивную структуру). Информативная структура включает в себя три уровня, соответствующие трем уровням системы языка (фонологическому, семасиологическому и синтаксическому). Эти уровни отвечают за семантику внешней речи. Указанные уровни находятся в инвариантно-вариантных отношениях [3]: одно содержание может быть выражено

в разных синтаксических конструкциях, одна и та же синтаксическая конструкция может быть по-разному оформлена фонетически.

Три уровня информативной структуры текста соответствуют трем уровням системы языка, а уровни когнитивной структуры текста соответствуют четырем компонентам процесса речевой коммуникации (говорящий, слушающий, объект, текст).

Объекту речи соответствует денотативно-предикативный уровень внутренней речи, говорящий отвечает за логическое построение текста, слушающий оценивает содержание текста, созданного говорящим, а сам текст выполняет символическую функцию по отношению к своему содержанию и социальной природе коммуникативного общества. Таким образом, во внутренней структуре текста имеют место четыре уровня, которые отвечают за смысл текста: денотативно-предикативный, логический, аксиологический (оценочный) и символический уровень.

Денотативно-предикативный смысл выступает в качестве инварианта по отношению к семантическому смыслу. Так, одинаковый смысл способны передавать следующие группы слов: лексические конверсивы, синонимы, гипонимы и гетеронимы, слова в прямых и переносных значениях, слова одного словообразовательного гнезда.

Логические отношения могут выражаться в последовательности построения текста, в его композиции, в характере взаимосвязи родовых (общих) и видовых (частных) представлений. Следующий смысловой уровень текста — аксиологический, или оценочный.

Оценочность фактически имеет место в любом высказывании, но чаще всего она выражается не прямо, а в предполагаемом противопоставлении, например: *Сегодня солнечная погода* — **сегодня**, а не завтра. Своеобразную роль в тексте, особенно художественном, играет символический уровень. Так, например, смысловые оттенки значения, добавленные различными словообразовательными элементами к однокоренной лексической единице типа «рука», «ручка», «ручище», «рученька», «ручонка», разнятся не только в плане их сугубо языкового качества, но и с точки зрения чувственного восприятия объекта, его психологической оценки и возникающей на этой основе сознательно волевой оформленности в определенную языковую форму. Ср: «Над огражденною скалою Кумир с простертою рукою сидел на бронзовом коне» (слово «рука» выступает как символ обладания; власти, облачающей ее носителя) и «Чем лишь только я, бывало, Наслаждался и любил... Нежной ручки пожиманье... Воевода все купил» («ручка» символизирует сам объект как источник былой радости и любви) и т.д.

Связность линейных последовательностей (структурная организация) обеспечивается межфразовыми синтаксическими связями (вводные, модальные и местоименные слова, видовременные формы глаголов, лексические повторы, порядок слов, союзы и т.д.). Семантическая целостность (семантическая организация) текста обеспечивается ключевыми словами, тематически и концептуально объединяющими текст и его фрагменты, а также стилевыми и стилистическими характеристиками текста.

Понимание текста происходит с помощью операции анализа через синтез. Минимальной единицей декодирования, по мнению некоторых исследователей (например, [2]), является фонема, поскольку именно она наделена смыслоразличительной функцией. Однако мы больше согласны с А.А. Леонтьевым, который считает возможным признать такой единицей не фонему, а слово, которое, по его мнению, можно считать минимальной функциональной единицей речевой деятельности вообще. При этом в процессе восприятия слово моделируется в целом, а фонема выделяется лишь на последующем этапе [1. С. 105]. Процессы кодирования и декодирования, а также разделы науки, изучающие их, можно представить таким образом (рис. 2).

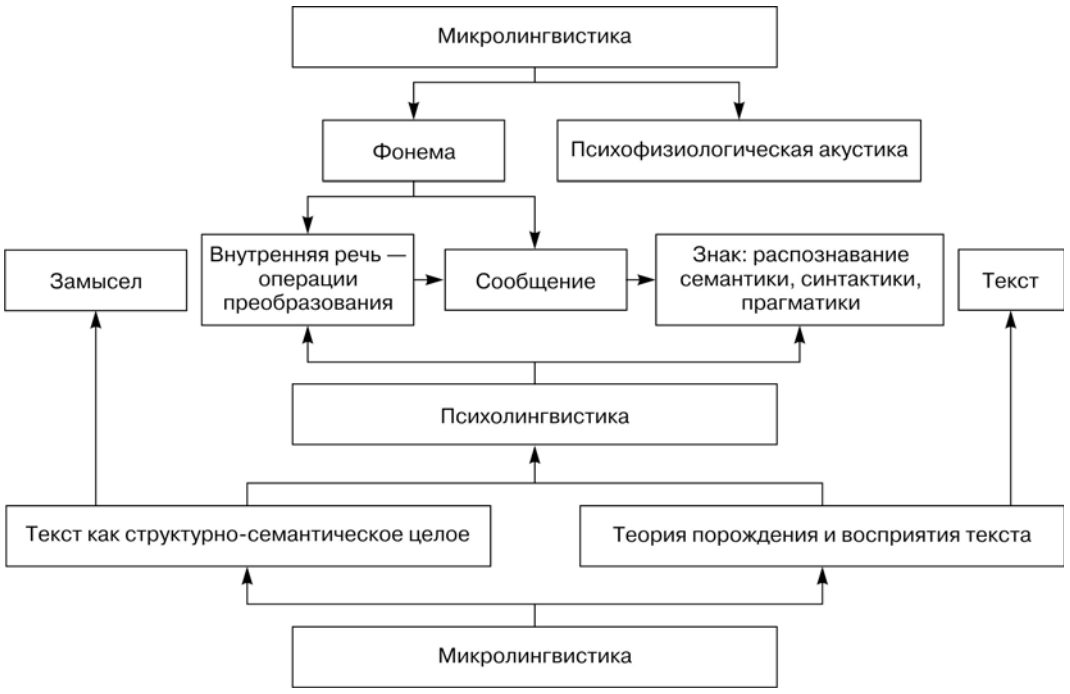


Рис. 2. Процессы кодирования и декодирования слова и разделы науки, изучающие их

Учет вышесказанного позволяет рассмотреть структуру текста как одну из возможных репрезентаций смыслового содержания, включенную в тематическую сеть эквивалентных и однородных по содержанию текстов (это открывает широкие возможности для интерпретации текста, в частности, для выявления подтекстового смысла, понимания прагматических намерений говорящего путем анализа вариативности в формальном выражении и т.д.).

Декодирование иноязычного текста осуществляется по той же схеме, однако ей предшествует перевод текста в структуры внутренней речи, что соответствует приблизительно формированию замысла, а затем — снова в структуры внешней речи, но уже на другом языке (рис. 3).

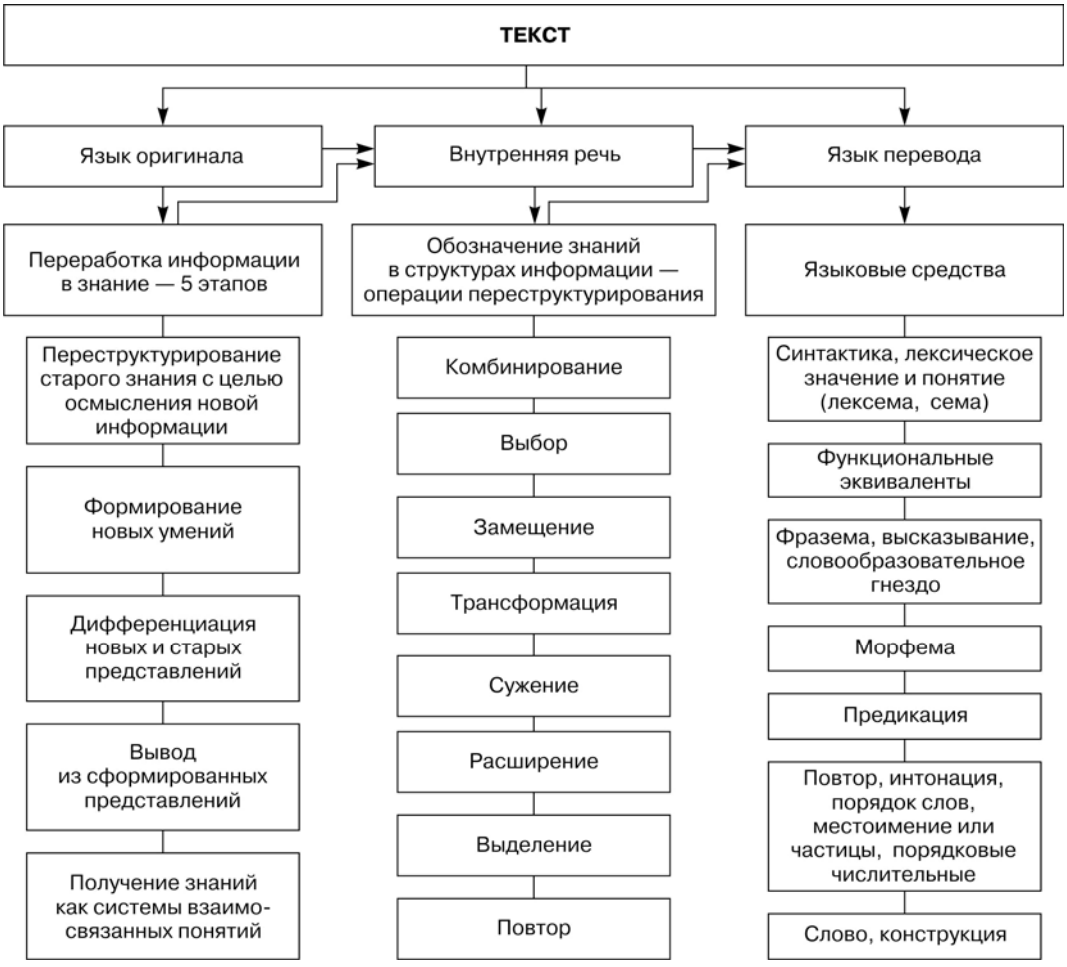


Рис. 3. Декодирование иноязычного текста

Учет теории текста при изучении названной темы обеспечивает глубокое осознание обучаемыми сущности текста, его структурных и семантических особенностей, способов построения и этапов восприятия.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Леонтьев А.А.* Психолингвистика и проблема функциональных единиц речи // Вопросы теории языка. — М., 1961. — С. 94—110.

[2] *Кошевая И.Г.* Уровни языкового абстрагирования. — Киев: Изд-во киевского университета, 1973.

[3] *Новиков А.И.* Семантика текста и ее формализация. — М.: Наука, 1983.

STUDYING OF INVARIANT/VARIANT RELATIONS IN THE TEXT IN SEMASIOLOGY COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE

E.V. Tsupikova

The Siberian auto-road academy
avenue of the World, 5, Omsk, Russia, 644010

Each of sign subsystems of language is under construction according to invariant/variant relations. In article features invariant/variant relations in the text in Russian are considered, their role is described at creation and perception of the text.

Key words: invariant/variant relations, text, content, understanding semasiology.

ЯЗЫКОВЫЕ И КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА

О.А. Бурукина

Кафедра перевода английского языка
Московский государственный лингвистический университет
ул. Остоженка, 38, Москва, Россия, 101296

В статье рассматриваются две основные классификации видов перевода, анализируется специфика классификации на основе жанрово-стилистических особенностей оригинала в рамках отечественного и западного переводоведения, предлагается авторская классификация письменного перевода.

Ключевые слова: виды, классификация перевода, художественный текст, перевод в рекламе.

В настоящее время в отечественном переводоведении отсутствует единый подход к типологии и классификации перевода. Как указывает в своих работах В.Н. Комиссаров, «существуют две основных классификации видов перевода: по характеру переводимых текстов и по характеру речевых действий переводчика в процессе перевода. Первая классификация связана с жанрово-стилистическими особенностями оригинала, вторая — с психолингвистическими особенностями речевых действий в письменной и устной форме» [1. С. 94]. Однако если классификация, основанная на психолингвистических особенностях речевых действий, сформулирована достаточно четко и однозначно, классификация, связанная с жанрово-стилистическими особенностями оригинала, на данном этапе развития переводоведения подлежит пересмотру и уточнению.

Классификация на основе жанрово-стилистических особенностей оригинала имеет в отечественном переводоведении давнюю традицию, основанную на традиции становления теории перевода в нашей стране. Так, если западное переводоведение формировалось на основе анализа текстов Библии и Евангелия и их переводов (E. Nida), в нашей стране данная научная дисциплина во многом основывалась на сопоставительном анализе оригинальных и переводных текстов военной тематики и общественно-политических текстов (А.В. Федоров, А.Д. Швейцер и др.). Поэтому в отечественной классификации перевода, основанной на жанрово-стилистических особенностях оригинала, были выделены следующие виды:

общественно-политический перевод, научно-технический перевод, военный перевод и художественный перевод.

К концу XX в. упомянутая выше классификация перестала быть актуальной в силу своей эклектичности (с одной стороны, большинство видов перевода, входящих в ее состав, необоснованно укрупнены: общественно-политический и научно-технический, — с другой, — в нее входил достаточно узкий вид — военный перевод, — ныне несколько утративший свою былую актуальность).

В.Н. Комиссаров предложил деление письменного перевода на два функциональных типа: «художественный (литературный) перевод и информативный (специальный) перевод» [1. С. 95]. Мы согласны с данным подходом к типологии перевода. Но, как справедливо указывают Т.А. Зражевская и Т.И. Гуськова, «деление на художественный и информативный перевод указывает лишь на основную функцию оригинала, которая должна быть воспроизведена в переводе» [2. С. 76].

Так, если основной функцией художественного текста является создание художественного образа, а целью — художественно-эстетическое воздействие на читателя, то функцией специальных текстов является в первую очередь сообщение некоторой совокупности сведений, а целью — суггестивное, дидактическое или иные виды воздействия на читателя.

Мы разделяем мнение Т.А. Зражевской и Т.И. Гуськовой, считающих, что деление на информативный и художественный перевод достаточно условно: к информативному переводу следует относить перевод всех материалов «научного, делового, общественно-политического, бытового характера. Сюда же следует отнести и перевод многих детективных (полицейских) рассказов, описаний путешествий, очерков, официально-деловых материалов и тех материалов, где преобладает чисто информационное повествование» [2. С. 77]. В то же время, как верно замечают те же авторы, «в оригинале, требующем, в целом, художественного перевода, могут быть отдельные части, выполняющие исключительно информационные функции, и, напротив, в переводе информативного текста могут быть элементы художественного перевода» [Там же]. К тому же в настоящее время достаточно интенсивно развивается жанр художественной литературы, который условно можно назвать «репортерская зарисовка», в рамках которого пишут К. Бушнелл, О. Робски и др.

Как следует из приведенной выше цитаты, Т.А. Зражевская и Т.И. Гуськова используют переходный тип классификации, выделяя среди переводимых текстов материалы научного, делового, общественно-политического, бытового характера. Мы не можем полностью согласиться с данной классификацией по двум причинам: во-первых, данная классификация содержит в себе виды как письменного, так и устного перевода (бытовой перевод, в международной классификации называемый общинным — community interpreting, — является видом устного перевода), во-вторых, тексты делового характера и, соответственно, «деловой перевод» представляют собой тип, а не вид данной классификации, поскольку под текстами «делового характера» авторы, видимо, подразумевают юридические, экономические, финансовые и другие виды документов.

Большинство теоретиков перевода объединяют перевод административно-государственных, юридических документов и деловой переписки в перевод официально-деловых текстов [3], а перевод финансово-экономических и медицинских текстов не отделяют от научного перевода. Н.Г. Валеева в качестве подвида информативного перевода также выделяет перевод общественно-информативных текстов, включающих документы общественно-политического и социокультурного характера [4].

Проанализировав существующие классификации, на основе критерия жанрово-стилистической принадлежности текста в рамках функционального подхода мы предлагаем выделить следующие основные виды письменного, а именно специального перевода: социально-политический перевод, юридический перевод, финансово-экономический перевод, медицинский перевод, научный перевод и технический перевод.

Мы согласны с мнением Н.Г. Валеевой, что особое место в классификации перевода должен занимать «имеющий многовековую традицию перевод религиозных сочинений, [который] охватывает перевод канонических книг Священного Писания, Жития святых, теологических сочинений и т.п. и имеет свои традиции» [Там же].

В данной классификации возможно выделение в отдельный вид и военного перевода либо включение его как подвид в технический вид перевода.

Нам представляется также весьма актуальным выделение в отдельный вид специального письменного перевода перевод рекламных текстов, способных сочетать в себе компоненты всех остальных видов текста, а также элементы художественных текстов. Но, в отличие от художественного текста, перевод рекламного текста всегда подчинен главной цели — суггестивному воздействию на реципиента, направленному на убеждение реципиента в необходимости совершения определенных действий.

Таким образом, основываясь на жанрово-стилистической принадлежности оригинала, мы можем предложить следующую классификацию специального письменного перевода: социально-политический перевод, юридический перевод, финансово-экономический перевод, медицинский перевод, научный перевод, религиозный перевод, технический перевод, военный перевод и рекламный перевод.

Обоснуем наш подход к классификации письменного перевода.

Во-первых, в рамках выделенных нами видов перевода производится перевод текстов, характеризующийся высокой частотностью, сопоставимой с частотностью перевода художественной литературы.

Во-вторых, каждый из выделенных нами видов письменного перевода характеризуется жанровой и стилистической целостностью переводимых текстов.

В-третьих, тексты, группируемые в рамках выделяемых нами видов перевода, обладают определенными, общими для каждого вида лексическими, грамматическими и стилистическими особенностями.

Так, мы выделяем социально-политический перевод в отдельный вид специального письменного перевода, поскольку он объединяет процесс и результат перевода административных документов на всех уровнях исполнительной власти, — текстов, характеризующихся терминологическим и стилистическим единством.

Юридический перевод — это письменный перевод законов и комментариев к ним, подзаконных актов, материалов судебных слушаний, уставных документов компаний, — текстов, отличающихся высочайшей степенью клишированности, специфической грамматикой и стилистикой, а также традиционным употреблением во многих из них латинских выражений.

Финансово-экономический перевод подразумевает письменный перевод разнообразной финансовой, коммерческой и биржевой документации, бухгалтерской и банковской отчетности и т.п., — текстов, специфичных в плане терминологии, грамматики и стилистики. Черты юридического и финансово-экономического перевода объединяются при переводе документов, находящихся в юрисдикции контрактного права (контрактов, договоров, соглашений, писем о намерениях и пр.).

Медицинский перевод объединяет процесс и результат письменного изложения на языке перевода текстов медицинского содержания, изложенных письменно на языке оригинала и предназначенных как для врачей и исследователей, так и для неспециалистов (пациентов и их родственников).

Научный перевод — это письменный перевод сугубо научных, научно-популярных и учебно-научных текстов, в той или иной степени освещающих проблематику основных научных дисциплин и характеризующихся особой стилистикой, грамматикой и лексическим своеобразием: значительным количеством терминологических цепочек, употреблением общелитературных слов в новых значениях и др.

Религиозный перевод занимает особое положение среди остальных видов специального перевода, поскольку религиозные тексты в идеале не должны подвергаться интерпретации при переводе.

Тексты, переводимые в рамках технического перевода, характеризуются наиболее высокой степенью терминологичности, упрощенной грамматикой (значительным количеством инфинитивных, номинативных и эллиптических конструкций) и своеобразной стилистикой.

Рекламный перевод предполагает перевод рекламных модулей, брошюр, буклетов, постеров и т.д., для которых характерна высокая частотность употребления лозунгов, императивных и эллиптических конструкций, риторических вопросов и других грамматических конструкций.

В-четвертых, каждому из выделенных нами видов письменного перевода соответствует определенный вид устного перевода: социально-политическому переводу соответствует административно-политический устный перевод, применяемый преимущественно на переговорах представителей органов государственного управления разных уровней, а также их пресс-конференциях; юридическому переводу — судебный перевод, финансово-экономическому переводу — коммерческий конференц-перевод, медицинскому переводу — общинный перевод, научному и техническому переводу — научно-технический конференц-перевод, военному переводу — военный конференц-перевод, а письменному рекламному переводу соответствует перевод устной рекламы, а также перевод пресс-конференций, проводимых в рекламных целях.

Таким образом, мы считаем необходимым делить письменный перевод на два типа: художественный и специальный, — а в специальном переводе мы предлагаем выделять все рассмотренные выше виды.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Комиссаров В.Н., Коралова А.Л.* Практикум по переводу с английского языка на русский. — М., 1990.
[2] *Зражевская Т.А., Гуськова Т.И.* Трудности перевода общественно-политического текста с английского языка на русский. — М., 1986.
[3] *Паршин А.* Теория и практика перевода. — М., 2001.
[4] *Валеева Н.Г.* Введение в переводоведение. — М.: Изд-во РУДН, 2006.

GENRE & STYLISTIC CLASSIFICATION OF WRITTEN TRANSLATION

O.A. Burukina

Department of English Translation
Moscow State Linguistic University
Ostozhenka str., 38, Moscow, Russia, 101296

The article analyzes two main classifications of translation and interpreting, particular features of the classification based on genre and stylistic peculiarities of original texts within Russian and Western translation theories and offers the author's classification of written translation.

Key words: Kinds, translation classification, the art text, translation in advertising.

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Л.В. Воронова

Кафедра русского языка как иностранного
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. Н.Г. Чернышевского
ул. Бабушкина, 129, Чита, Россия, 672000

В статье представлены современные научные тенденции в области изучения и обучения иноязычной письменной речи, подразумевающие овладение письменной речью как средством постижения иноязычной культуры письменного общения, способом интеллектуального развития личности, формирования ее компетенции в сфере межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: обучение видам речевой деятельности, письменная речь, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация.

Современными лингводидактами все чаще подчеркивается, что одной из целей обучения иностранному языку является «образование личности» [3. С. 125], становление человека путем вхождения в иноязычную культуру.

Развивая эту мысль, Л.К. Мазунова в докторском исследовании «Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе» (2005) подчеркивает, что на современном этапе под целью овладения современной письменной коммуникацией понимается овладение полифункциональной культурой письма как *средством* усвоения самой культуры письма, становящейся *инструментом* овладения иноязычной культурой и интеллектуального развития личности учащегося, а также *способом* межкультурного общения/коммуникации/аутокоммуникации. Цель в понимании Л.К. Мазуновой есть программа развития полифункциональной способности свободного пользования базовыми стилями и жанрами иноязычного письма для решения учебных, личностных, профессиональных задач, связанных с приобретением знаний (языковых, энциклопедических), интеллектуализации личности в процессах опосредованного письменного межкультурного взаимодействия, а также для самовыражения (саморефлексии) личности [2. С. 27].

Мы попытаемся представить некоторые современные тенденции в развитии письменной коммуникации и обосновать ряд вопросов, связанных с системным путем овладения письменной иноязычной культурой.

Анализируя программы речевого поведения иностранцев, мы выделяем несколько сфер общения, в которых актуальна письменная коммуникация: *социально-бытовую*, *учебно-профессиональную, профессионально-производственную*, *социально-культурную, официально-деловую*.

Иностранец, использующий русский язык для письменного общения, должен обладать не только *речевыми умениями* в области письма, но и *социокультурной, стратегической (компенсаторной), предметной, социальной, дискурсивной компетенциями*.

Так, наиболее употребительным типом дискурса в учебно-профессиональной сфере является план, реферат, научная статья, рецензия, а в деловой речи — договор, приказ, постановление, разного рода служебные записки, деловые письма (инициативные, просьбы, приглашения, напоминания, отказы и т.д.).

Дифференциация сфер общения находит преломление в обучении русскому языку как иностранному в целом и русскоязычной письменной коммуникации в частности. Этот подход характерен и для зарубежных методик. Например, Т. Хедж в монографии *Writing* [4. С. 7] выделил основные типы экспрессивной письменной речи в зависимости от ее назначения, сферы функционирования; ему принадлежит и классификация письменных сообщений по видам, которым в зависимости от конкретных условий и целей целесообразно обучать. Также автор монографии *Writing* особое внимание уделяет детальному анализу видов письменных сообщений, используемых в учебном процессе [Там же. С. 39].

Из современных отечественных исследований среди работ, посвященных модели обучения иноязычному письму как самостоятельному виду речевой деятельности, мы уже отметили работу Л.К. Мазуновой «Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе», в которой письмо рассматривается как феномен био-социо-культуро-рече-образовательного происхождения (см. также труды К.Б. Бархина, О.М. Казарцевой, Н.А. Ипполитовой, В.Н. Мещеряковой, Т.А. Ладыженской, Л.Г. Саяховой и многих других ученых; на коммуникативном и социокультурном аспектах проблемы делается акцент в трудах И.Л. Бим, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассова, С.Г. Тер-Минасовой, описавших максимальную связь исследуемого объекта с потребностями и задачами социума в области межкультурного взаимодействия).

Л.К. Мазунова представляет собственно авторскую группировку методик обучения письменной речи в контексте изучения иностранных языков; ею выделяются методики, использующие *формально-языковой, формально-структурный, содержательно-смысловой, социокультурный подходы. Формально-языковой подход* (Ch. Fries, W. Rivers, И.А. Грузинская и др.) является, по мнению исследователя, первым подходом, появившемся после периода полного отрицания роли письменной речи в обучении иностранным языкам.

Основное требование к письму в рамках данного подхода сводится к формально-языковой корректности исполнения письменного текста, что обеспечивается в результате выполнения подстановочных, трансформационных, вопросно-ответных упражнений и диктантов. В рамках этого подхода за письмом как раз прочно и закрепился статус «вспомогательного средства» и «универсального закрепителя». Письменная практика, используемая в недрах формально-языкового подхода, является до сих пор доминирующей в различных типах учебных заведений (см.: Программа обучения иностранному языку 1980—90-х гг.).

В 1970—80-х гг. XX в. в недрах аспектно-комплексного и комплексного подходов к обучению иностранным языкам сформировался *формально-структурный подход* (Я.М. Колкер, М.Д. Пайвина, Л.В. Каплич, A. Raimes, M.A.K. Halliday, T. Hedge и др.). Письмо стало осознаваться как коммуникативный процесс, что

и мотивировало внимание методистов к логико-содержательному аспекту производства письменного текста и к абзацу как единице обучения письму.

Постепенно к прежним критериям оценки структуры и содержания письма добавилась оценка композиционной стороны письма, в связи с чем в практике обучения уделяется внимание композиции личного письма, научной статьи, делового письма и т.д.

Весомую роль в разработке структурно-содержательного компонента письменной речи сыграло исследование Н.С. Валгиной «Теория текста» (2003). Опора в учебном процессе на качество текста, по мнению Н.С. Валгиной, предоставляет возможность обучить четким закономерностям текстообразования, что интересно использовать и в обучении письменной речи.

Акцент на содержательной стороне письма, толерантное отношение к формально-языковым погрешностям продуцируемых текстов характерно для *содержательно-смыслового подхода*. Этот подход вносит в процесс обучения письму элементы креативности, однако он построен скорее на методе «проб и ошибок», чем на научно обоснованной системе, поэтому слабо управляем, предполагает достаточно высокий уровень владения иностранным языком (характерен для зарубежной лингводидактической практики — V. Zamel, T. Silva).

Еще один — *социкультурный* — подход к обучению письму стимулируется исследованиями социокультурного характера, присущими как отечественной, так и зарубежной лингводидактике (Е.А. Галочкина, Л.А. Городецкая, N. Onaka, W. Grabe and R.B. Caplan, U. Connor, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, C. Kramsch, G. Neuner и др.).

Социокультурный подход актуализировал проблему формирования культуры иноязычной письменной речи, обосновав при этом необходимость реализации в обучении следующих принципов: социокультурной ориентации обучения письму, опоры на функционально-адекватный аутентичный письменный текст; принципы коммуникативности, проблемного характера деятельности, контрастности.

Поддерживая социокультурную ориентацию обучения письменной коммуникации и предложенную Л.К. Мазуновой систему овладения культурой письма на иностранном языке, полагаем необходимыми наряду с вышеперечисленными следующие принципы построения пути овладения письменной речью иностранными учащимися: принципы культурно-речевой системности, овладения письменной речью на дискурсивной основе, иерархически-уровневого формирования и совершенствования культуры русскоязычной письменной речи.

И.Е. Бобрышевой вводится понятие *этнокультурное моделирование* [1. С. 9], под которым понимается умение преподавателя структурировать и осуществлять процесс обучения национальных групп учащихся с учетом выявленных культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности. Исследователь эксплицирует этнокультурный фон учебно-познавательной деятельности этнотипов учащихся, представляющих определенный культурный регион: Дальний Восток, Европу [Там же. С. 28—33].

Итак, современные научные исследования в области иноязычной письменной речи показывают, что целью овладения современной письменной коммуни-

кацией является овладение полифункциональной культурой письма как средством усвоения самой культуры письма, становящейся инструментом овладения иноязычной культурой и интеллектуального развития личности учащегося. Основным подходом к обучению иноязычной письменной речи признается текстоцентрический подход.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Бобрышева И.Е.* Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2004.
[2] *Мазунова Л.К.* Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. — М., 2005.
[3] *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. — М.: Просвещение, 2000.
[4] *Hedge T.* Writing. — Oxford University Press, fourth printing, 1991.

CONTEMPORARY SCIENTIFIC RESEARCHES AND TENDENCIES INSTRUCTION RUSSIAN WRITTEN SPEECH

L.V. Voronova

Department of Russian language for foreigners
Zabaikalsky State Humanities and Pedagogics University
named after N. G. Chernyshevsky
Babychkina str., 129, Chita, Russia, 672000

The material of this article is devoted to the modern scientific researches implicating the study of writing speech as a means of exploring the foreign culture, writing conversation and the means of person's intellectual development, forming crosscultural communication competence.

Key words: training to kinds of speech activity, written speech, the communicative competence, intercultural communications.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СПОНТАННОЙ РЕЧИ ГОВОРЯЩЕГО В СОСТОЯНИИ СТРЕССА

Д.В. Жабин

Кафедра немецкой филологии
Воронежский государственный университет
Университетская пл., 1, Воронеж, Россия, 394006

В настоящей статье описывается методика исследования спонтанной речи говорящего в состоянии стресса с возможностью характеристики эмоционального состояния, а также психической акцентуации говорящего по формальным признакам его речи.

Ключевые слова: звучащая речь, спонтанная речь, методы исследования, акцентуация и ситуации звучания речи.

В настоящее время звучащая речь все чаще привлекает к себе интерес исследователей. При этом основной проблемой и задачей является разработка механизма исследования звучащего материала. В этой области системный подход находится в стадии формирования. При этом мы наблюдаем большой временной разрыв между исследованием сегментного и супрасегментного уровней. Возможность системного подхода к анализу ритмико-интонационных параметров звучащей речи позволяет развитие исследовательских методик звучащего материала в направлении от формальных признаков к характеристике стиля речи и эмоционального состояния говорящего. Исследования звучащей речи приобретают междисциплинарный характер [3. С. 217—222].

С целью исследования спонтанной русской речи говорящего в состоянии эмоциональной напряженности нами был осуществлен эксперимент. Исходным пунктом явилось определение стрессовой ситуации. Стресс в психологии и психиатрии понимается как сильная неблагоприятная для организма психологическая и физиологическая реакция на воздействие экстремальных факторов, воспринимаемых человеком как угроза его благополучию. В качестве стрессовой ситуации рассматривалось судебное следствие по уголовным делам.

Перед проведением эксперимента нам было разрешено председателем суда: 1) рассмотрение ряда уголовных дел с целью составления прогноза и выбора наиболее стрессовой ситуации на судебном следствии; 2) установление контакта в отдельности с потерпевшими и обвиняемыми в рамках одного уголовного дела; 3) беседа врача-психиатра с испытуемыми с целью составления психического статуса и выявления наличия стрессового состояния говорящего.

Психиатрами также был определен тип психической акцентуации личности испытуемых (далее по тексту — ТАЛ): психастенический ТАЛ (5 чел.), эмоционально-неустойчивый ТАЛ (4 чел.), шизоидный ТАЛ (3 чел.), истероидный ТАЛ (5 чел.), астенический ТАЛ (3 чел.), эксплозивный ТАЛ (1 чел.). Под *акцентуацией личности*, вслед за К. Леонгардом, мы понимаем чрезмерную выраженность

отдельных черт характера и их сочетаний, представляющую крайние варианты нормы, граничащие с психопатиями [1. С. 392].

Эти данные необходимы для дальнейшей классификации испытуемых не только по степени эмоциональной напряженности их речи, но и по группам в зависимости от их ТАЛ. На основе лингвистического анализа с определенной долей достоверности можно дать оценку эмоциональному состоянию говорящего (отклонение от нормы, тревожность, напряженность, наличие и тип эмоций), психофизиологическому состоянию (ненормативность, наличие патологии), также установить пограничные критерии для определения стрессового расстройства для того или иного ТАЛ.

При попытке анализа спонтанной речи говорящего в стрессовом состоянии мы обращали свое внимание в первую очередь на *напряженность* речи, а не на ее эмоциональную сторону [3. С. 217—222]. Формальные признаки спонтанной речи могут свидетельствовать о степени напряженности, которая может быть соотнесена с конкретными эмоциями говорящего. Следовательно, у различных ТАЛ наблюдается различная степень напряженности речи.

Исходя из понимания терминов «стресс» и «эмоциональная напряженность» в психиатрии и психологии, будем рассматривать их как тождественные [4].

При анализе ситуации, вызванной психологическими стрессорами, перед нами стояла задача выявить признаки стрессового напряжения говорящего. Перед проведением эксперимента с аудиторами был проведен дополнительный эксперимент с целью выяснить ориентиры аудиторов при оценке эмоциональной напряженности речи. Для этого были подобраны три текста, отличающиеся друг от друга эмоциональным настроем [3. С. 185—186]. Отобранные тексты были начитаны по методу контрадикции [4]. Характеристики этих текстов можно представить в следующей таблице:

Таблица

Характеристики напряженности текстов

Степень напряженности	Тексты		
	1	2	3
Напряженность по содержанию	+	+	–
Напряженность по форме	–	+	+

Приведенная таблица показывает, что мы имеем различные комбинации формальных и содержательных признаков. Аудиторы (7 чел.) получили установку прослушать отрывки из романов (С. Шелдон); установить, какой из текстов, прочитанных диктором, является наиболее напряженным. При этом характер и критерий напряженности не уточнялся. Большинство аудиторов отметили второй текст (напряженный и по форме, и по содержанию). Вторым по напряженности аудиторы отметили текст № 3 (ненапряженный по содержанию). Третьим был отмечен первый текст, напряженный только по содержательным признакам.

Таким образом, *аудиторы отдали приоритет формальным признакам перед содержательными* при оценке напряженности речи. Полученный результат свидетельствует о ведущей роли формальных признаков устного высказывания при восприятии.

Индикатором напряженности речи при восприятии служат, прежде всего, формальные средства звучащей речи, причем эти средства находятся в отношении комплементарности с семантическим наполнением фразы и сигнализируют о степени напряженности речи. Важно заметить, что состояние эмоциональной напряженности передается комплексом формальных признаков звучащей речи на уровне темпа, ритмических параметров, пауз, речевых сбоев (ошибки, оговорки).

Главными критериями проведения эксперимента явились использование неотобранных популяций и добровольность участия. Разрешение на аудиозапись предоставлялось с согласия председательствующего судьи, а также согласно части 5 статьи 241 «О гласности» УПК РФ. Исследование проводилось в одно и то же время с целью получения *естественного объективного материала спонтанной звучащей речи*.

Экспериментальное исследование спонтанной речи было обусловлено психолингвистическим характером исследуемого явления. Описание изменения формальных признаков звучащей речи делает возможным получение объективных результатов, имеющих лингвистический смысл, на основе *метода аудитивного анализа*. Задачами эксперимента являлись: получить материал, отражающий речь в состоянии стресса (в естественных условиях); разработать механизм оценки степени напряженности речи; провести анализ формальных средств звучащей речи на уровне темпа, ритма, пауз, сбоев (обмолвок); определить функции этих средств при передаче напряженности речи; в результате исследования дать психолингвистическое описание речи в состоянии стресса.

Каждому эксперту-аудитору предлагалось прослушать текст допроса обвиняемого/потерпевшего и определить степень напряженности речи говорящего. Звучащий материал был проанализирован аудитором-фонетистом, перед которым была поставлена задача обозначить паузы и выделить ударные слоги. Данные аудиторов были распределены в соответствии с ТАЛ испытуемых.

Проведение аудитивного анализа экспериментального материала носило индивидуальный характер. Аудиторы-эксперты пользовались апробированной ранее в предыдущей работе схемой, разработанной при Научно-методическом фонетическом центре под руководством доктора филологических наук, профессора Величковой Л.В. (ВГУ). Звучащие тексты допросов потерпевших и обвиняемых были записаны на CD-диски, транскрибированы и розданы свободным аудиторам, которые получили следующую инструкцию для выполнения основной части эксперимента: 1) прослушать текст на диске; 2) в предложенном варианте выделить те части текста, которые свидетельствуют о явном изменении состояния говорящего; 3) обозначить напряженность речи знаком «+» (в зависимости от степени «+ +», «+ + +») и отсутствие напряженности знаком «0».

Исходя из установленного задания, аудиторы имели свободу действий в стратегии на маркировку по объему высказывания при оценке напряженности речи. Все аудиторы оценивали каждую отдельную реплику говорящего вне зависимости от ее объема (общее число реплик — 2082).

Отобранный экспериментальный материал был предложен для аудитивного анализа экспертам — носителям русского языка (возрастная категория — от 23

до 60 лет). Аудиторы специально были представлены разными по социальному статусу группами: врачи, экономисты, музыканты, инженеры, программисты, школьные учителя и т.д.

В итоге эксперимента нами был представлен механизм, при помощи которого мы смогли описать систему, заключающую в себе объем высказывания говорящего. Анализ результатов исследования формальных признаков спонтанной речи позволяет заключить, что:

— у всех представленных ТАЛ наблюдается увеличение количества реплик с возрастанием степени напряженности в речи относительно данных со средней степенью напряженности; резкое уменьшение количества реплик характерно для речи с максимальной степенью напряженности;

— увеличение количества частотных ритмических групп (РГ) в речи со средней степенью напряженности наблюдается у испытуемых с психастеническим, шизоидным, истероидным и эксплозивным ТАЛ; у испытуемых с астеническими и эмоционально-неустойчивыми психическими характеристиками количество частотных РГ является приблизительно одинаковым в речи с минимальной и средней степенью напряженности;

— практически для всех ТАЛ является закономерным отсутствие частотных РГ в речи говорящих с максимальной степенью напряженности;

— с возрастанием степени напряженности наблюдается увеличение темпа речи у испытуемых с психастеническим, эмоционально-неустойчивым, истероидным, астеническим и эксплозивным ТАЛ. Обратное явление наблюдалось при анализе темпа речи у испытуемых с шизоидным ТАЛ;

— у экстравертированных личностей (с психастеническим, истероидным и эксплозивным ТАЛ) ударный слог имеет тенденцию к размещению от конечной к центральной позиции в РГ. У интровертированных личностей (с шизоидным и астеническим ТАЛ) ударный слог имеет тенденцию к размещению от центральной к конечной позиции в РГ. Константной (предпоследняя в РГ) является позиция ударного слога с возрастанием напряженности речи у испытуемых с эмоционально-неустойчивыми психическими характеристиками;

— протяженность РГ в слогах, определенная на основе максимально частотных РГ, с возрастанием степени эмоциональной напряженности в преобладающем большинстве случаев уменьшается;

— для всех представленных ТАЛ характерно увеличение количества повторов, фальш-стартов и пауз — хезитаций в речи, характеризующейся средней степенью эмоциональной напряженности.

В ходе эксперимента удалось в речи говорящих в стрессовой ситуации проследить и выявить изменения конфигураций ритмических групп, параметров темпа речи, протяженность ритмической группы и позицию ударного слога в ней. Настоящее исследование представляет выводы по анализу экспрессивных средств звучащей русской речи, расширяя наше представление об экспрессивных функциях ритмических параметров и темпа речи. Проведенный эксперимент в целом свидетельствует о возможности характеристики эмоционального состояния говорящего по формальным признакам его речи, а также дает информацию о процессе восприятия речи.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Балабанова Л.М.* Судебная патопсихология: вопросы определения нормы и отклонений. Учебное пособие. — Донецк: Сталкер, 1998.
[2] *Жабин Д.В.* Формальные признаки спонтанной речи говорящего в ситуации стресса: Дисс. ... канд. филол. наук. — Воронеж, 2006.
[3] *Жабин Д.В.* О необходимости междисциплинарного подхода к понятию «эмоция» // Вестник Воронежского госуниверситета. Серия «Гуманитарные науки». — 2005. — № 2. — С. 217—222.
[4] *Потапова Р.К.*, *Потапов В.В.* Язык, речь, личность. Монография. — М.: Яз. славян. культуры, 2006.
[5] *Селье Г.* Стресс без дистресса. Монография / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1979.

A NEW APPROACH TO STUDYING SPONTANEOUS SPEECH PRODUCED UNDER STRESS

D. Zhabin

German Philology Department
Voronezh State University
Universitetskaya pl., 1, Voronezh, Russia, 394006

The paper discusses a new approach to studying various characteristics of spontaneous speech produced under stress. The method proposed in the article could be used for analysing the speaker's emotional state and personality accentuation.

Key words: sounding speech, spontaneous speech, research methods, accentuation and situations of sounding speech.

ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫЙ ДИСКУРС В ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Е.А. Ковалева

Кафедра русской филологии и методики преподавания русского языка
Оренбургский государственный университет
пр. Победы, 13, Оренбург, Россия, 460000

В статье рассматривается понятие дискурса, обосновывается выделение железнодорожного дискурса в художественном тексте, который определяется и анализируется на материале поэзии Серебряного века.

Ключевые слова: дискурс, художественный текст, поэзия, Серебряный век.

Термин «дискурс» используется не только в лингвистике, но и в ряде смежных с лингвистикой дисциплин. Его широкое использование привело к тому, что содержание, вкладываемое в понятие «дискурс», неоднозначно. Причину отсутствия четкости в определении дискурса можно усмотреть в широте охватываемого данным понятием явления и в том, что каждая наука выделяет в качестве ядра ту характерную черту дискурса, которая представляет наибольший интерес для данной отрасли научного знания. Классификации типов дискурсов варьируются в зависимости от базисного признака, на основе которого осуществляется обобщение.

В лингвистической науке термин «дискурс» изучается в двух аспектах: коммуникативно-дискурсивном (Б.М. Гаспаров, П. Серио, М. Фуко и др.) и когнитивно-дискурсивном (Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, Н.Е. Сулименко и др.).

Представители коммуникативно-дискурсивного направления рассматривают дискурс как коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте.

При рассмотрении дискурса как коммуникативного акта необходимо учитывать социальный аспект и культурный уровень участников общения. Подобной точки зрения придерживаются авторы учебного курса «Учимся общению» Т.М. Балыхина, М.В. Лысякова и М.А. Рыбаков. Исследователи считают, что «дискурс — это различные виды речевой практики, рассматриваемые как целенаправленное социальное действие, например, обычный повседневный разговор, интервью, лекция, деловые переговоры и пр.» [2. С. 70]. Н.Д. Арутюнова утверждает, что дискурс изучается совместно с соответствующими *формами жизни* (репортаж, инструктаж, светская беседа) [1. С. 136]. Формы жизнедеятельности становятся определяющим понятием для разных дискурсивных практик, обслуживающих эти формы и соединяющих лингвистические и экстралингвистические знания в антропоцентрической парадигме.

Формы жизни могут закрепляться в текстах, поэтому современные концепции дискурса в своих построениях исходят не только из понятия *речь*, но и из по-

нятия *текст*, вернее, *совокупность тематически связанных текстов*. Н.Е. Сулименко говорит о том, что «дискурс оказывается тематически обусловленным, связывающим совокупность текстов на заданную тему» [4. С. 235].

В определении дискурса мы придерживаемся точки зрения В.Е. Чернявской, которая утверждает, что «дискурс — это совокупность тематически и культурологически связанных текстов» [5. С. 78], и считаем необходимым при анализе дискурса учитывать не только лингвистические знания, но и знания о реальном мире, поскольку в процессе понимания и порождения речи активизируются все базы данных, хранящиеся в когнитивном аппарате человека.

Дискурс затрагивает ментальные процессы участников коммуникации: этнические, психологические, социокультурные стереотипы и установки, стратегии понимания и порождения речи. С точки зрения Н.Д. Арутюновой, дискурс — «связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс включает паралингвистическое сопровождение речи (мимику, жесты). Дискурс — это речь, погруженная в жизнь» [1. С. 136]. Дискурс в таком случае рассматривается как последовательность речевых актов, как коммуникативное взаимодействие участников общения, как совокупность вербальных и невербальных действий. На первый план при таком подходе выходят ситуативные характеристики участников общения (наряду с факторами собственно когнитивными).

Ю.С. Степанов дает развернутое определение дискурса, которое замыкает на себе серию семиотических и собственно лингвистических понятий: «Дискурс существует прежде всего и главным образом в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, — в конечном счете — особый мир. В мире всякого дискурса действуют свои правила синонимических замен, свои правила истинности, свой этикет. Это — «возможный (альтернативный) мир» в полном смысле этого логико-философского термина. Каждый дискурс — это один из «возможных миров» [4. С. 45]. Одним из таких возможных миров явился мир железной дороги.

Железная дорога явилась новым способом освоения пространства человеком; использование этого средства передвижения стало его жизненной потребностью, нуждающейся в своей лексической объективации и положившей начало формированию нового типа дискурса — железнодорожного, в терминах которого стали осмысляться самые разнообразные явления, включая и психические, ментальные и т.д.

Техника — это образ жизни человека. Невозможно представить жизнь в XXI в. без автомобилей или компьютеров, а в конце XIX — начале XX в. — без железной дороги, позволившей улучшить жизнь людей. Железная дорога выступает как часть культуры и важнейший фактор ее развития, образуя *культурную среду* обитания человека.

На рубеже XIX—XX вв. у людей все чаще возникала необходимость быстро передвигаться на дальние расстояния. Этому способствовал целый ряд причин, непосредственно связанный с экономическим ростом, увеличением численности населения, повышением материального благосостояния. И это стало возможным благодаря изобретению поезда. Данный вид транспорта был настолько удобен, что прочно и надолго вошел в жизнь общества, что, в свою очередь, обусловило становление соответствующего культурного концепта и его художественное осмысление.

В произведениях авторов начиная с XIX в. и по сегодняшний день можно встретить образ железной дороги. Этот образ мы встречаем у Н.А. Некрасова, Л.Н. Толстого, А. Блока, О.Э. Мандельштама и др., но, начиная с поэзии Серебряного века, можно говорить о специфике железнодорожного дискурса как того возможного мира, который демонстрирует тематическую общность при освещении сходных и сопоставляемых событий, осмысляемых через его номинации и представленных в художественных текстах, в которых передается значимость реалии. Этот факт и повлиял на выбор данного периода при анализе железнодорожного дискурса. В определении периода Серебряного века мы придерживаемся точки зрения М.Л. Гаспарова, который считает, что рамки Серебряного века укладываются в период с 1880 по 1925 г.

По нашим наблюдениям, элементами железнодорожного дискурса в поэзии Серебряного века являются *вокзал, платформа, станция, перрон, железная дорога, полотно, путь, рельсы, шпалы, стрелки, переезд, шлагбаум, состав, поезд, трамвай, электричка, метро, паровоз, локомотив, вагон, дым, семафор, свет, пар, свист, гудок, колеса, подножка, окна, двери, пассажиры, проводник, кондуктор, машинист, стрелочник, вагоновожатый*.

Железная дорога и ее компоненты по-разному представлены в поэзии рубежа веков. Наиболее распространенными гештальтами являются зооморфный, антропоморфный, растительный и индивидуальные гештальты, например, представление железной дороги в поэзии Серебряного века выражается в тексте через соотношение железная дорога — óрган: *Иль чует древесная сила, / Провидя судьбу наперед, / Что скоро железная жила / Ей хвойную ризу прошьет*? (Н. Клюев. «Пушистые, теплые тучи...», 1915—1916).

Уподобление железной дороги жилам происходит по нескольким сходным семам. Во-первых, по *строени*ю: как жилы, так и железная дорога — это плотное образование из соединительной ткани и чугуна соответственно. Во-вторых, ассоциативная связь прослеживается по *функции*, то есть здоровый *орган* и цельная железная дорога гарантируют нормальное функционирование *организма* (в последнем случае под организмом понимаются все элементы, относящиеся к референту «железная дорога»). В-третьих, и *жилы*, и *железная дорога* имеют большую протяженность и переплетаются между собой.

В тексте прослеживается второй семантический слой. В нем *железная дорога* представлена в виде инструмента — *иглы* (на что указывает использование

предиката «прошьет» с семой *острого инструмента*), которая посредством субъекта (судьбы) пройдет через объект (древесную силу).

При создании текста сознание поэта выделяет в реальности значимые для субъектов признаки и свойства, конструирует их в идеально обобщенные модели действительности, поэтому одной из особенностей поэтического текста является лаконизм и высокая информативная насыщенность, способность передавать большой объем информации в малом текстовом фрагменте. Особенности индивидуального стиля автора, складывающиеся из предпочтений в выборе способов выражения отношения к действительности, дают ключ к пониманию его концептуальной картины мира, без адекватного восприятия которой невозможно глубинное понимание смысла. Художественное восприятие реалии опирается на исторические и культурные знания читателя, поэтому для поэтического текста характерно многократное прочтение, что приводит к появлению новых смыслов.

В индивидуально-поэтическом сознании Б. Пастернака поезд уподобляется стихии: *И поезд метет по перронам / Глухой многогорбой пургой* (Б. Пастернак. Вокзал, 1913). Уподобление поезда пурге связывается поэтом с динамическим состоянием объекта. В культурном сознании предикат *мести* представлен как беспорядочное движение. Поезд удаляется бесшумно, об этом говорит и употребление слова-ассоциата *глухой* с текстовым значением «беззвучный, тихий». Поезд сливается с пургой, в которую он выехал (эпитет «многогорбая» относится и к пурге, и к наметенным ею сугробам, и к вагонам поезда). Следовательно, поезд концептуализируется как одна из природных стихий (пурга).

Эмоциональный строй стихотворения создает поле напряжения, которое в совокупности с семантической, ассоциативной и композиционной организацией текста обусловливает целостность этого текста и целостность созданного образа. Предпосылкой ее создания выступает система и семантика ключевых слов культуры, связанных с обозначенным явлением, характерным для каждой эпохи, совокупность ассоциаций, отражающих дух времени, проявляющийся в том, что в текстах определенного периода закрепляется актуальное для общества событие.

Таким образом, дискурс в лингвистике рассматривается в двух аспектах: коммуникативно-дискурсивном и когнитивно-дискурсивном. Основным признаком дискурса является тематический признак, позволяющий говорить о таком типе дискурса, как железнодорожный.

Тема железной дороги принадлежит более широкой урбанистической теме, которая становится преобладающей в поэзии Серебряного века. Исконно символическая природа города и, как следствие этого, его мифогенность приводят к превращению железной дороги в емкий культурный символ, и этот символ становится наследником традиционных культурно-мифологических смыслов.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Арутюнова Н.Д.* Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1990. — С. 136—137.

[2] *Балыхина Т.М., Лысякова М.В., Рыбаков М.А.* Учимся общению: учебный курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России. — М.: Изд-во РУДН, 2004.
[3] *Степанов Ю. С.* Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца 20 века: Сб. статей. — М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1995.
[4] *Сулименко Н.Е.* От стиля к дискурсу // Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. научн. трудов. Вып. 9 (по материалам Междунар. научн. конф.). — Пермь: Изд-во, 2005. — С. 232—239.
[5] *Чернявская В.Е.* Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: Учеб. пособие. — М.: Флинта: Наука, 2006.

THE RAILWAY DISCOURSE IN POETRY OF THE SILVER AGE: STATEMENT OF A PROBLEM

E.A. Kovaleva

Department of russian philology and methodics of teaching of Russian
Orenburg State University
Prospect Pobedy, 13, Orenburg, Russia, 460000

In article is considered concept a discourse, proves a separation the railway discourse in the literary text, which in article is defined and analyzed on a material of the silver age of the silver age.

Key words: discourse, the art text, poetry, silver age.

К ТЕОРЕТИЧЕСКИМ ОСНОВАМ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОММЕНТИРОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В.Э. Матвеенко

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

Статья посвящена проблемам теоретического описания лингвокультурологического комментирования фольклорного текста в иностранной аудитории.

Ключевые слова: лингвокультурологическое комментирование, фольклорный текст, лакуна, лингвокультурема, стереотипы в фольклорном тексте, аудиторная работа с лингвокультурологическим комментированием.

Достижение положительных результатов в обучении русскому языку как иностранному требует от студентов соответствующей лингвострановедческой подготовленности. Обучающиеся выступают в роли получателей информации об интересующих их аспектах жизни, а также отправителей информации о своих странах.

Ознакомление учащихся с приоритетами различных сфер российской жизни, познание ими менталитета народа, язык которого они изучают, помогает ориентироваться в той или иной ситуации общения, во многом способствует правильному выбору и реализации программ их собственного речевого поведения. Подобная информация обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка, поддерживает мотивы к совершенствованию речевой деятельности, поэтому при обучении необходима лингвострановедческая аспектизация.

Как известно, «язык есть дух народа, а дух народа есть его язык, и нет ничего более тождественного» [5. С. 154]. Известен также тезис В. Гумбольдта об относительности языка как «промежуточной мира», стоящего между человеком и внешним миром, который «фиксирует в своей структуре и в своей лексике особое национальное мировоззрение; в языке выражается не только национальный «дух народа», но и сила, формирующая его мировоззрение» [1. С. 3]. Отсюда следует, что для более глубокого проникновения в богатый мир русской души неотъемлемой частью будет представляться знакомство иностранных учащихся именно с мудростью русских народных сказок, в которых накоплен тысячелетний опыт всего народа.

Произведения фольклора (сказки, песни, колыбельные, пословицы и поговорки), услышанные в детстве, «определяют нравственные идеалы, оказывают влияние на формирование национальных черт характера» [2. С. 3].

Фольклорный текст по своей сущности является синтетическим явлением, сочетающим в себе несколько тесно взаимосвязанных между собой линий: сюжет, отражающий тип мышления, усредненное понимание действительности определенной национальной общностью, а также языковую сторону, то есть лексическое и синтаксическое оформление вышеупомянутого типа мышления, чаще выраженное во фразеологии (пословицах, поговорках), структуре предложения и др. Поэтому принято исследовать текст с различных точек зрения. Соответственно, работа с фольклорным текстом в иностранной аудитории также предусматривает ряд подходов.

Одним из важных составляющих приемов работы является лингвокультурологический комментарий к фольклорному тексту как неотъемлемая основа для понимания как внешней (лексической) стороны текста, так и внутренней (культурологической).

Методическая система работы с фольклорным текстом в иностранной аудитории должна опираться на лингвокультурологический комментарий и сопоставление ценностей русской культуры с ценностями родной культуры учащихся (последний указанный аспект работы требует специального подхода, внимательного отношения преподавателя к нему). Таким образом, актуальность темы данной статьи продиктована необходимостью сопоставить имеющиеся исследования в науке по заявленной тематике с целью комплексного рассмотрения лингвокультурологического комментирования фольклорного текста, что не проводилось ранее.

Анализируя данные современной методики преподавания РКИ (работы А.А. Брагиной, В.В. Молчановского, Л.В. Московкина, И.А. Ореховой, А.Н. Щукина), а также труды по лингвострановедению и лингвокультурологии (В.В. Воробьева, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, А.С. Мамонтова, В.А. Маслова, В.М. Шаклеина, Ю.Е. Юркова), можно выделить следующие виды работы по организации лингвокультурологического комментирования фольклорного текста. Главной задачей для преподавателя в данном аспекте представляется нацеленность работы на понимание учащимися не только лексических единиц, но и, что особенно важно, семантической стороны текста.

Поэтому первым этапом на пути постижения русского духа иностранными учащимися будет являться изъяснение (объяснение понятия или явления) — термин, предложенный в работах российскими учеными [3. С. 27]. Но для того чтобы изъяснить какие-либо понятия или явления, представляющие трудность для иностранного учащегося, следует выявить их в тексте. Указанные трудности получили название лакун [6. С. 66—67]. Правильно выделенные в фольклорном тексте лакуны и рационально составленный к ним лингвокультурологический комментарий снимут основные трудности, возникающие у учащихся при чтении данного текста.

Исследования В.Г. Костомарова и Н.Д. Бурвиковой показали, что информация, содержащаяся в русском тексте, доходит до адресата только в том случае, если он владеет культурным фоном, логоэпистемами. Логоэпистемы составляют материализацию национальной духовности, исторической памяти. В фольклорном

тексте (сказке) выделяют следующие логоэпистемы: логоэпистемы-номинации (Иван-Царевич, Иванушка-дурачок, Марья Моревна, Леший, избушка на курьих ножках, добрый молодец), логоэпистемы — устойчивые выражения (поля чистые, молочные реки, кисельные берега), логоэпистемы-сентенции (жили-были; за тридевять земель; в далеком царстве, тридевятом государстве; стали жить-поживать да добра наживать). Следовательно, лингвокультурологический комментарий, составленный к одному фольклорному тексту, может применяться к другим со схожей тематикой.

В результате наблюдается появление стереотипов в структуре фольклорного текста. Само явление «стереотип» рассматривается в работах ряда ученых — лингвистов, социологов, психологов, этнопсихологов (Ю.Д. Апресян, Ю.А. Сорокин, Ю.Е. Прохоров). Обратимся к одному из важнейших образов русского фольклора — дураку, чтобы проследить сложившийся стереотип героя в сказке.

Как пишет А.С. Мамонтов [7. С. 176], любовь к добру идет из глубин русского национального сознания. В русских народных текстах главным любимым героем является человек отнюдь не богатый, не сильный и даже не умный, а добрый по характеру, и его доброта всегда, в конечном счете, бывает вознаграждена. А.С. Мамонтов предлагает вспомнить Емелю-дурака из всем известной сказки, проявившего доброту к щуке, не ведая о грядущих за это благах. Автор подчеркивает, что в русской национальной культуре издавна высказывалась мысль о приоритете добра в жизни, о неизбежности его победы в борьбе со злом.

В.Я. Пропп также подчеркивал, что «дурак русских сказок обладает нравственными достоинствами, и это важнее наличия внешнего ума» [8. С. 89—90].

Подобные стереотипы нашли другое наименование в работах В.В. Воробьева. Ученый назвал их лингвокультуремами [4. С. 56], являющимися комплексными межуровневыми единицами, представляющими собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания. Глубина представления, связанного со словом, то есть содержание лингвокультуремы, находится в прямой связи с лингвокультурологической компетенцией языка. «Незнание „культурного ореола“ слова оставляет реципиента на языковом уровне, не позволяет проникнуть в глубокую сеть культурных ассоциаций, то есть в смысл высказывания, текста как отражения культурного феномена. Культурный фон „омывает“ соответствующий языковой знак в составе лингвокультуремы как диалектического единства языкового и внеязыковго содержания» [Там же. С. 62].

Видом работы по составлению лингвокультурологического комментирования фольклорного текста является разработка тематических полей к лингвокультуремам. Так, к доминантам поля «русская национальная личность» и особенностям русского национального менталитета В.В. Воробьев относит духовность, соборность, всемирную отзывчивость, широту души, правдоискательство, терпение [Там же. С. 113].

Составление подобных тематических полей является неотъемлемой частью Работы при разработке лингвокультурологического комментирования фольклорного текста.

Таким образом, лингвокультурологический комментарий фольклорного текста связан с комментируемым текстом только лишь тем типом языковых единиц, которые в нем рассматриваются и которые регулярно или преимущественно встречаются в тексте в качестве носителей страноведческой информации. «Лингвокультурологический комментарий может работать не только в одном тексте, но и в других, характеризующихся той же лингвокультурологической темой» [9. С. 44—45]. Следует обратиться к исследованиям Н.В. Татариновой, которая указывает на то, что «фольклорный текст складывается из «готовых» словесных блоков, имеющих вековую традицию» [10. С. 74]. Такая универсальность данного типа комментария позволяет сделать его связующим звеном в системе учебных занятий: лингвокультурологический комментарий, составленный к одному тексту, может быть успешно применен и при работе с другими текстами подобной тематики. Эти последующие тексты понадобятся преподавателю на этапе закрепления материала, контроля или в качестве примеров могут быть помещены в сам текст лингвострановедческого комментария, что позволит получить представление о реальных возможностях передачи разной страноведческой информации данными языковыми единицами.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Андрейчина К.Г.* Вопросы учета национальной культуры учащихся при составлении лингвострановедческого учебного словаря: Дисс. ... канд. пед. наук. — М.: ИРЯП, 1977. — С. 3.

[2] *Бордовская А.В.* Обучение чтению русской народной сказки в иностранной аудитории (лингвокультурологический и методический аспекты): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — СПб., 2003. — С. 3.

[3] *Верещагин Е.Г., Костомаров В.Г., Морковкин В.В.* Лингвострановедческий словарь: изъяснение русского слова в учебных целях // РЯЗР. — 1974. — № 4. — С. 27.

[4] *Воробьев В.В.* Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии: Дисс. ... д-ра филол. наук. — М.: ИРЯП, 1996.

[5] *Гумбольд В.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Звегинцев В.А. Хрестоматия по истории языкознания XIX—XX веков. — М.: Наука, 1956. — С. 154.

[6] *Костомаров В.Г.* Прецедентный текст как редуцированный дискурс / В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова // Язык как творчество. К 70-летию В.П. Григорьева: Сб. науч. тр. — М., 1996. — С. 66—67.

[7] *Мамонтов А.С.* Дух народа, язык и культура // От слова к делу. Сборник докладов / X Конгресс МАПРЯЛ (Санкт-Петербург — 2003). — М.: ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. — С. 176.

[8] *Пропп В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. — М.: Лабиринт, 2004. — С. 89—90.

[9] *Ростова Е.Г.* Лингвострановедческий анализ и интерпретация художественного текста в практическом курсе русского языка для зарубежных студентов-филологов. — М.: Наука, 1989. — С. 44—45.

[10] *Татаринова Н.В.* Логоэпистемы из русских народных сказок в коммуникативном пространстве носителей русского языка: Дисс. ... канд. филол. наук. — М.: ГИРЯП, 2005. — С. 74.

TO THE THEORETICAL BASIS OF COMPILATION THE LINGUACULTURAL COMMENTS FOR THE RUSSIAN FOLK TEXT

V.E. Matveenko

Department of the Russian Language
and the methods of its Teaching
Philological faculty
People's Friendship University of Russia
Miklykho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to actual theoretical problems of compilation the linguacultural comments for folk text during the teaching of the Russian language for foreign students. Science's works of famous scholars in this field are researched in the article, also. There is deep study of the theoretical basis of this issue.

Key words: linguacultural comments, folk text, lacuna, linguaculturema, stereotypes in a folk text, methods of introducing the linguacultural comments into the educational process.

ПОСЛОВИЦЫ РУССКОГО ЯЗЫКА — УЧЕБНЫЙ РЕСУРС И УЧЕБНАЯ СТРАТЕГИЯ

Л.С. Микаелян

Кафедра русского языка
Университет г. Мумбаи, Индия
М.Ж. Роад, Форт, Махараштра, г. Мумбаи, Индия, 400032

Статья рассматривает инновативное использование пословиц на уроках русского языка. Автор описывает возможности включения пословиц в учебный процесс в качестве богатого страноведческого ресурса и в качестве эффективной учебной стратегии.

Ключевые слова: фразеология, методы и стратегии обучения русскому языку, пословицы.

Преподавание русского языка в неязыковой среде имеет свои специфические трудности и требования. Сжатые сроки для обучения языку еще больше усложняют учебный процесс.

Творческий подход преподавателя при таких обстоятельствах становится особо необходимым. Как преподаватели русского языка в неязыковой среде, мы должны искать и выбрать информативный, интересный и яркий ресурс. Конкретный выбор зависит от многих факторов, например, от темы урока, цели обучения, уровня владения языком, состава студентов.

Мы рассматриваем один такой ресурс — пословицы: точнее, инновативные возможности использования пословиц в процессе преподавания русского языка в качестве учебного ресурса.

Нет сомнения в том, что пословицы — это богатый учебный ресурс, потому что:

1) они содержат и передают страноведческую информацию, что важно при изучении любого иностранного языка; информацию об истории, религии и традициях народа;

2) они встречаются в повседневной речи, в художественной литературе, СМИ и довольно часто претерпевают определенные изменения («Большому сайту — большой доход»). Подобные изменения представляют интерес особенно для тех, кто следит за происходящим в социальном укладе жизни в России;

3) они могут отражать некий коллективный разум, могут быть универсальными. Именно поэтому встречаются синонимичные пословицы в разных языках мира («Дареному коню в зубы не смотрят» с английским вариантом «Do not look a gift horse in the mouth»).

Указание на такую возможную универсальность создает чувство близости к изучаемому языковому социиуму у студента;

4) они могут быть специфичными и могут не иметь синонимичных пословиц в других языках мира («Вот тебе, бабушка, и Юрьев день»). За этой специфичностью раскрывается богатая страноведческая информация, что, в свою очередь, представляет глубокий интерес для русистов;

5) они отражают грамматические особенности русского языка.

Из перечисленных выше свойств пословиц видно, что они являются важным и привлекательным *учебным ресурсом*. Совокупность свойств пословиц можно разделить на а) на *потенциал культурологической информации* и б) *потенциал грамматической информации*.

Мы предлагаем оптимально интегрировать пословицы в учебный процесс, превращая этот важный ресурс в стратегию, используя пословицы в качестве инновативной, интересной и эффективной *учебной стратегии* и подчеркивая тем самым их второй важный потенциал: пословицы не только *ресурс*, но и *стратегия* при преподавании русского языка. Нас интересует именно *двоякий потенциал* пословиц и его использования в процессе преподавания русского языка в иноязычной аудитории.

Пословицы предлагаются нами в качестве учебной стратегии по следующим причинам:

а) они занимательны, систематически емки и выразительны;

б) легко запоминаются и воспроизводятся благодаря их мнемоничности;

г) иллюстрируют грамматические особенности русского языка.

Богатый потенциал русских пословиц можно оптимально использовать для закрепления разных грамматических навыков путем специально подобранных пословиц, подходящих по грамматическому содержанию урока.

Для иллюстрации продемонстрируем использование пословиц при преподавании предложно-падежной системы русского языка. Предложно-падежная система русского языка представляет определенные трудности для иностранных студентов. Особенно трудно запоминать падежные оконания. Чтобы облегчить, ускорить этот процесс и сохранить заинтересованность у студентов, мы предлагаем введение пословиц в качестве учебной стратегии для закрепления навыков: это поможет их автоматизации.

Для этого мы подобрали пословицы для каждого падежа. Когда студенты уже ознакомились с основными значениями каждого падежа и имеют представление о падежных окочаниях, можно ввести этот подбор пословиц в виде таблицы.

Таблица

Русские пословицы с разными падежами

Падежи	Пословицы
Именительный	Ум хорошо, а два лучше. Молчание — знак согласия. Старость не радость. Чужая душа — потемки. Друзья познаются в беде.
Родительный	Язык до Киева доведет. Нет дыма без огня. Без труда не вынешь и рыбку из пруда. Не было счастья, да несчастье помогло. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.
Дательный	Кошке игрушки, а мышке слезки. Собаке собачья смерть. Всему свое время.
Винительный	В Тулу со своим самоваром не ездят. Жизнь прожить — не поле перейти. Готовь сани летом, а телегу зимой. Копейка рубль бережет. Рыбак рыбака видит издалека. Любовь зла, полюбишь и козла.
Творительный	Не красна изба углами, а красна пирогами. После драки кулаками не машут. Что написано пером, не вырубишь топором. Ешь пирог с грибами, да язык держи за зубами.
Предложный	В каждой шутке есть доля правды. На воре шапка горит. Что у трезвого на уме, (то) у пьяного на языке.

На основе подобранных пословиц студенты должны решать поэтапные игровые задания следующего порядка.

Первое задание. Выделить формы указанных падежей (напр., «Найдите в пословице ‘Друзья познаются в беде’ существительное в форме именительного падежа).

Второе задание. Заменить выделенные слова другими ‘*Рыбак рыбака* видит издалека’).

Третье задание. Переставить выделенные слова ‘Нет *дыма* без *огня*’.

В итоге получается, что у студента имеются краткие изречения — ‘незабудки’, которые ему подсказывают правильные падежные окончания в реальных речевых ситуациях.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что пословицы — эффективный механизм для введения страноведческой и закрепления грамматической информации.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Лысакова И.П.* Русский язык как иностранный. Учебное пособие. — М.: Владос, 2004.
[2] *Фелицына В.П.*, *Прохоров Ю.Е.* Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь. — М.: Русский язык, 1980.

RUSSIAN PROVERBS — EDUCATIONAL RESOURCE AND STRATEGY

L.S. Mikaeljan

Department of Russian language
University of Mumbai, India
M.G. Road, Fort, Maharashtra, India, 400032

Article considers innovative use of proverbs at Russian lessons. The author describes possibilities of inclusion of proverbs in educational process as a rich regional geographic resource and as effective educational strategy.

Key words: phraseology, methods and strategy of training to Russian, proverbs.

ПРЕДПОСЫЛКИ К ИЗУЧЕНИЮ РИТМО-ВОКАЛИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ РУССКОГО СЛОВА В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ю.М. Науменко

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

В статье рассматривается необходимость пересмотра традиционных принципов методики обучения произношению, перераспределения удельного веса между консонантическим и ритмо-вокалическим разделами в сторону увеличения последнего для адекватной постановки общего фонетического облика русского слова в аспекте русского языка как иностранного.

Ключевые слова: фонетика русского языка, словесное ударение, способы его реализации.

Выбор настоящей темы обусловлен лингвометодическими потребностями.

Методика обучения русскому произношению, основанная на традиционной фонологической модели описания русского звукового строя, направлена на постановку отдельных звуков, прежде всего консонантных как неких статических единиц с постоянной формой. Взгляд на русский язык как язык *консонантического типа* с преобладающей ролью согласных в фонематической системе и звуковых цепях, с обусловленностью произношения гласных от окружающих согласных породил представление о подчиненном, второстепенном значении русского вокализма. Эта точка зрения подкрепляется авторитетным мнением классиков отечественного языкознания. Так, еще в 1961 г. А.А. Реформатский предлагал: «...начинать произносительные упражнения надо с согласных, а именно с подбора контрастных твердых и мягких согласных, а тогда уже и гласные „сами пойдут“...» [2. С. 8].

Приходится признать, что такое суждение основано на фонологической модели описания русского языка с позиций его естественного носителя. Во второй половине XX в. получает развитие описание русского языка с позиций субъекта, изучающего его как иностранный, что потребовало разработки иной модели представления языковых явлений в их функционировании в речи. В отношении к звуковому строю такая модель может быть основана на системном описании артикуляционной базы языка в динамическом аспекте (опыт такого описания — работы профессора И.М. Логиновой) [1]. В потоке речи (а именно связная речь является предметом обучения иностранному языку) одинаково важны и консонантные, и вокалические единицы, выполняющие разную функцию в организации значимых единиц языка. Однако в методике преподавания русской фонетики вокализм по-прежнему не оказывается в центре внимания.

Постановка русского словесного ударения как фонетического явления также почти не отражена в учебных пособиях по фонетике, где словесное ударение представлено, в основном, в виде 2—3-сложных ритмических структур слов с разным местом ударного слога для отнесения лексических единиц к той или иной структуре. При описании словесного ударения в аспекте русского языка как иностранного существенны как морфонологическая, так и фонетическая стороны явления,

требующие постановки ударения. При этом и сами звуковые единицы, в частности гласные, должны описываться и ставиться не изолированно, а в тесной связи с общим фонетическим обликом слова и его морфологической структурой, где конститутивную функцию выполняет определенное суперсегментное средство в соответствии с типологической характеристикой языка (в акцентном русском языке такую функцию выполняет ударение).

Нами был проведен сопоставительный анализ ритмо-вокалической структуры русского и арабского слова, основу которого составил системно-типологический подход к изучаемой проблеме как один из принципов описания РКИ. В результате такого исследования были прогнозированы потенциальные ошибки в русской речи арабских студентов, связанные с нарушением:

а) звуковой структуры русского слова,

б) ритмической модели русского слова,

в) способов реализации единиц звукового уровня русского языка. Наблюдения над русской речью арабских студентов, а также проведенные экспериментальные исследования во многом подтверждают этот прогноз. Ниже представлены результаты одного из экспериментов.

Было прогнозировано, что, например, нарушение ритмической модели русского слова должно проявляться в неверном определении места ударения в русском слове, в несоблюдении количественно-качественной редукции. Появление таких ошибок связано как с неверной реализацией фонетической природы русского ударения, так и с трудностью усвоения места ударения в русском слове.

Были проведены серии опытов (5 и 8) (1). Суть эксперимента заключалась в следующем: студентам был предложен список (в напечатанном виде) из 104 общеупотребительных русских слов, записанных в произвольной последовательности (2). Место ударения в словах обозначено не было. Студенты должны были прочитать эти слова, что было записано на магнитофонную ленту. Цель проводимого эксперимента — проверить, во-первых, редуцируют ли арабские учащиеся безударные русские гласные и, если редуцируют, то каким количественно-качественным изменениям подвергают русские гласные; во-вторых, определить с помощью специальной компьютерной фонетической программы Praat 3.9.12 (a system for doing phonetics by computer) (www.praat.org) длительность и степень интенсивности как безударных, так и ударных гласных русских слов, произносимых арабскими студентами, что позволит определить, какова же фонетическая природа русского ударения в речи арабских учащихся.

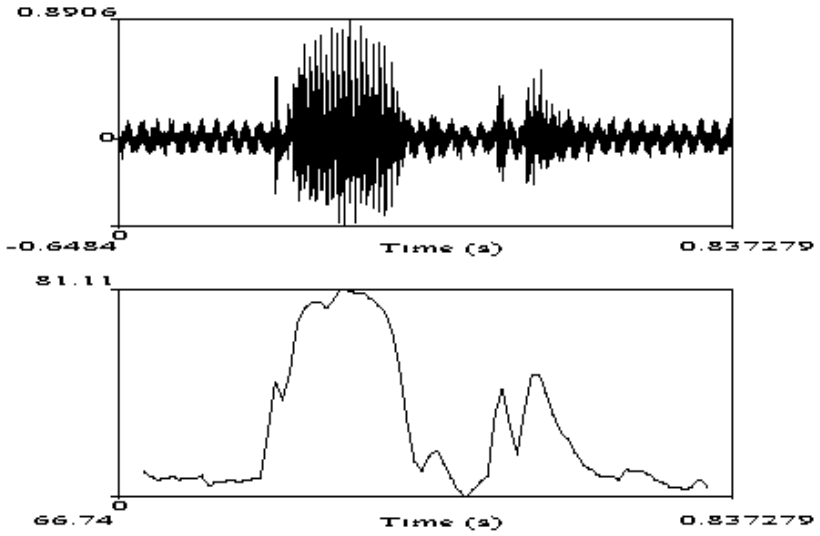
Как уже отмечалось выше, полученные в результате проведенных серий опытов (5 и 8) записи чтения русских слов арабскими учащимися были обработаны с помощью специальной компьютерной фонетической программы Praat 3.9.12, позволяющей проводить анализ звучащей речи. В результате были получены осциллограммы и графики интенсивности русских слов, произносимых арабскими учащимися.

По осциллографическим рисункам без специальных подсчетов можно определить сравнительную длительность и интенсивность ударного и безударных гласных слова: ударный гласный должен превышать по своей длительности и силе безударный; графики интенсивности дают дополнительную информацию о силе звуков слова.

Анализ полученных осциллограмм и графиков интенсивности позволяет говорить о четырех возможных способах фонетической реализации русского ударения арабскими учащимися:

1) в основе реализации русского ударения лежат два просодических признака: длительность и интенсивность, т.е. безударные гласные отличаются от ударного меньшей длительностью своего звучания и меньшей степенью интенсивности;

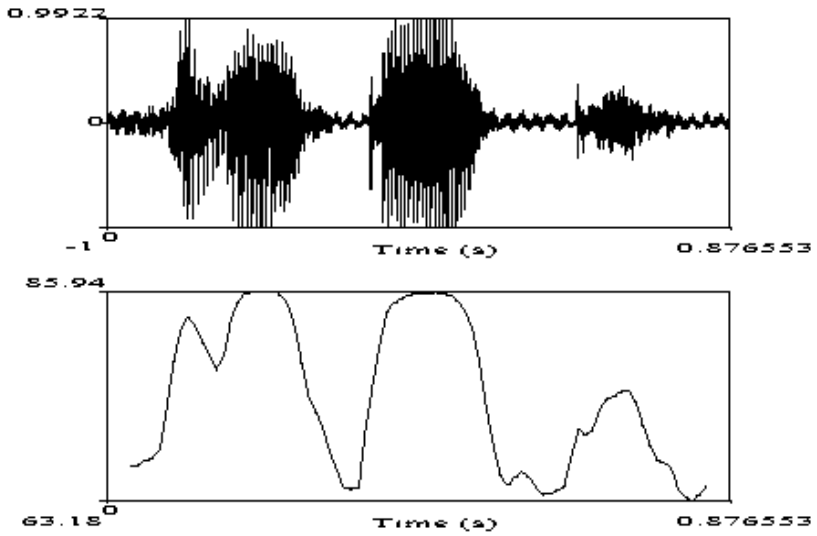
Например, Информант 20 (5 лет) — *папка*:



Здесь и далее: по горизонтали указано фонетической реализации, по вертикали — интенсивность фонетической реализации

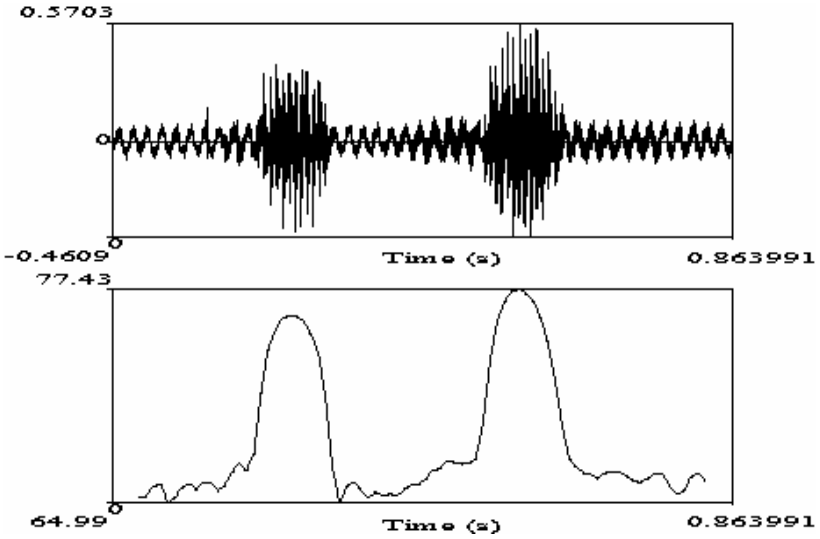
2) в основе реализации русского ударения лежит просодический признак длительности, т.е. при одинаковой степени интенсивности безударные гласные отличаются от ударного меньшей длительностью своего звучания;

Например, Информант 21 (6 месяцев) — *любить*:



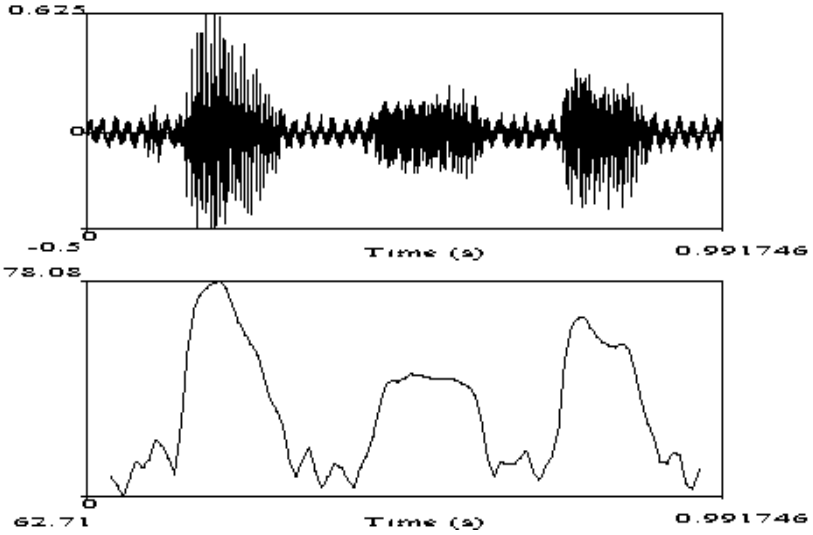
3) в основе реализации русского ударения лежит просодический признак интенсивности, т.е. при одинаковой длительности звучания безударные гласные отличаются от ударного меньшей степенью интенсивности;

Например, Информант 16 (6 лет) — *процесс*:



4) безударный гласный (и даже два безударных гласных) отличаются от ударного степенью интенсивности, которая намного превышает степень интенсивности ударного гласного;

Например, Информант 23 (8 лет) — *работа*:



Впечатление наличия второго ударения в слове наблюдалось при произношении слов группы 3, где гласные по длительности своего звучания одинаковые. В словах остальных групп, где длительность безударных гласных меньше длительности ударного гласного, такого впечатления не создается. Повышенная степень

интенсивности одного из гласных не воспринималась как признак ударенности гласного.

Можно предположить, что студентов в свое время обучали воспроизведению русского ударения: слова заучивались в соответствии с определенной ритмической моделью, где ударный гласный противопоставлен безударным как наиболее длительный по своему звучанию. Однако использование только такого метода постановки русского ударения можно считать малоэффективным, поскольку даже при длительном произношении ударного гласного арабские студенты и количественно, и качественно нарушают ритмику русского слова, т.е. отсутствует количественно-качественная редукция безударных гласных.

Все это свидетельствует о том, что фонетическая постановка явления ударенности заслуживает такого же внимания в процессе обучения русскому произношению, как и постановка звуков речи.

ПРИМЕЧАНИЯ

(1) В качестве информантов в этом эксперименте участвовали 4 студента РУДН (страна — Палестина), изучающие русский язык разное по длительности время (6 месяцев, 5, 6 и 8 лет).

(2) Выбор слов осуществлялся в соответствии со следующими условиями: ритмическая модель слова; частотность употребления слова; частиречная принадлежность слова; морфологическая структура слова; подвижность—неподвижность ударения в слове; производность—непроизводность слова.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Логинова И.М.* Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). — М.: Изд-во РУДН, 1992.

[2] *Реформатский А.А.* О некоторых трудностях обучения произношению // Русский язык для студентов-иностранцев. Сб. статей / Под ред. А.А. Реформатского. — М.: Высшая школа, 1961. — С. 5—12.

PRECONDITIONS TO THE STUDYING THE RHYTHMIC AND VOCALIC STRUCTURE OF THE RUSSIAN WORD IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS FOREIGN

Y.M. Naumenko

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

It is necessary to reconsider the traditional principles of a technique of training the pronunciation, to redistribute the relative density between consonantal and rhythmic and vocalic sections aside increases in the last for the adequate formation of the general phonetic shape of the Russian word in the aspect of Russian as foreign.

Key words: russian phonetics, verbal accent, ways of its realization.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СЕНЕГАЛЬСКОЙ АУДИТОРИИ

М. Ндяй

Кафедра русского языка
Дакарский университет UCAD/FASTEF
пр-т Хабиба Бургибы, Дакар, Сенегал

В настоящее время одним из требований к уроку русского языка является формирование личности, стремление проникнуть в познавательный интерес учащихся. Содержание учебного материала, предлагаемого учащимся, в значительной мере определяет метод обучения. Поэтому формирование интереса к изучению русского языка зависит от того, насколько удается преподавателю организовать активную учебно-познавательную деятельность, как на уроке, так и вне его, в условиях отсутствия русской языковой среды.

Ключевые слова: познавательный интерес, учащиеся, русский язык, сенегальская аудитория.

Проблема активизации деятельности учащихся находится в тесной связи с развитием их познавательных интересов. Показателей познавательного интереса несколько. «Познавательные интересы учащихся как условие и результат успешного обучения русскому языку — это творческая активность и самостоятельность ученика, выражающиеся в стремлении самостоятельно включиться в учебный процесс, это стремление преодолеть интеллектуальные трудности в условиях проблемной ситуации, когда ученик, анализируя, сравнивая, обобщая, получает из материала новую информацию, которая характеризуется активностью» [1. С. 736].

Преподаватель должен пробуждать, направлять и формировать познавательные интересы с тем, чтобы они в учебном процессе выступали как влиятельный мотив учения. Для формирования познавательных интересов учащихся основное значение имеют содержание учебного материала и организация учебной деятельности.

Как отмечает Г.И. Щукина, «познавательный интерес — это особая избирательная направленность личности на процесс познания, ее избирательный характер выражен в той или иной предметной области знаний. В эту область человек стремится проникнуть, чтобы изучить, овладеть ее ценностями» [5. С. 251].

Познавательный интерес выступает в качестве значимого мотива — внутреннего побуждения к деятельности учащихся в общей структуре мотивации познавательной деятельности; он ранее всего осознается учащимися. Этот интерес в большей мере формируется в учебно-познавательной деятельности. Многие исследователи (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Л.С. Славина, В.С. Мерлин, Ю.К. Бабанский и др.) рассматривают познавательный интерес как сильный мотив учения, как важный фактор успешности овладения знаниями, умениями и навыками. В учебно-познавательной деятельности интерес выступает как избирательно-эмоциональное отношение человека к учебной дисциплине и к самой деятельности, отношение, формирующееся под влиянием комплекса условий и проявляющееся в активном целенаправленном стремлении личности к приобретению новых знаний.

Задача преподавателя-русиста — пробудить у студентов интерес к русскому языку, показать необходимость его изучения и возможность практического использования в будущей работе и жизни, убедить, что овладение русским языком вооружает их достижениями науки и культуры, расширяет их творческие возможности, помогает удовлетворить их притязания. Не случайно многие советские и русские методисты и психологи, рассматривая зависимость наиболее успешного протекания процесса обучения иностранному языку, на одно из первых мест выдвигают важность формирования потребности, интереса к нему.

Для стимулирования познавательной и творческой активности учащихся, организации индивидуальной работы с ними очень важно, чтобы учитель пришел к твердому убеждению, что все его ученики способны справиться с теми задачами, которые перед ними выдвигаются.

Удовлетворение и стимулирование познавательных интересов учащихся с помощью включенного в учебный процесс специально подобранного текстового материала можно рассматривать в качестве одного из основных источников формирования и поддержания интереса к русскому языку. В качестве актуального для сенегальских учащихся-нефилологов учебного материала можно предложить оригинальные тексты общенаучного характера, поскольку они представляют для них познавательный интерес, усиливают мотивы к изучению русского языка, имеют большую страноведческую ценность, которая к тому же связана с их будущей специальностью. Страноведческая ценность удовлетворяет не только познавательные и информационные интересы у них, но и согласуется с лингвострановедческой направленностью преподавания в целом, сущность которой состоит в том, чтобы воспитать у каждого учащегося доброжелательное отношение к стране изучаемого языка и народу — носителю этого языка.

Если текстовый и шире — учебный материал интересен учащимся, удовлетворяет их реальным коммуникативным потребностям, то он, естественно, вызывает у обучаемых и необходимый познавательный интерес, вследствие чего стимулирует обогащение знаний, в том числе и в области специальности. В итоге содержание предлагаемого учащимся учебного материала в определенной мере определяет метод его преподавания. Таким образом, познавательный интерес может считаться главной психологической предпосылкой положительного отношения учащегося как к овладению конкретными учебными предметами, так и к процессу обучения в целом. Это во-первых, а во-вторых, конечная цель формирования интереса к изучению русского языка достигается подготовкой почвы для воспитания положительно-эмоционального отношения к языку, организации активной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Каждый студент — это индивидуальная личность со своим жизненным опытом, мотивами, интересами, чувствами. Преподаватель русского языка должен знать круг интересов учащегося, его духовные потребности, опыт, жизненные притязания, ценностные ориентации. С этой целью в начале каждого учебного года проводится анкетирование учащихся. В анкетах, наряду с вопросами об интересах учащихся, есть вопросы об их отношении к русскому языку и о том, как они сами

оценивают свою личность и личность преподавателя. Приведем для иллюстрации некоторые из ответов на вопросы анкеты: «страстно желаю изучить русский язык», «очень хотелось продолжить изучение русского языка в России», «хотелось стать преподавателем русского языка». Ради справедливости следует сказать, что на вопросы анкеты иногда давались ответы, свидетельствующие об отрицательном отношении к русскому языку. Таким ученикам следует всегда уделять особое внимание, прилагать максимум усилий для того, чтобы вызвать у них интерес к изучению языка.

Преподаватель русского языка призван воодушевлять учащихся, вызывать у них интерес к языку и самой своей личностью. Для большинства сенегальских учащихся преподаватель русского языка одновременно в значительной мере выступает представителем страны изучаемого языка. Поэтому бóльшим авторитетом пользуются те преподаватели, которые хорошо знают историю, географию, литературу, искусство, политический строй и современный уровень экономического и культурного развития России. Результативность и эффективность занятий русским языком зависит от уровня общекультурной и профессиональной подготовки преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Ворламова А.И.* Развитие познавательных интересов учащихся на уроках русского языка и литературы в V—VI классах якутской школы. Фонд русский мир. I Международная конференция. Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы. Сборник статей. — М.: Изд-во РУДН, 2008. — С. 736—738.

[2] *Щукина Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике. — М.: Педагогика, 1971.

THE DEVELOPMENT OF LEARNERS COGNITIVE INTEREST BY TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN SENEGALESE CLASSROOM

Manetou Ndiaye

Department of russian language
University of Dakar UCAD/FASTEF
Avenue Habib Bourguiba, Dakar, Senegal

In present days, the urgent request for a Russian language lesson is the formation of personality, the aspiration to penetrate the cognitive of learners. Contents of school supplies proposed to learners, determine the method of teaching. Therefore, raising interest by learning Russian language depends in a large measure on the approach that teacher manages to use for organizing the cognitive activity supplies, either in classroom, or out of it, at default of russian language environment condition.

Key words: Informative interest, pupils, Russian, a Senegalese audience.

ТЕСТ ФОНЕТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

С.С. Пашковская

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

Объективной характеристикой, имеющей большое значение для успешного достижения поэтапных и конечных целей обучения иностранному языку, является степень развития фонетических способностей как необходимой составляющей языковых. ТФС поможет выявить сильные и слабые стороны каждого учащегося с тем, чтобы оказать ему помощь (если это необходимо) как можно ранее и эффективнее реализовать фонетические способности.

Ключевые слова: фонетика, способности, фонематический слух, задания.

Идея создания теста фонетических способностей (ТФС) выросла из практической необходимости дифференцировать учащихся. Без научно обоснованных и апробированных диагностических методов нельзя выявить изначально слабых и сильных учащихся, выявить для того, чтобы своевременно оказать помощь одним и эффективно развивать способности других.

ТФС предлагается для использования на начальном этапе обучения русскому произношению. Цель ТФС не только выявить потенциальные возможности учащихся, но и индивидуальные способы усвоения учебного материала, чтобы системой дозированной помощи развивать способности студентов к учению.

Задача ТФС — определение условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию каждого учащегося. Без диагностики уровня развития общих и специальных способностей, степени сформированности различных качеств личности, характера обучаемости человека нельзя дать обоснованных рекомендаций по выбору эффективной стратегии обучения.

Под фонетическими способностями понимается такой уровень функционирования психофизиологических перцептивных и моторных механизмов, при котором оптимально осуществляется опознавание и различение единиц фонетической системы (звуков, акцентно-ритмических моделей, интонационных структур) и их артикуляционная реализация. Для взрослых учащихся важна также соотнесенность перцептивно-моторного образа с графическими знаками (буквами, транскрипцией).

О фонетических способностях (как составляющей языковых) нельзя судить на основе одного показателя вследствие чрезвычайной сложности сенсорно-перцептивной организации человека и чрезвычайной сложности психики и закономерностей умственного развития.

Фонетические способности могут отличаться по структуре (по «форме»), а не по функции (по «содержанию»). Адекватной единицей системного анализа фонетических способностей, по всей видимости, может быть такая, которая объединяет в себе как фонематические, акцентуационные, интонационные (языковые характеристики), так и интеллектуальные, познавательные, личностные, мотивационные характеристики человека в их неразрывном единстве.

В ТФС предлагаются задания, выявляющие оперативную зрительную и слуховую память; способность к восприятию на слух (различение звуков и установление звуко-знаковых связей); имитационные возможности учащегося; способности к анализу языкового явления, к догадке и обобщению.

Тест фонетических способностей можно разделить на три части:

— *задания, выявляющие речевой слух* (фонетическое кодирование, слуховой анализ, звуко-знаковое соответствие, корреляция фонетического письма с имитативными способностями);

— *задания на выявление индивидуально-психологических особенностей личности, качеств высших познавательных процессов* (памяти, мышления), т.к. учеба как умственная работа требует систематического напряжения, последовательности, достаточной силы воли, концентрации внимания, определенного уровня умственного развития;

— *задания на имитацию*.

«Слышу в меру своих артикуляционных способностей и артикулирую в меру слуховых» [4]. Данное положение взято за теоретическую основу при создании теста фонетических способностей.

В ТФС предлагаются задания на узнавание и различение фонем (ритмических моделей, интонационных конструкций). Эти задания делятся на опознание услышанных фонем с графическим изображением (как вариант используются типы упражнений, предложенных Н.А. Любимовой, — задания на «абсолютное опознание») и на различение фонем.

«Абсолютное опознание» — фиксация услышанного любыми графическими средствами (звукозапись) того, что учащийся воспринимает. Ошибочное написание слов свидетельствует о неверном восприятии, о неразвитом фонематическом слухе.

Фонематический слух — способность воспринимать на слух и точно дифференцировать все звуки речи (фонемы). Опираясь на когнитивные теории языка, можно объяснить, почему тесты на определение способностей к слуховому анализу позволяют давать объективную оценку языковых (фонетических) способностей учащегося. Причина заключается в том, что независимо от того, через какой анализатор (зрительный или слуховой) информация поступает в наше сознание, кратковременная память человека (в течение 25—30 секунд) существует только в слуховой форме и оперирует лишь слуховыми образами и представлениями.

Между способностями к слуховому восприятию и имитацией звуков речи существует высокая корреляция. «Слуховые представления в сознании учащегося должны вступить в тесную ассоциацию с представлениями моторных средств, которые вызывают соответствующие слуховые впечатления» [2]. Способность к слуховому анализу часто является причиной различий в способностях к изучению иностранных языков. В тесте способностей предлагаются простые по форме задания на дифференциацию звуков, ритмических моделей и интонационных конструкций.

Предлагаемые задания основываются на элементарной психической функции *на узнавание,* которая представляет собой начальную степень процесса ус-

воения. Узнавание происходит благодаря тому, что в предъявляемом варианте обнаруживаются существенные признаки, которые позволяют отличить данный объект от ряда сходных с ним.

Учащиеся с развитым речевым слухом, опираясь на языковой опыт, умеют вычленять отличительные признаки предъявляемых звуковых стимулов (сохраняя их в памяти), и на этой основе умеют отграничить данное языковое явление среди остальных. Что же касается собственно узнавания, то оно представляет собой использование этих дифференциальных признаков для выяснения того, относится ли предъявляемый объект к объектам данного класса. Для того чтобы произошло узнавание, в памяти учащихся должны быть зафиксированы образы воспринятых объектов.

Особенность ТФС состоит в том, что проверяются не знания, а потенциальные возможности учащихся, поэтому вместе с заданием учащемуся мы представляем все то, что необходимо для принятия решения.

Понимание, осознанное восприятие обусловлено деятельностью первой и второй сигнальных систем и осуществляется в процессе взаимодействия различных компонентов, прежде всего слуховых восприятий, памяти, ощущений и мыслительной деятельности. При этом мыслительная деятельность занимает, как известно, доминирующее положение и протекает в форме внутренней речи. Неполноценное внутреннее проговаривание, связанное с фонематическими искажениями, сказывается также на письме.

«Внутреннее проговаривание играет важную роль в установлении связи между слышимыми, произносимыми про себя или представляемыми звуками, слогами и словами с определенными движениями пишущей руки. Неразвитый речевой слух, неверные слуховые образы определяют ошибочные написания слов» [1].

Среди заданий на выявление фонематического слуха можно назвать три основных вида.

1. *Задания на дифференциацию звуков.* Предлагаются пары слов на дифференциацию гласных и согласных звуков.

2. *Задания на установление звуко-знаковой связи / коррелируют с имитацией.* Это задание устанавливает связь между звуками и символами. В зрительной модальности представлены слова, отличающиеся лишь одним звуком (фонемой). Студенты на начальном этапе обучения еще не знают русский алфавит, поэтому инструкция дана на родном языке учащихся, а основа задания — в международной транскрипции (на латинице). Учащиеся с неразвитым фонематическим слухом плохо запоминают звуки и с трудом ассоциируют их в соответствии с символами.

3. *Задания на абсолютное опознание.* В бланк ответов учащиеся должны вписать любыми графическими средствами (международной транскрипцией) последнее слово каждого предложения. Сформированные слуховые навыки являются показателем сформированных артикуляционных навыков. «Функциональная взаимосвязь слуховой и моторной активности обусловлена тем, что и речевой слух, и артикуляционные механизмы действуют на основе одной фонологиче-

ской системы, которая определяет специфику перцептивной и артикуляционной базы языка» [3].

Среди заданий на выявление акцентуационного слуха можно отметить следующие.

1. *Задания на дифференциацию ритмических моделей (пары слов).* Одна из самых трудных задач — усвоение «чужого» ударения. На начальном этапе важно услышать (а усвоить лишь в процессе обучения) «ритмический импульс» модели (слОво — словА; дОма — домА и т.д.).

2. *Задания на дифференциацию ритмических моделей (в небольших предложениях).* Например: Я вас узнАю. — Я вас узнаЮ.

3. *Задания на дифференциацию интонационных конструкций.* Например: Это мой дом. — Это мой дом?

Во второй части теста представлены *задания на выявление индивидуально-психологических особенностей личности, качеств высших познавательных процессов* (памяти, мышления).

Преподавателей интересует не только *аспект способностей*, но и аспект *усвоения* (*развития способностей*). Сравнивая усилия, затраченные на учение, и достигнутые при этом успехи, делаем вывод о языковых способностях учащегося и индивидуальных способах усвоения материала.

В третьей части представлены *задания на имитацию*. Ведется запись на магнитофон. Диктор в заданном темпе читает односложные и двусложные слова, а в паузу учащиеся повторяют. Диктор в заданном темпе читает предложения, учащиеся повторяют на слог та-та-та заданную интонацию.

Коэффициент эффективности имитации (воспроизведения) определяется по формуле:

$$K_э = \frac{\text{Пр} - \text{О}}{\text{Пр} + \text{О}} \cdot 100\%,$$

где Пр — суммарное количество правильно воспроизведенных стимулов; О — суммарное количество ошибок. Сделанную запись параллельно прослушивают три лица: 2 преподавателя русского языка, носитель русского языка — и оценивают по пятибалльной шкале. Максимально возможная оценка равняется 15 баллам.

ТФС должен соответствовать:

— тестологическим требованиям к качеству тестов (критерии валидности, надежности, экономичности, дифференцирующей способности и степени трудности заданий);

— лингвометодическим принципам (учет психофизиологических факторов и т.д.).

По содержанию ТФС не похож ни на один предыдущий тест (это первый опыт создания теста фонетических способностей на русском языке). При выборе заданий мы воспользовались образцами психологических тестов способностей, фонетических заданий и рекомендациями, данными в соответствующей литературе.

ТФС дифференцирует не только учащихся с развитым (неразвитым) фонетическим слухом, но и структурирует иерархию способностей каждого учащегося: наличие (отсутствие) слуховой, зрительной памяти; способности устанавливать звуко-знаковые связи; способности учащихся к анализу (синтезу), к имитации, положительному переносу артикуляционных навыков родного языка. При обучении взрослых учащихся важно выявить не только предполагаемые трудности с целью оказания своевременной помощи, но и определить то положительное, на что мы можем опираться в обучении иностранному языку.

Выводы.

1. Объективной психофизиологичекой характеристикой, имеющей большое значение для успешного достижения поэтапных и конечных целей обучения иностранному языку, является степень развития фонетических способностей как необходимой составляющей языковых.

2. ТФС поможет выявить сильные и слабые стороны каждого учащегося с тем, чтобы оказать ему помощь (если это необходимо) как можно раньше и эффективно реализовать его фонетические способности.

3. Результаты теста прошли экспериментальную проверку эффективности его заданий, дифференцирующей способности, валидности и надежности всего теста.

4. ТФС позволяет выявить группу учащихся с развитым фонематическим слухом и хорошими имитативными способностями, для которых (по их желанию) возможно обучение в компьютерном классе с использованием специальных обучающих программ, учитывающих все мультимедийные возможности современных компьютеров.

5. ТФС позволяет выявить группу учащихся с менее развитым фонематическим слухом и помогает выстроить иерархию компонентов фонетических способностей, на которые преподаватель в процессе обучения должен опираться, а также компонентов способностей, которые необходимо развивать.

6. Для всех групп учащихся, выявленных посредством ТФС, предлагаются единые обучающие и итоговые тесты, позволяющие оценить эффективность тех или иных приемов обучения, скорректировать методические ошибки и своевременно их исправить.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Агопова Н.В.* Лингвометодические основы дифференциального фонетического курса для студентов-иностранцев различных специальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1991.

[2] *Бернштейн С.И.* Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению / Под ред. А.А. Леонтьева и Н.И. Самуйловой. — М.: МГУ, 1975. — С. 5—62.

[3] *Джапаридзе З.Н.* Перцептивная фонетика. — Тбилиси: Мецниереба, 1985.

[4] *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. — М., 2005.

TEST FOR PHONETICS ABILITIES

S.S. Pashkovskaia

State Russian language Institute after named A.S. Pushkin
Volgina str., 6, Moscow, Russia, 117485

This article is devoted the differential model of the Russian phonetics. The diagnostic of the students phonetics skills is proposed the necessary to create the test of the phonetics skills.

Key words: phonetics, abilities, phonemic hearing, tasks.

СЕМАНТИЗАЦИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С АРХАИЧНЫМИ ЗНАЧЕНИЯМИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ВНУТРЕННИЙ МИР И ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ, ИЗУЧАЮЩЕЙ РУССКИЙ ЯЗЫК

Шуан Синь Юань

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

В статье рассматриваются вопросы семантизации русских фразеологизмов с архаичными значениями, которые характеризуют внутренний мир и внешность человека. Семантизация фразеологических выражений ориентирована на носителей китайского языка, изучающих русский язык на продвинутом этапе обучения.

Ключевые слова: фразеология, семантизация, обучение русскому языку китайской аудитории, продвинутый этап обучения.

Во фразеологии к концу двадцатого века выделились такие самостоятельные разделы, как фразообразование, диалектная, сравнительно-сопоставительная, историческая фразеология и т.п. По всем этим и другим разделам сейчас ведутся интенсивные исследования на материале различных языков.

В целом ряде работ фразеологизмы анализируются в семантическом, лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом отношениях. Особое место занимают исследования семантики фразеологических оборотов. Довольно подробно изучена семантическая парадигматика фразеологизмов: вариантность фразеологических единиц, их синонимия, многозначность и т.д. Вместе с тем пока еще остается, например, невыясненным соотношение лексического значения с фразеологическим, не определена сущность фразеологического значения, не полностью выявлены лексико-семантические свойства компонентов и т.д.

Богатство и сила русского языка определяются не только составом его словаря, но, главное, теми неиссякаемыми возможностями, которые подспудно скрываются в каждом слове или фразеологизме, ибо, по известному выражению А.С. Пушкина, «разум неистощим в соображении понятий, как язык неистощим в соединении слов».

О богатстве русской фразеологии красноречиво свидетельствуют широко представленные среди ее единиц отношения синонимии и вариантности. Ср., например: *втирать очки (кому-либо, разг., неодобр.), обводить вокруг (кругом) пальца (кого-либо, разг.), водить за нос (кого-либо, прост.), морочить голову (кому-либо, разг.), брать на пушку (кого-либо, прост.), брать на арапа (кого-либо, прост.), пускать пыль в глаза (кому-либо, разг.), вилять (вертеть, крутить) хвостом (прост.), играть в прятки (в жмурки) (с кем-либо, разг.).*

В нашей статье мы обращаемся к архаичным русским фразеологизмам, характеризующим внутренний мир и внешность человека. Эти ФЕ частотны в литературных произведениях и в разговорной речи (*коломенская верста, косая сажень*

в плечах, от горшка три вершка, каланча пожарная, кровь с молоком, желторотый птенец, молоко на губах не обсохло, Кащей Бессмертный, стреляный воробей, витать в облаках, лезть в душу, ворон считать, вставлять палки в колеса, входить в доверие, видеть насквозь, вкладывать душу, плечом к плечу, душа в душу, на широкую ногу, кричать во всю Ивановскую, по Сеньке и шапка, ни рыба ни мясо, ни жив ни мертв).

Фразеологизмы, характеризующие внутренний мир и внешность человека, отражают русское языковое сознание и языковые пристрастия русского человека.

Несмотря на то, что фразеологизмы, характеризующие внутренний мир и внешность человека, частотны как в русском, так и в китайском языках, зачастую и эквивалентны, среди них очень много таких фразеологических единиц, которые не только отражают факты социальной жизни, но и влияют на различные факты жизни народа (на вкусы и пристрастия, обряды и обычаи, на отношение к поступкам и морали, к философии и религии).

Анализируя фразеологизмы, отражающие внутренний мир и внешность человека, мы обнаруживаем не только некоторые черты сходства, но и национально-специфические черты, связанные с моралью и религией народа, с его культурой и традициями.

При семантизации названных русских фразеологизмов в китайской аудитории мы встречаем как безэквивалентную, так и эквивалентную фразеологию. Эти различия особенно ярко выступают при рассмотрении фразеологизмов с архаичными значениями и формами слов.

Семантизация фразеологических единиц с грамматическими и лексическими архаичными чертами открывает новые возможности для изучения ФЕ, а также для методической работы над их усвоением в китайской аудитории, изучающей русский язык. Грамматические и лексические архаизмы выполняют отличительные признаки, помогая различать устойчивые сочетания среди свободных. Во фразеологических сращениях и единствах чаще встречаются архаичные формы, чем во фразеологических сочетаниях, так как их значения более мотивированы.

Во фразеологизмах с лексическими архаизмами используются: слова, вышедшие из употребления; слова, не имеющие синонимов, или слова, вытесненные словами другого корня или однокоренными синонимичными (*ангел во плоти, один как перст, плести словеса, душа-человек и т.п.*), а также слова, которые продолжают оставаться в языке, но имеют не только современное, но и архаичное значение (*мертвые сраму не имут*).

В русских фразеологических единицах сохранилось много архаичных наименований внешности и обозначений внутреннего мира человека (*бедный агнец, без зазрения совести, баклушничать, вкушать плоды от древа познания добра и зла, встать на дыбы, глас вопиющего в пустыне, кричать как оглашенный, нашему теляти да волка поймати, не от мира сего, не щадя живота своего, опустить глаза долу, поклоняться златому тельцу, точить балясы, сидеть сложа руки, рубаха-парень*).

При изучении иностранного языка больше трудностей возникает при изучении ФЕ, чем при изучении свободных сочетаний, а среди ФЕ наибольшие труд-

ности возникают при изучении фразеологизмов с архаичными значениями. Поэтому ясно, что необходима особая работа по семантизации ФЕ с архаичными значениями слов в иностранной аудитории, изучающей русский язык, а также необходимо учитывать при этом уровень владения учащихся русским языком. Эту сложную по своей семантике фразеологию целесообразно изучать в аудитории иностранных русистов-филологов продвинутого этапа обучения (2—3 уровни стандарта, когда уже закончено изучение истории языка).

Приведем в качестве примеров образцы семантизации ФЕ с архаическими значениями.

Кровь с молоком; Одобр. В Вейсманновом «Лексиконе» (1731) данная ФЕ сопровождаются немецким и латинским эквивалентами. Эти факты подтверждают квалификацию выражения как европеизма. В китайском языке мы сможем найти синоним этого фразеологизма bá lǐ toù hóng, это понятие почти одинаково с русским — лицо с молочным румянцем. Это обозначение человека со здоровым, красивым цветом лица используется в китайских литературных произведениях и разговорной речи.

Кожа да кости; одни кости да кожа. Выражение, вероятно калька с фр. *la peau et les os*. Идентичные выражения употреблялись в Древней Греции и Риме. В китайском языке мы тоже сможем найти эквивалентное словосочетание pí bāo gú tou: *кожа да кости; одни кости; форменный скелет, одна тень осталась от него*.

Способов семантизации ФЕ с архаичными значениями много, они разнообразны, непросты и будут рассмотрены нами более детально в дальнейшем.

SEMANTIZATION OF RUSSIAN PHRASEOLOGY WITH ANCIENT MEANING DESCRIBES INTERNAL WORLD AND PEOPLES APPEARANCE IN CHINESE AUDIENCE FOR STUDYING RUSSIAN LANGUAGE

Shuang Xing Yuan

Department of Russian language and methods of its teaching
Peoples Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the problem of semantization of Russian phraseology with ancient meaning that describes internal world and peoples appearance. The phraseological semantization is defined to Chinese represents studying Russian language with the improved stage.

Key words: phraseology, semantisation, training to Russian of the Chinese audience, the advanced grade level.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: СОВРЕМЕННОСТЬ И БУДУЩЕЕ

MULTITEST RUSSO: КОМПЬЮТЕРНЫЙ ТЕСТ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКО-КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В БОЛОНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Л.М. Буглакова

Лингвистический центр научно-дидактического
отделения региона Романья (CLIRO)
Болонский университет, Италия
Виа Маркони, 7, Форли, Италия, 47100

В статье рассматривается возможность контроля знаний, приобретенных студентами в процессе использования коммуникативного мультимедийного курса по русскому языку как иностранному «Краски А1», посредством компьютерного теста *Multitest russo*.

Ключевые слова: тестология, мультимедийность, компьютерные технологии, языковые программы.

За последние десятилетия значительно выросли масштабы использования тестов в качестве оценки приобретенных знаний. Это касается и иностранных языков, где наблюдается все более активное применение современных технологий. Но необходимо учитывать, что создание любого теста должно рассматриваться как двухнаправленный процесс, так как он несет информацию как для обучающегося, так и для преподавателя.

Созданный *Multitest russo* является *итоговым констатирующим* тестом [3. С. 26—33], так как он направлен на проверку уровня владения материалом, использованным в коммуникативном мультимедийном курсе по русскому языку как иностранному «Краски А1», пройденным обучающимися во время учебного процесса, а также для выявления степени сформированности их речевых навыков.

Так как содержание теста соответствует требованиям элементарного уровня Государственного стандарта по русскому языку как иностранному, *Multitest russo* представляет собой строго систематизированный материал с четко опреденным количеством контрольных заданий.

Соотнесенность с требованиями Государственного стандарта по РКИ (Элементарный уровень) наблюдается по таким параметрам, как:

— набор пропозиций и интенций, организующих смысловое поле теста и объединенных ситуациями общения;

— набор языковых средств, позволяющих осуществлять коммуникацию в заданных ситуациях реального общения;

— набор актуализируемых речевых (предметно-содержательных) тем и типов монологических и диалогоческих текстов.

Тест преследует несколько целей, в частности, дать возможность преподавателю оценить эффективность и надежность используемого материала и примененных методических приемов, правильно спланировать последующие этапы работы. У студента тест развивает умение самооценки и показывает ему степень усвоения изученного материала и уровень владения изучаемым языком.

Multitest russo состоит из 30 заданий, направленных на контроль лингвистических и коммуникативных компетенций тестируемого. Все задания имеют закрытую форму с тремя вариантами ответа, из которых только один является правильным. Банк данных, созданный для данного теста, позволяет избежать повторения одних и тех же заданий. Программа, разработанная специалистами лингвистического центра Клиро (Болонский университет), сама «выбирает» задания из 4 разделов банка данных, создавая многочисленные комбинации.

Результаты теста выражаются в процентах, следуя следующей схеме:

— от 0 до 59% = НЕУДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО,

— от 60 до 69% = УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО,

— от 70 до 84% = ХОРОШО,

— от 85 до 100% = ОТЛИЧНО.

Оценка дается отдельно по лингвистической и коммуникативной компетенциям, а также общий результат по указанной ниже схеме:

— лингвистическая компетенция (лексика);

— лингвистическая компетенция (грамматика);

— коммуникативная компетенция (аудирование);

— коммуникативная компетенция (чтение).

Общий результат теста.

Проблемой тестов активно занимались и занимаются психологи. Ими установлено [1. С. 211], что только около 40% людей в возрасте до 23 лет обладают зрительно-образной памятью, которая помогает запоминать материал через его соотнесение с ранее известным. Только небольшой процент людей не нуждается в глубоком осмыслении материала, в частности, в его повторном чтении. В результате во время экзамена у выполняющего тестовое задание развивается чувство дефицита времени, в результате чего он испытывает напряженность, что ведет, в свою очередь, к снижению сосредоточенности и внимания. Следует учитывать также, что уровень быстрого запоминания новой информации не у всех одинаков, в психологии даже есть такое понятие, как ретроградная амнезия. В силу вышесказанного процесс тестирования можно разделить на несколько стадий. По словам

Т.М. Балыхиной, первая стадия — этап «врабатывания», после которого наступает этап устойчивой работоспособности, который при соблюдении условий тестирования (при отсутствии помех, шума, в атмосфере доброжелательности) может длиться до 3 и более часов. Затем возможен этап снижения работоспособности, нередко завершающийся состоянием «конечного порыва», когда мобилизуются дополнительные силы через волевую установку, обязывающую закончить экзаменационную работу с самоотдачей [3. С. 267—278]. Такой характер деятельности необходимо учитывать при составлении блоков тестовых заданий. Это помогает студенту мобилизовать внимание, силы, способности, а правильно сформулированная инструкция к тестовым заданиям регулирует его внимание.

Современная практика тестирования по РКИ в КЛИРО — Болонский университет подтверждает вышеизложенное. На выполнение *Multitest russo* студенту дается 20 минут, т.е. достаточное количество времени, что позволяет тестируемому избежать стресса из-за боязни не успеть выполнить тест вовремя, усталости и желания сохранить высокую работоспособность, а это, несомненно, влияет на качество выполнения заданий и в итоге на конечный результат. Также важную роль играет национально-ориентированная составляющая теста.

Например, задание на проверку коммуникативной компетенции содержит элементы, в частности имена, типичные для итальянской культуры (рис. 1).

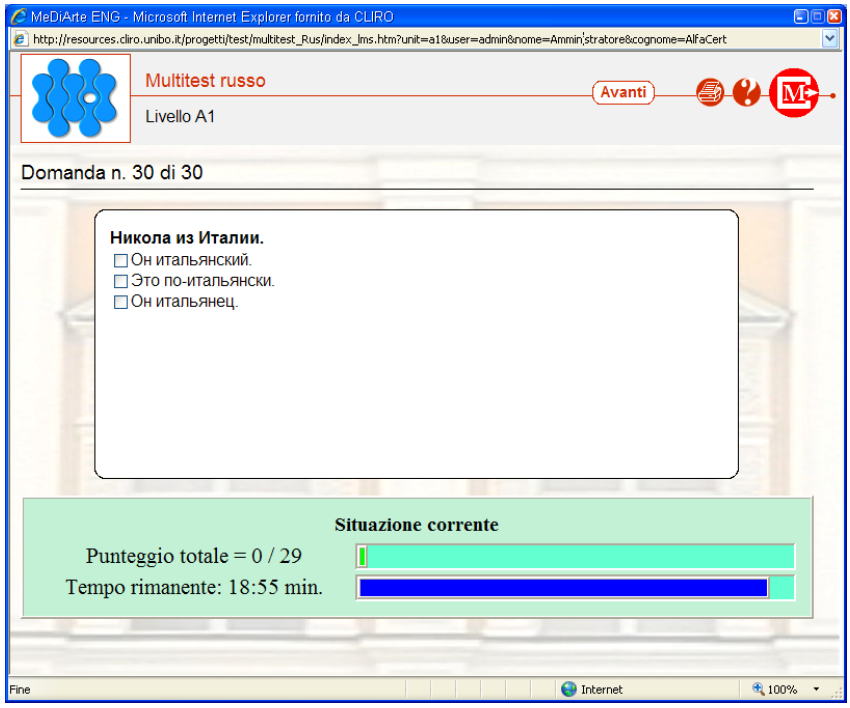


Рис. 1

Как показывает практика, это положительно настраивает студента и создает у него чувство комфорта.

Весь материал по разным видам речевой деятельности оформлен в ясной и доступной форме в виде специальных изображений, которые невозможно толковать двояко. Например, задание по аудированию имеет следующее оформление (рис. 2).

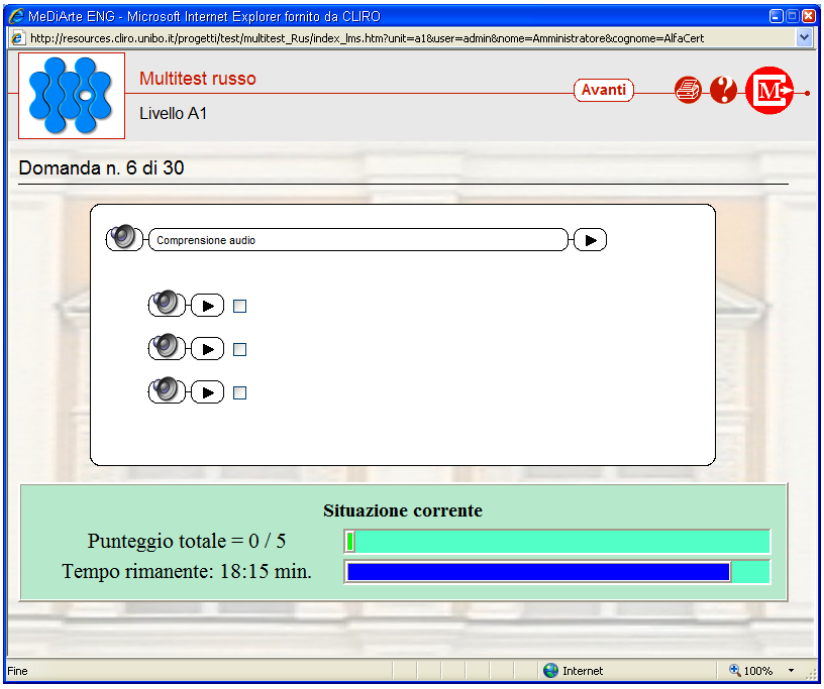


Рис. 2

Это позволяет студенту настроиться на тот или иной вид деятельности и избежать «смешных» ошибок, когда он вместо того, чтобы выполнять тест по грамматике, пытается выполнить тест по чтению, тем самым теряя драгоценное время.

По мнению авторов научной работы «Модели и алгоритмы вычислительной системы компьютерного тестирования» В.И. Нардюжева и И.В. Нардюжева, компьютерный контроль принадлежит к одной из самых объективных и быстрых форм контроля [2. С. 15—16]. Следовательно, несомненным достоинством *Multitest russo* является его выполнение и обработка результатов с помощью компьютера, что обеспечивает:

— незамедлительное и постоянное подкрепление правильности выбора тестируемого;

— быструю обработку вводимой информации;

— полное отсутствие бумажной работы;

— экономию рабочего времени преподавателя;

— секретность информации;

— объективность оценивания выполненных тестовых заданий.

И, конечно, главным преимуществом данного теста, отличающим его от других существующих аналогов, является возможность его выполнения на любом электронном носителе (компьютер, мобильный телефон, смартфон и т.п.), подклю-

ченном к Интернету. Тест доступен в Интернете на странице сайта лингвистического центра КЛИРО Болонского университета http://alfacert.cliro.unibo.it/moodle/course/view.php?id=20 и используется в качестве зачета по русскому языку как иностранному на филологическом и политологическом факультетах.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Немов Р.С.* Психология образования. — М.: Просвещение: Владос, 1994. — С. 211.
[2] *Нардюжев В.И., Нардюжев И.В.* Модели и алгоритмы вычислительной системы компьютерного тестирования. — М.: Прометей, 2000. — С. 15—16.
[3] *Балыхина Т.М., Румянцева Н.М., Челышкова М.Б.* Педагогический контроль и тестирование по русскому языку как иностранному: история, опыт, проблемы // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. — М.: Изд-во РУДН, 2002. — С. 267—278.
[4] *Балыхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). — М.: Рус. яз. курсы, 2003. — С. 240.

MULTITEST RUSSO: A COMPUTER TEST OF LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY OF BOLOGNA

L.M. Buglakova

Linguistics Center for the Romagna campuses (CLIRO)
University of Bologna
Via Marconi 7, Forlì, Italy, 47100

This article describes *Multitest russo*, an online test of russian as a foreign language which was developed to assess the competence acquired by students who used the multimedia communicative course «Kraski A1».

Key words: testology, multimedia, computer technologies, language programs.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННОЙ ДИДАКТИКИ

А.Д. Гарцов

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

В статье представлены доказательства необходимости использования компьютерных средств обучения в условиях перехода цивилизации на новый уровень сознания. Новая информационно-образовательная среда, базирующаяся на электронном обучении, ставит необходимость внедрения электронного обучения, интеграции педагогических, технологических подходов в стратегию вузов, предоставления услуг, способствующих этой интеграции.

Ключевые слова: тестология, мультимедийность, компьютерные технологии, языковые программы.

В современном обществе образование призвано выполнять двуединую задачу: с одной стороны, оно должно удовлетворять интеллектуальные и профессиональные запросы личности, с другой — формировать и увеличивать интеллектуальный и профессиональный потенциал общества.

В последние годы в нашей стране идет процесс масштабной модернизации образования в соответствии с процессами, вызванными переходом цивилизации на новый уровень сознания. Мировая система образования реформируется под влиянием ключевых процессов глобализации, информатизации, либерализации, демократизации, интернационализации. В этих условиях формируется транснациональное высшее образование, оно пересекает границы национальных образовательных систем, функционируя параллельно системе высшего образования другой страны, активно применяя в этих целях достижения электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий.

По мнению Г. Драйдена и Дж. Воса, мы являемся свидетелями и участниками новейшей истории революции, суть которой заключается в рождении всемирной сети обучения (1). Изменение парадигмы в обучении имеет ряд противоречий. С одной стороны, революционные изменения средств и видов коммуникации коренным образом меняют образ мышления, стиль жизни, общения, коммуникативного поведения, способы достижения благосостояния человека; с другой, и это общепризнанный факт, только один человек из пяти знает, как практически использовать непривычно огромные информационные массивы, объем которых непрерывно растет.

Число пользователей Интернета растет непрерывно, и к 2010 г., по прогнозам, достигнет 2 млрд человек (2); одновременно активно совершенствуются поисковые системы. Например, поисковая система Google за полсекунды просматривает 3 млрд веб-страниц в поисках информации, заданной пользователями.

Сложилась парадоксальная ситуация: обучающиеся знают об информационных технологиях больше, чем основная масса взрослых, педагогов, и умеют применять эти знания в учебных целях.

Традиционная система образования с большим трудом справляется с новыми реалиями. Рынок международных образовательных услуг предъявляет ей новые требования. Эти требования связаны, прежде всего, с изменением характера профессиональной деятельности человека.

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

Подготовка новых высококвалифицированных специалистов сначала осуществляется в новой информационно-образовательной среде, базирующейся на электронном обучении.

Внедрение электронного обучения требует не только интеграции педагогических или технологических подходов в стратегию вузов, но и предоставления услуг, способствующих этой интеграции. В европейских университетах формируется концепция коллектива, где знания, вклад и успехи одного становятся доступными для всех. При реализации подобной концепции можно ожидать появления сети университетов по всей Европе, в которой всегда можно будет получить профессиональную помощь. Исходя из такого сценария развития, можно говорить о двух типах *электронного обучения* а) как обучения при помощи инфокоммуникационных технологий; б) как использования новых мультимедийных технологий и Интернета для улучшения качества обучения путем доступа к ресурсам и услугам, к удаленному обмену данными и сотрудничеству. В зависимости от цели, мотива, условий электронное обучение базируется на различных инструментах и технологиях и может использоваться как самообучение, управляемое обучение, обучение, направляемое инструктором, встроенное обучение, теленаставничество и дистанционная подготовка.

Процесс перехода российского образования к электронным формам обучения нацелен на формирование человеческого и квалификационного потенциала как основы инновационного развития экономики и геополитической конкуренции России. Масштабное реформирование образования предполагает неослабленное внимание к качеству обучения. Достижение позитивных результатов на этом пути зависит, прежде всего, от компетенции и мотивации преподавателей, от наличия у них и доступности для обучающихся эффективных систем обучения.

Многолетний опыт показывает, что к числу профессионально-педагогических умений необходимо отнести умения педагога участвовать в исследованиях и разработках по созданию систем интенсивного информатизированного обучения, а также реализовывать такие системы в реальном образовательном процессе. В свою очередь, названный комплекс профессионально-педагогических умений, компетенций может быть приобретен преподавателем в результате изучения и освоения им дидактических основ эффективного обучения с использованием информационных и коммуникационных технологий — *электронной дидактики* (*ЭД*).

В сложившихся условиях развитие электронной дидактики наиболее целесообразно следует рассматривать в фокусе следующей парадигматики: *среда обучения — средства обучения — педагог новой формации*.

Среда обучения реформируется под воздействием глобального развития электронных, сетевых, телекоммуникационных технологий. В этой связи появляются новые а) *методики*, специально разрабатываемые для эффективной дидактической работы педагога с обучающим материалом в цифровом формате; б) новые информационные *сервисы* для пользователей (например, виртуальный хостинг позволяет педагогу создавать свой обучающий сайт, оперативно управлять обучающим контентом, устанавливать интерактивное взаимодействие с обучающимся в сети и т.д.); в) *визуальные редакторы*, предназначенные для создания педагогом электронных средств обучения нового поколения, обладающих высокой степенью интерактивности и мультимедийности.

В построении дидактической модели в цифровой среде обучения ключевую роль играют *электронные средства обучения* нового поколения (ЭСО). Проблема создания образовательных ресурсов нового поколения является одной из актуальных в современной методической науке, так как говорить о системном, полноценном электронном образовании можно, лишь имея достаточное количество ЭСО для разных уровней и аспектов обучения конкретному предмету, функционирующих на всех типах цифровых носителей информации (оптический диск, локальный компьютер, площадка Интернета).

В современной литературе приводятся многочисленные типологии электронных средств обучения (3). Различия в этих классификациях обусловлены аспектами рассмотрения компьютеризированного учебного процесса (дидактический, методический, психологический и т.д.) и выбором объектов классификации (педагогические программные средства, автоматизированные учебные курсы, компьютерные обучающие программы и т.д.). Дидактические и методические возможности ЭСО растут вместе с развитием электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий.

На начальном этапе использования электронных средств в образовании сложилась точка зрения, что к ЭСО относятся все программные системы и аппаратные средства, используемые в учебном процессе. То есть подобная интерпретация к классу ЭСО причисляет текстовые, графические, html-редакторы, системы программирования, компилирования, системы автоматизированного проектирования и сам компьютер, иными словами — все электронные средства, рассматриваемые как предмет изучения или выступающие в качестве инструментария при решении педагогических задач, но имеющих другое, не педагогическое назначение (4).

В настоящее время ***электронное средство обучения*** определяется как *программное средство (комплекс программных средств), предназначенное для решения конкретных дидактических и методических задач, имеющее предметное содержание и обеспечивающее интерактивное взаимодействие с обучающимся.*

ЭСО — это продукт для обучающегося. Решение дидактических задач осуществляется в процессе взаимодействия последнего с обучающей программой, специально ориентированной на решение дидактических задач по определенному предмету.

До сих пор в создании электронных образовательных ресурсов преобладает метод, созданный и используемый в 70—90-х гг. прошедшего века. Сущность

этого метода заключается в сотрудничестве педагога с программистом и веб-дизайнером при доминирующей роли последних. Подобная методика кроме больших плюсов имела существенные минусы. Большим недостатком данного метода при решении проблем создания, управления и модернизации ЭСО являлось отсутствие прав собственности у преподавателя на конечный электронный продукт, возможности оперативно (самостоятельно) модернизировать обучающий контент, размещать его в Интернете, давать/ограничивать права доступа к обучающему материалу, управлять им дистанционно, защищать его и т.д. К тому же творческие коллективы подобного типа недолговечны ввиду незаинтересованности (в том числе экономической) программиста в постоянном усовершенствовании ЭСО. Такая дихотомия была оправдана до появления программных инструментов нового поколения, а именно визуальных редакторов (5), позволяющих педагогу самостоятельно включиться в создание электронных обучающих ресурсов, их модернизацию, размещение в Интернете и управление ими дистанционно. Главное преимущество такого метода — преподаватель получает новую степень свободы, позволяющую ему реализовывать дидактические и методические идеи в новом формате, оперативно обновлять педагогический контент ЭСО, управлять им дистанционно, быть правообладателем создаваемого продукта и адекватно реагировать на все изменения, происходящие в сфере высоких технологий, развиваться вместе с переменами в электронных, цифровых и телекоммуникационных технологиях.

Специфика электронной дидактики определяется развитием в международном масштабе инструментальных средств для разработки авторских курсов — авторские или инструментальные системы (6). Они могут быть самостоятельными программными продуктами или включаться в структуру инструментальных средств в качестве интегрированного блока. Надо отметить, что современные софтверные компании, зарубежные и российские, постоянно разрабатывают и внедряют в практику инструментальные программы, специально предназначенные для создания педагогами учебных курсов и тестирующих систем по различным дисциплинам для обучения как в автономном, так и в сетевом режимах.

Аналитический обзор литературы по проблемам современной международной системы образования, электронной дидактики позволяет заключить, что потребность в компьютерных и сетевых учебно-методических средствах растет и при прочих равных условиях предпочтение отдается ЭСО перед традиционными средствами обучения. В дальнейшем, по мере развития сетевых и дистанционных форм обучения, ситуация еще больше изменится в пользу ЭСО.

С каждым годом диапазон ЭСО расширяется и совершенствуется, становится более оптимальным для решения конкретных дидактических и методических задач при обучении конкретному предмету за счет того, что:

— информационные и коммуникационные технологии, развиваясь, учитывают профессиональную специфику каждой предметной области;

— меняется профессиональная компетенция преподавателя-методиста в области инфокоммуникационных технологий (происходит естественная интеграция профессиональной и информационной компетенций).

По мнению А.И. Башмакова, использование преподавателем электронных средств обучения в учебном процессе позволяет:

— перераспределить нагрузку преподавателя с рутинной на творческую деятельность (например, на подготовку специальных заданий для ускоренного введения обучающегося в процесс коммуникации, на индивидуальную работу с обучающимися, на создание учебно-методических пособий для работы в новых информационных условиях, на создание новых ЭСО для работы с определенным видом речевой деятельности и т.д.);

— снизить затраты на организацию и проведение учебных мероприятий (например, компьютерное или онлайн-тестирование освобождает педагога от работы, связанной с бумажной технологией, и от длительной проверки результатов тестирования);

— повысить оперативность обеспечения учебного процесса учебно-методическими средствами (ЭСО) при изменении структуры и содержания обучения;

— повысить качество обучения (7).

ЭСО обладают не только достоинствами, но, как у всякого нового явления, имеются и свои недостатки как объективного, так и субъективного характера. К числу объективных недостатков можно отнести следующие:

— необходимо иметь компьютер (для обучения языку — с высокими техническими характеристиками, так как мультимедийность требует больших аппаратных ресурсов) и необходимое программное обеспечение для работы с используемыми ЭСО;

— недостаточная интерактивность ЭСО, которая существенно выше, чем у книги, но гораздо меньше, чем при контактном обучении;

— необходимость обладать устойчивыми навыками работы на компьютере;

— сложность реализации полнофункциональной работы с видами речевой деятельности (особенную трудность представляют такие виды речевой деятельности, как письмо и говорение);

— отсутствие непосредственного иррегулярного контроля за ходом выполнения учебного плана.

К числу недостатков, вызванных субъективными причинами, необходимо отнести концептуальные недочеты, обусловленные неграмотным проектированием ЭСО (как правило, к созданию ЭСО для обучения языкам привлекаются ИТ-специалисты, которые, в большинстве своем, не владеют четким представлением о методике обучения конкретному предмету). Результатом использования неудачно реализованных ЭСО является разочарование пользователей, которые зачастую делают вывод о неэффективности и бесперспективности всего электронного обучения. Но главная причина концептуальных ошибок при создании ЭСО, по нашему мнению, состоит в использовании их узкой интерпретации только как электронных аналогов соответствующих традиционных учебно-методических пособий, то есть обычная автоматизация старых процессов.

Не учитывается тот факт, что инновационная сущность электронных средств обучения состоит в интеграции лучших качеств традиционных средств обучения и преимуществ новых информационных технологий (мультимедия, интерактив-

ность, гипертекст, модульность и т.д.), в противном случае не стоит тратить колоссальные ресурсы интеллектуального и экономического характера.

Полноценное функционирование ЭСО нового поколения в сети обеспечивают системы управления контентом (CMS — Content Managament System). Развитие межкультурной коммуникации, расширение полиэтнических и мультиязычных границ сетевого мира изменяет требования к электронным образовательным ресурсам Интернета и повышает значение систем управления контентом в этом процессе. Одной из ключевых задач российского образования является продвижение русскоязычных ресурсов в мировой сети в условиях новой информационной реальности. Система управления контентом позволяет доставлять средства обучения во все уголки мира. При этом педагог способен влиять на продвижение ЭСО в сети и оперативно улучшать их качество.

Говоря о возможностях продвижения методических ресурсов с помощью CMS, необходимо отметить возрастающие возможности по разным направлениям. Во-первых, стоит отметить развитие мультиязычности CMS, то есть способности быстро переключаться между языками сайта. Во-вторых, в сетевом в мире активно развивается отрасль по созданию мультиязычных электронных словарей с возможностью осуществлять перевод слова или фразы, не покидая веб-страницы (8). В-третьих, интернет-сервис предлагает перевести страничку сайта или весь сайт на выбранный пользователем язык (9).

К числу чрезвычайно важных инновационных качеств системы управления контентом несомненно нужно отнести наличие системы статистического сбора информации о посетителях сайта и их поведении, что позволяет преподавателю (коллективу преподавателей) вести методическую работу в сети не «на глазок», а имея полную статистическую картину о своих ресурсах в мировой сети. Специфика сетевого мира такова, что все действия пользователя в Интернете скрупулезно фиксируются системами статистического учета. Ни одно действие пользователя не остается тайным. Система управления контентом представляет ее владельцу расширенную информацию различного характера о пользователях его сайта. При продвижении русскоязычных образовательных ресурсов в мировой сети важны следующие статистические данные: принадлежность посетителя к стране, количество посетителей из каждой страны, регулярность посещения обучающего сайта, какие ресурсы посещаются. Наибольшая посещаемость определенных ресурсов или средств обучения свидетельствует о том, что этот ресурс востребован, следовательно, он сделан более удачно, чем те, на которые посетители редко заходят, значит, их можно убрать или усовершенствовать.

Для определения качества средств обучения можно также использовать интерактивную систему опроса посетителей.

Опыт развития информационных систем показывает, что успешно решать поставленные задачи позволяет специальная архитектура, определяемая как *открытая образовательная модульная мультимедийная система*. Данная система представляет собой электронный образовательный ресурс модульной архитектуры. Это значит, что каждый модуль является автономным, содержательно и функционально полным образовательным ресурсом, предназначенным для решения определен-

ной учебно-методической задачи. В настоящее время для решения этой задачи существуют многочисленные инструментальные системы или платформы, на которых строится учебная модульная объектно-ориентированная интерактивная учебная среда.

Специфика современного образования, ориентированного на полномасштабное внедрение электронных средств в обучение, подготовку специалистов, свидетельствует о безотлагательной *адаптации* в этом направлении, целевом повышении квалификации педагогических кадров. Преподавателю, владеющему «секретами» своей профессии, под силу не только адекватно — в соответствии с целями и конкретными задачами образования — использовать имеющиеся на образовательном рынке учебные разработки, но и самому участвовать в их создании, апробации, внедрении, обновлении.

Методическая и технологическая грамотность и компетентность, погруженность в профессию, владение различными траекториями обучения предмету — с учетом национально-языковой, социально-культурной, возрастной, когнитивно-стилевой и т.д. специфики обучающихся — позволяет разрабатывать валидные, надежные учебные электронные ресурсы для полноценной дидактической и методической деятельности в сети. Вместе с тем процесс профессионального обновления и обогащения деятельности педагога должен строиться на научно-методической основе, в рамках деятельностного и компетентностного подходов к повышению квалификации; иметь системный, прикладной, профессионально и личностно-ориентированый характер.

ПРИМЕЧАНИЯ

(1) *Драйден Г., Вос Д.* Революция в обучении / Пер. с англ. — М., 2003. — С. 19.

(2) www.etforecasts.com

(3) См. работы: *Davies G., Higgins J.* Computer in Language and Language Learning. — London: CILTR, 1982; *Башмаков А.И., Башмаков И.А.* Разработка компьютерных и обучающих программ. — М., 2003; *Карамышева Т.В.* Изучение иностранных языков с помощью компьютера. — СПб., 2001; *Потапова Р.К.* Новые информационные технологии и лингвистика. — М., 2003 и др.

(4) См. *Ильянцева О.М.* Элементы компьютерного обучения грамматике английского языка. — Омск: ОмГПИ, 1987; *Любичева Е.В.* Персональные компьютеры и их использование при обучении русскому языку. — Л.: ЛГПИ, 1990; *Карамышева Т.В.* Изучение иностранных языков с помощью компьютера. — СПб., 2001.

(5) В современной научной литературе данному термину соответствуют следующие синонимы: «оболочка», «программная оболочка», «генеративная оболочка», «прикладное приложение». В зарубежной практике приняты следующие термины: «authoring tools» и «authoring systems».

(6) Термин «визуальный редактор» является синонимом данных определений.

(7) См. *Башмаков А.И., Башмаков И.А.* Разработка компьютерных и обучающих программ. — М., 2003. — С. 6.

(8) На сайте http://www.russianword.ru установлен модуль перевода, который позволяет осуществлять двусторонний перевод слова или фразы на 12 языков.

(9) На сайте http://www.russianword.ru установлен модуль перевода, который позволяет осуществить перевод всего сайта на 29 языков.

THE INTERNATIONAL EDUCATIONAL POTENTIAL OF ELECTRONIC DIDACTICS

A.D. Gartsov

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

In article is produced the evidence of necessity of use of computer tutorials in the conditions of transition of a civilisation to new level of consciousness. The new information-educational environment, based on electronic training, puts necessity of introduction of electronic training, integration of pedagogical, technological approaches into strategy of high schools, grantings of the services promoting this integration.

Key words: testology, multimedia, computer technologies, language programs.

WEB-ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

А.П. Ефремов, Б.Г. Строганов

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

В статье изложены основные принципы построения современного учебного интернет-портала (web-портала), представлены его основные возможности в области повышения эффективности учебного процесса, обсуждаются вопросы и проблемы его внедрения и эксплуатации.

Ключевые слова: учебный процесс, компьютерные технологии, Èнтернет, внедрение и эксплуатация.

Современное обучение на уровне средней и, тем более, высшей школы невозможно без использования информационных технологий. Наиболее мощными информационно-образовательными ресурсами обладают Интернет и Интранет, которые существуют и развиваются на базе web-технологий.

Среди множества разнообразных программных оболочек, предназначенных для активизации процесса обучения, наиболее универсальными и вместе с тем простыми в освоении являются информационные web-ресурсы [4].

Другим важным преимуществом использования в образовательном процессе информационных web-ресурсов является тот факт, что для их внедрения не требуется закупка и установка на компьютеры пользователей (в компьютерных классах) специального программного обеспечения, а достаточно лишь предустановленной операционной системы, например, MS Windows, и наличия стандартного пакета офисных программ. Кроме того, сама разработка учебных и обучающих web-ресурсов обычно проводится на базе бесплатного (свободно распространяемого) программного обеспечения.

Главное место среди образовательных web-ресурсов безусловно занимают учебные web-порталы [5]. Таким учебным порталом обычно называют совокупность web-сайтов, объединенных общей системой администрирования, позволяющей основным пользователям (в нашем случае преподавателям и студентам) самостоятельно обмениваться учебной и организационной информацией, представленной в самых разнообразных видах: текст, рисунки (в том числе активная анимация), звук, видео.

Иногда учебным порталом, порталом образования и т.п. называют набор web-ресурсов, отсортированных в каталогах по рубрикам. Такое понимание, по-нашему мнению, более соответствует определению сайта, а не портала.

Главное назначение учебного портала состоит в переносе части учебного процесса из аудиторий на его страницы, расширяя возможности преподавателей и слушателей. В этом случае значительно сокращаются непроизводительные затраты

времени на лекциях и семинарах. Процесс обучения становится наглядней, разнообразней и интересней. Повышается его эффективность с точки зрения восприятия материала слушателями.

Первые учебные порталы появились в западных университетах в середине 90-х гг. и стали бурно развиваться в ведущих университетах с начала XXI в. (например, учебный портал Гарвардского университета — http://www.harvard.edu).

По своей структуре учебные порталы западных университетов строятся, в основном, по закрытой схеме, когда доступ к учебным материалам и вся организация учебного процесса строго привязаны к индивидуальному слушателю. Такая система может успешно использоваться только при наличии:

а) высокого уровня владения компьютером у преподавателей и слушателей (и, безусловно, наличия самих компьютеров в индивидуальном пользовании);

б) разветвленной компьютерной сети университета (включая WI-FI с охватом практически всех помещений университета), обеспечивающей свободный доступ в любое время преподавателей и слушателей к учебному порталу и другим web-ресурсам;

в) всесторонне разработанной программы обучения, обеспеченной электронными учебными материалами и другими web-ресурсами (например, системой компьютерного тестирования знаний);

г) отработанной организации электронного учебного процесса.

В наших передовых университетах в указанный период времени перечисленные условия практически отсутствовали, что привело к созданию учебных порталов открытого типа, в которых учебные web-ресурсы включались в существующий учебный процесс.

Один из первых таких порталов — Учебный портал РУДН (УПР) — был разработан нами в 2002 г., запатентован и установлен сначала в Интранет РУДН, а затем в Интернет (см. рис. 1) по адресу http://web-local.rudn.ru.

Из скриншота главной страницы на рис. 1 видно, что УПР представляет собой мощный web-ресурс, содержащий в своей оболочке более 2000 сайтов преподавателей, более 3000 сайтов преподаваемых дисциплин, более 300 сайтов кафедр, факультетов (подразделений) и специальностей. Ежедневное количество посещений страниц УПР превышает 1000, а за месяц более 30 000.

Однако эти показатели характерны лишь для последних лет, когда значительно повысился уровень компьютерной подготовки преподавателей и возросли требования руководства университета к использованию современных информационных технологий в учебном процессе.

Особенности структуры и основные возможности УПР. Одной из главных задач реального подключения в учебный процесс современных информационных технологий передачи знаний является решение проблемы освоения преподавательским составом особенностей работы с web-интерфейсом учебных порталов и других web-ресурсов, т.е. ежедневное «онлайновое» использование их в учебном процессе.

Рис. 1. Главная страница УПР

Обеспечить решение поставленной задачи возможно лишь при следующих условиях:

а) начальной компьютерной подготовки пользователей (преподавателей и студентов);

б) наличии простого и доступного web-интерфейса УПР, позволяющего начальному пользователю персонального компьютера (ПК) проводить размещение на своем web-сайте УПР учебной и организационной информации, подключать на свои страницы учебные электронные материалы (УЭМ) и запускать учебные компьютерные программы (УКП), проводить тестирование знаний студентов, по-

лучая и опубликовывая результаты, дискутировать со студентами, получая от них ответы на поставленные вопросы и решения контрольных домашних заданий;

в) осуществлении свободного доступа в любое время к учебным ресурсам через компьютерную сеть университета и Интернет.

В связи с указанным выше структура УПР изначально была выбрана открытой, и для просмотра web-сайтов факультетов, кафедр, преподавателей, читаемых дисциплин и специальностей требуется введение одного общего для всех логина и пароля — ui и ui4002 (см. рис. 2—6). Каждому принятому на работу преподавателю автоматически создается сайт на УПР (в соответствии с приказом о зачислении).

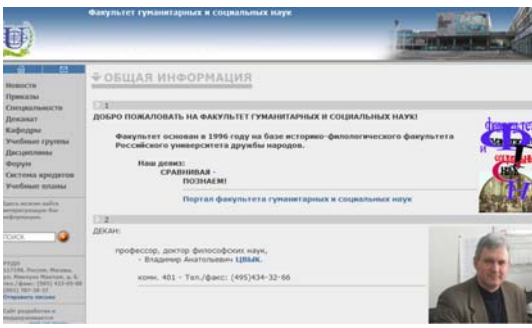


Рис. 2. Главная страница сайта факультета

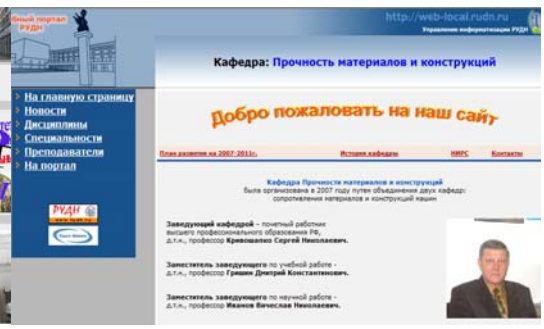


Рис. 3. Главная страница сайта кафедры

Рис. 4. Главная страница сайта преподавателя

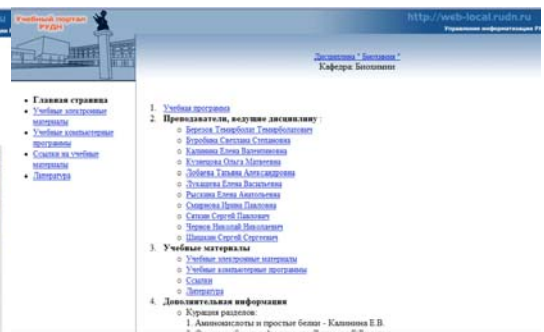


Рис. 5. Главная страница сайта дисциплины

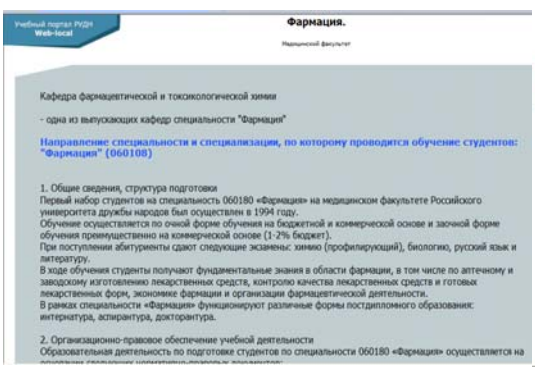


Рис. 6. Главная страница сайта специальности

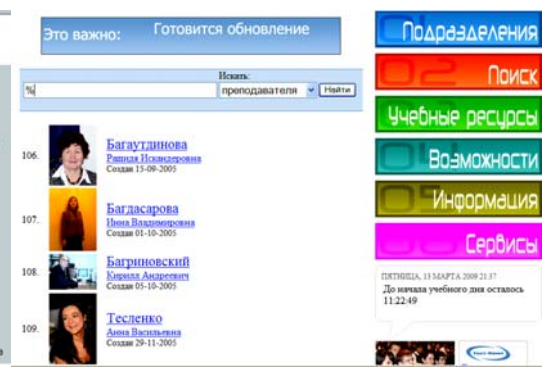


Рис. 7. Страница поиска сайтов преподавателей, кафедр, дисциплин и специальностей

Необходимость ввода логина и пароля была введена только для редактирования и обновления авторами информации web-сайтов УПР. Каждый из перечисленных типов сайтов мог заполняться авторами независимо друг от друга. В то же время в УПР имеется механизм, использующий доступ пользователей к базовым таблицам общей базы данных, благодаря которому:

— факультеты сами могут подключать к себе сайты относящихся к ним кафедр, дисциплин, специальностей;

— кафедры сами могут подключать к себе сайты преподавателей, читаемых дисциплин, специальностей;

— преподаватели могут подключать к своему сайту сайты читаемых ими дисциплин, УЭМ из общей базы университета и другие информационные ресурсы УПР и Интернета.

Указанные типы сайтов имеют целый ряд служебных сервисов и фиксированный набор разделов меню. Такой подход упрощает слабо подготовленным пользователям процедуру редактирования и обновления информации. Кроме того, однотипность разделов меню упрощала поиск информации на различных кафедрах и факультетах. Однако внутреннее содержание разделов может оформляться весьма разнообразно, в том числе с использованием HTML-разметки (см. рис. 3).

Мощная система поиска позволяет одним щелчком по первым буквам названия найти сайт преподавателя (см. рис. 7), кафедры, дисциплины или специальности.

Факультеты и кафедры имеют возможность размещать на своих сайтах новости, информацию о структуре обучения, особенностях дисциплин и специальностей, о своих преподавателях, об успеваемости студентов и пр.

Наиболее интересными являются сервисы общения преподавателей со своими студентами и тестирование знаний через Интернет. В настоящее время УПР снабжен общим форумом, на котором есть в качестве разделов форумы факультетов и кафедр. Такой форум можно использовать как для объявлений факультетского и кафедрального характера, так и для общения студентов и преподавателей. В дальнейшем предполагается организовать личные (закрытые) форумы преподавателей и, возможно, чаты. Использование ресурсов общения такого рода сильно сдерживается недостатком точек подключения пользователей к компьютерной сети и Интернету.

Преподаватели на своих сайтах УПР имеют возможность использовать две системы компьютерного тестирования. Первая из них — интернет-тестирование — встроена в систему портала и позволяет преподавателям создавать тесты, открывать их в Интернете для проведения удаленного тестирования слушателей, получать и обрабатывать результаты тестирования (см. рис. 8).

Вторая, более мощная система компьютерного тестирования — Ментор-РУДН — существует автономно со своим сервером в локальной сети РУДН (см. рис. 9).

Через УПР осуществляется связь преподавателей с этой системой, загрузка тестов, получение результатов тестирования и т.п.

Рис. 8. Главная страница интернет-тестирования сайта преподавателя

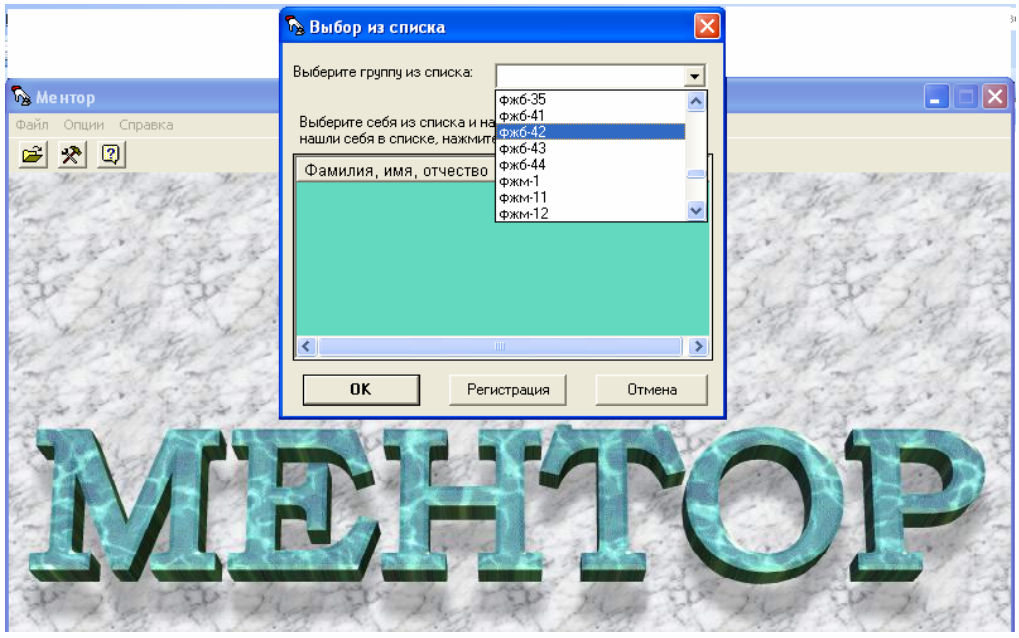


Рис. 9. Окно системы компьютерного тестирования «Ментор-РУДН»

Она позволяет создавать интеллектуальные и обучающие тесты, проводить тестирование с использованием всех существующих в настоящее время мультимедийных приложений и проводить статистическую обработку и анализ результатов тестирования. Студенты один раз в учебный год регистрируются в этой системе, в своей группе. Каждый преподаватель, имеющий свой сайт на УПР, может подготовить тесты по своей дисциплине, самостоятельно через УПР загрузить их на сервер, протестировать студентов, получить и обработать результаты тестирования, после чего опубликовать их для студентов на своем сайте в УПР.

Рассмотренные системы компьютерного тестирования дают преподавателю мощный и универсальный инструмент обучения и контроля знаний.

Организация поддержки пользователей УПР. Помимо проведения специальных курсов практического обучения преподавателей работе с УПР на самом портале была разработана и установлена система обучения и помощи пользователям.

Система обучения включает несколько обучающих программ, которые по шагам разбирают различные аспекты работы с порталом и системами компьютерного тестирования (см. рис. 10).

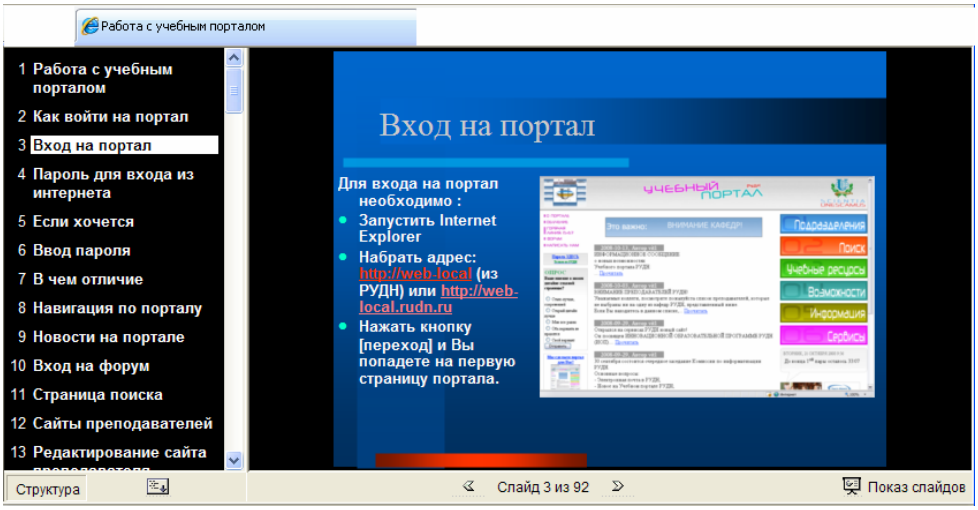


Рис. 10. Окно программы, обучающей работе с УПР

Помощь пользователям организована также через справочные, иллюстрированные рисунками электронные материалы, размещенные в разделе «Возможности».

В организационном плане для всех пользователей УПР функционирует «горячая» телефонная линия и страница отправки писем с вопросами по различным аспектам работы УПР.

Администрирование УПР. Одним из главных преимуществ рассматриваемого учебного портала является самостоятельное существование и оформление пользователями всех сайтов (факультетов, кафедр, преподавателей, дисциплин и специальностей). Причем пользователи сами устанавливают связи между этими сайтами путем выбора ссылок — адресов из соответствующих таблиц общей базы данных портала. Например, факультеты в соответствующие разделы своего сайта выбирают из общей базы ссылки на сайты своих кафедр, дисциплин, специальностей, а кафедры выбирают ссылки на сайты своих преподавателей, дисциплин и специальностей. Такая система позволяет перевести все сайты на самообслуживание своими пользователями. Иначе для поддержки такого портала (содержащего более 5000 сайтов) потребовался бы целый отдел сотрудников.

Администрирование УПР в нашем случае состоит:

а) в поддержании и обновлении общей базы данных факультетов, кафедр, преподавателей, дисциплин и специальностей;

б) в сборе и публикации статистики использования УПР;
в) в поддержке пользователей (консультации, обучение);
г) в постоянной модернизации сервисов, предлагаемых пользователю;
д) в технической поддержке программ и оборудования УПР.

Помимо решения основных задач, связанных с повышением эффективности учебного процесса, УПР является своего рода полигоном, на котором преподаватели приобретают и совершенствуют свои знания и умения работы с компьютером и информационными ресурсами. Студенты в процессе обучения через УПР осваивают современные электронные web-ресурсы для получения знаний и навыков по своим специальностям.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Байков В.Д.* Интернет: поиск информации и продвижение сайтов. — СПб.: БХВ—Санкт-Петербург, 2000. — С. 197—288.
[2] *Солоницын Ю., Холмогоров В.* Интернет: Энциклопедия. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2002.
[3] *Ашманов И., Иванов А.* Оптимизация и продвижение сайтов в поисковых системах. — СПб.: Питер, 2008.
[4] *Вандшнайдер М.* Основы разработки веб-приложений с помощью PHP и MySQL. — ЭКОМ Паблишерз, 2008.
[5] *Строганов Б.Г., Исайкин О.В., Теплов А.В., Бурканова Т.И.* Учебный Web-портал. — М.: Изд-во РУДН, 2006.

WEB-TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY

A.P. Efremov, B.G. Stroganov

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

This article is devoted to main principles of construction modern the educational Internet a portal, are presented its basic possibilities in the field of increase of efficiency of educational process, are discussed questions and problems of its introduction and operation.

Key words: educational process, computer technologies, the Internet, introduction and operation.

ОПЫТ СООТНЕСЕНИЯ ЗВУКОВ С ТЕРМИНАМИ В МОСКОВСКИХ ШКОЛАХ

Т.Е. Лишманова

Кафедра русского языка
Московский государственный медико-стоматологический университет
ул. Вучетича, 10, Москва, Россия, 127206

Данная статья посвящена анализу результатов эксперимента среди старших классов двух московских школ по соотнесению групп согласных фонем и обозначающих их терминов и подтвердили гипотезу о лучшем усвоении наименований, основанных на слухе и ассоциациях.

Ключевые слова: фонетика, фонетический эксперимент, центры образования, школы.

Никто не оспаривает факт, что акустические изыскания на основе осциллографа больше подходят для программирования и определения индивидуальных нюансов речи, а артикуляционная терминосистема — для обучения иностранцев, поскольку сразу прививает правильную постановку произношения, а не приблизительную аналогию из исходного языка («грассирующее» французское [r] вместо дрожащего [р] и т.д.). «Русское переднеязычное нёбное [р] (задняя часть языка слегка поднята, средняя опущена, кончик языка загнут и вибрирует) сродни сценическому переднеязычному дрожащему в немецком и французском языках, однако резко отличается от общепринятого увулярного (язычкового) «картавого» звука в этих языках (задняя часть языка несколько приподнимается), как и от английского (образованного при поднятом к верхнему скату альвеол кончике языка) и американского ретрофлексного звука (при котором кончик языка загнут вверх и назад)» [1. С. 38].

В то же время обучение носителей языка сталкивается с трудностями не произношения и даже не распознавания, а наименования. Мы провели исследование, целью которого была проверка восприятия разных типов терминов, обозначающих согласные звуки. Была выдвинута гипотеза, что русские школьники лучше соотносят со звуками термины, основанные на слуховом восприятии и ассоциациях, и, соответственно, что наибольшее число узнаваний будет среди таких «перцептивных» терминов.

В эксперименте участвовали учащиеся 9—11 классов двух достаточно сильных московских школ: Московского культурологического лицея № 1310 и Центра образования № 1666 «Феникс».

Выбор школ был обусловлен их достаточно высокой общей культурой и нацеленностью на развитие свободного творческого мышления. Это условие было необходимым, поскольку предполагался не строгий поиск информации по схеме и на оценку, а активизация ассоциативного и критического мышления, т.е. интуитивный выбор термина и его проверка на себе.

Учащимся были предложены три задания:

1) соотнести аудиальные термины: шумные, сонорные, взрывные, дрожащие, шипящие и свистящие — с данными во втором столбике звуками;

2) аналогично распознать губно-губные, губно-зубные, зубные, нёбно-зубные, среднеязычные, заднеязычные, смычные и носовые. Артикуляционные термины были снабжены пояснениями из книги С.В. Князева, С.К. Пожарицкой [3];

3) отнести звуки П, З, Ж, Ч, Ф, Б, Щ, Д’, J, К, Ц, Л’, Ш к подходящим по ассоциации определениям: глухие, звонкие, твердые, мягкие.

Таблица зависимости количества ошибок от школы и класса

Термины	Количество ошибок (%)				
	МКЛ № 1310 (9—11 класс)	УВК № 1666 «Феникс»			
		9 класс	10 класс	11 класс	тенденция
Аудиальные/слуховые					
Шумные	38	68	53	48	—
Сонорные	20	32	20	21	—
Взрывные	52	42	59	59	—
Дрожащие	24	16	26	38	—
Шипящие	12	16	12	3	—
Свистящие	12	5	9	14	—
Артикуляционные					
Губно-губные	68	47	12	48	◡
Губно-зубные	78	47	38	72	◡
Зубные	46	42	41	79	⌣
Нёбно-зубные	80	68	74	86	—
Среднеязычные	86	68	82	90	—
Заднеязычные	77	53	74	83	—
Смычные	85	84	88	76	—
Носовые	41	32	53	48	◠
Ассоциативные					
Глухие	15	42	18	34	◡
Звонкие	18	74	15	45	◡
Твердые	13	68	18	48	◡
Мягкие	16	47	24	52	◡

В МКЛ № 1310 картина в разных классах практически совпадала, поэтому в статье дан средний арифметический результат. Ассоциативные термины правильно соотнесли около 85% опрошенных. Ошибки распределились на гиперкоррекцию, нежелание подумать и различные процессы в языке. Так, при распределении твердых-мягких и звонких-глухих довольно многие (12%) путали Ц и Ч, К — последнюю из-за взрывности относили к звонким.

Среди артикуляционных самые стабильные попадания (54 и 56%) были у зубных и носовых, что объясняется относительной легкостью нахождения действующих органов. Нёбно-зубные, среднеязычные и заднеязычные были перепутаны преимущественно между собой (10—12%), аналогично губно-губные с губно-зубными.

ЦО «Феникс» показал менее однородные, но более интересные результаты. Интересными они были прежде всего потому, что позволяли отследить зависимость количества ошибок от класса. Так, для шумных и сонорных оно постепенно снижалось от 9-го к 11-му классу. Среди других выделяются три основные тенденции: 1) незначительные колебания (в пределах 10—15%); 2) равномерное увеличение количества ошибок от 9 к 11 классу и 3) средний уровень в 9 и 11 классах при резком провале в 10-м.

В целом данные подтверждают гипотезу о том, что осознанная подготовка к тестам и экзаменам в 9 и 11 классах приводят к гиперкоррекции и снижению ориентирования на собственную интуицию.

В Центре образования № 1666 «Феникс» результаты по первой таблице были чуть ниже, но сопоставимы с предыдущими. Как и в МКЛ, наименьшее количество ошибок пришлось на слуховые и ассоциативные термины, а среди них — на шипящие, свистящие и дрожащие. Правда, последние, вероятно, из-за заучивания проявили тенденцию к росту ошибок.

При этом 10—15% шумных, сонорных и взрывных были перепутаны между собой в различных комбинациях. Наиболее вероятная причина — недостаточная ясность терминов в комплекте с их заучиванием в школе.

Некоторое снижение ошибочности среди шумных и сонорных может объясняться предельно частым (относительно других) повторением, а для сонорных — еще и «необычностью» и музыкальностью слова.

В третьей таблице сохраняются те же тенденции, что и в МКЛ: Ц, Ч, Щ, j, К. Стало больше ошибок на отнесение к звонким/глухим.

Наибольшее количество ошибок школьники продемонстрировали при определении среднеязычных, нёбно-зубных, заднеязычных, смычных, что опять-таки говорит о том, что термины либо зазубривают, либо пропускают, но не пытаются прочувствовать.

Л.В. Зиндер писал: «Ни один, даже самый натренированный фонетик не сможет произвольно настроить резонансные полости произносительного аппарата так, чтобы усилить, например, полосу частот от 400 до 1200 Гц, необходимую для получения согласного «х». Напротив, требуется самая незначительная тренировка, чтобы произвольно приблизить заднюю часть языка к нёбу и продувать через образовавшуюся при этом щель воздух» [2. С. 102].

В настоящее время есть несколько анимированных пособий, показывающих артикуляцию для каждого звука в движении. В комплекте с заявленной компьютеризацией всей страны это может дать положительный результат: описания и схематичные проекции черепа скорее запутывают, поскольку многие звуки различаются преимущественно количеством и временем смычек или дрожаний, а не положением органов. Другим выходом из ситуации может стать существенное изменение терминосистемы фонетики и гомогенизация терминов для разных функциональных групп: 1) носителей языка, 2) иностранцев и имеющих проблемы со слухом и 3) работающей с речью техники, — причем для первых на аудиально-ассоциативной основе.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Ганиев Ж.В.* Русский язык Фонетика и орфоэпия: Учеб. пособие по рус. яз. для ин-тов и фак. иностр. яз. — М.: Высшая школа, 1990.
[2] *Зиндер Л.Р.* Общая фонетика и избранные статьи. — М.: Academia, 2007.
[3] Современный русский литературный язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия: учеб. пособие для студентов вузов / С.В. Князев, С.К. Пожарицкая. — М.: Акад. проект, 2005.

EXPERIMENT OF CORRELATION SOUNDS AND TERMS IN MOSCOW SCHOOLS

T.E. Lishmanova

Department of Russian Language
Moscow State University of Medicine and Dentistry
Vucheticha str., 10, Moscow, Russia, 125206

The article deals with the problem of teaching terms-names of phoneme groups. The results of experiment with pupils of Moscow schools are under analysis.

Key words: phonetics, phonetic experiment, the centers of education, school.

ЗАГОЛОВОК В ГАЗЕТНОМ ТЕКСТЕ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РЕЧЕВАЯ ЕДИНИЦА, ТЕСНО СВЯЗАННАЯ С ЕГО СОДЕРЖАНИЕМ

Чжан Юэбо

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

В статье рассмотрены связь газетного заголовка с текстом и заголовок как отдельный жанр газетно-публицистического стиля.

Ключевые слова: заголовок, самостоятельная речевая единица, манипуляция сознанием, полноинформативные и неполноинформативные заголовки, парономазия.

По мере развития общества в газетно-публицистическом стиле произошли коренные изменения, и заголовки, как часть стиля, не стали исключением. Заголовок является не только самостоятельным жанром газетно-публицистического стиля, но и «первым сигналом» содержания и идеи текста, который он называет.

Газетный заголовок — ярлык текста. Он играет важную роль в газете. Кроме того, он является целостной единицей речи и имеет фиксированное положение — перед текстом и над ним.

Заголовок стоит над текстом, отделен от него определенным пространством, это позволяет ему функционировать в качестве самодостаточной речевой единицы (автосемантические заголовки) [1].

Основной функцией текста, а следовательно, и заголовка как его компонента, является передача фактов и содержания. Отбирая материал для публикации, автор наделяет заголовок эмоционально-экспрессивной оценкой. Для привлечения внимания читателей журналист старается выйти за рамки обычного, старается поразить, заинтриговать, а в отдельных случаях даже шокировать. В настоящее время среди функций заголовка в газетном тексте выделилась рекламная функция как одна из наиболее частотных и типичных.

Исследуется вопрос о функциях заголовка. Он поднимается во многих работах. С некоторыми вариациями авторы называют основные функции: номинативную, информативную, рекламную, экспрессивную, графически-выделительную [2].

Возросла функция привлечения внимания читателей, реализующаяся в открытой речевой экспрессивности. Газетные заголовки занимают большое место как в прямом, так и в переносном смысле. Они могут быть выделены шрифтом, им может быть отведено главное место и т.д.

В.Г. Костомаров считает, что «разговорный синтаксис дает особенно богатый материал для выработки структур заглавий и заголовков» [3. С. 117].

Изучение заголовков российских газет представляет собой интересный современный материал при обучении русскому языку иностранцев.

Изучение и анализ газетных заголовков в процессе обучения русскому языку как иностранному открывает большие возможности, позволяющие обучающимся глубже постичь языковую картину мира и языковое сознание современного российского общества.

Заголовок текста имеет двойственную природу. С одной стороны, это языковая структура, предваряющая текст, благодаря чему заголовок воспринимается как речевой элемент, находящийся вне текста и имеющий определенную самостоятельность. С другой стороны, заголовок — полноправный компонент текста, входящий в него и связанный с другими компонентами целостного произведения. Заголовок составляет единую систему с текстом: «заголовок — текст». Если говорить о месте заголовка в преподавании РКИ, то чаще всего работа с заголовком ведется на уроках развития речи, особенно на начальном этапе обучения.

В смысловом отношении заголовок все же нельзя рассматривать как что-то отдельное от текста. Заголовок подготавливает читателя к пониманию текста, иногда он может становиться понятным только после его прочтения.

Классификация газетных заголовков строится на основе отражения элементов текста. По этому признаку выделяют однонаправленные и комплексные заглавия.

С точки зрения реализации информативной функции заголовки делятся на две группы: *однонаправленные* и *комплексные*. Однонаправленные заголовки могут быть соотнесены с любым смысловым элементом текста (тема, основная мысль, аналитическая оценка ситуации, иллюстрации к тезисам и т.д.). Комплексный же заголовок актуализирует два или несколько смысловых компонентов текста. С точки зрения информативности выделяются заглавия:

— полностью информирующие о том или ином элементе текста, ясные до чтения публикации (полноинформативные заголовки);

— заголовки — знаки смыслового элемента, лишь сигнализирующие о нем (пунктирные заглавия);

— заголовки, информирующие о том смысле, который вербально не выражен в тексте, уведен в подтекст;

— заголовки, полностью понимаемые после прочтения текста, воспринимаемые ретроспективно [4. С. 13].

Однонаправленные заглавия соотносятся с одним элементом смысловой структуры текста: с темой, с фактом, с героем публикации, с цитатой или известным выражением, с аналитической оценкой ситуации, с идеей материала, со второстепенными элементами текста.

Большее количество заголовков выражает и отражает *тему* текста.

Некоторые заголовки отражают отдельный *факт.* Часто статьи говорят о фактах, еще не свершившихся, а их заголовки имеют характер сенсаций.

Гораздо реже среди анализируемых заглавий встречаются заголовки, называющие *героя публикации.*

Журналисты умело используют различные стилистические приемы для обыгрывания имени, привнося в него дополнительное значение, высвечивая его внутреннюю форму. Одним из наиболее частотных приемов становится парономазия, основанная на сближении сходно звучащих слов («Роман с Романом» — «Газета» 11.11.09).

В заглавие вынесены известные фамилии, а в статье они лишь вскользь упоминаются («Борода Шмидта» — «МК» 08.11.09).

В заглавии может приводиться фамилия героя публикации, но не обозначается главная мысль статьи («Долина пользует травы, а Орбакайте лечится смехом» — «МК» 08.11.09).

Заголовок представляет переделанную цитату или известное выражение, относящиеся к описываемому событию («Герой не нашего времени» — «МК» 08.11.09).

Заголовок, актуализирует *идею материала*, содержит элементы, логически вытекающие из сказанного, но в самом тексте не выраженные вербально («Вам сделали только одно предложение? Мы вам сделаем гораздо больше»).

Заголовки актуализируют *второстепенные элементы* текста.

Следующий тип заголовка — комплексный. Такой заголовок соотносится с несколькими элементами структурной схемы текста одновременно и передает усложненную информацию. Степень информативности таких заголовков выше, связи этих заглавий с текстом более многообразны, чем предыдущие, что является одним из средств повышения выразительности текста. Комплексные заголовки актуализируют одновременно тему и аналитическую оценку ситуации.

Комплексные заголовки основываются на том, полностью или не полностью отражается в них тот или иной элемент текста. Здесь выделяют заглавия полно- и неполноинформативные.

Из ста пятидесяти проанализированных нами заглавий лишь сорок являются полноинформативными.

С точки зрения синтаксиса полноинформативные заглавия — чаще всего повествовательные и вопросительные предложения. Приблизительно одна четвертая часть полноинформативных заглавий представляет собой вопросительные предложения.

Полноинформативных заглавий в форме восклицательного предложения — одна четвертая часть, как и заглавий в форме вопросительного предложения. Восклицательные предложения более эмоциональны: *«„ОСТальгия“: верните нам Берлинскую стену! — требуют немцы спустя 20 лет после ее краха»* («АИФ» 04.11.09).

Заголовок может выражать не весь тезис, лишь одну его часть — логическую тему, иногда в таком названии присутствует только сигнал о предмете речи или его признаке. В таком случае заголовок называется *неполноинформативным (пунктирным)*.

Информативность пунктирных заголовков ниже, чем полноинформативного, но зато они дают больше возможностей для привлечения читательского внимания. Их структурной особенностью является то, что все они представляют часть предложений.

Мы рассмотрели заголовок как полноправный компонент текста. Но, с другой стороны, заголовок воспринимается как речевой элемент, находящийся вне текста. Заголовок стоит над текстом, отделяется от него определенным пространством, это позволяет ему функционировать в качестве самодостаточной речевой единицы.

Как самостоятельная речевая единица заголовок может восприниматься как оценка, которая содержит передачу субъективного плана речи. Субъективный план

создается с помощью эмоционально-выразительных средств. Экспрессия выражается не только лексическими и фонетическими средствами, но и чисто грамматическими. (Например, *«Кремлевская диета».* Слово «кремлевская» по смысловым ассоциациям синонимично слову «хорошая», «особенная».)

Оценочные высказывания связаны со сферой человеческих чувств, а главная особенность чувств — их смутность. Именно поэтому в качестве оценок часто выступают гиперболы разного рода, метафоры, которые хорошо выражают субъективное отношение говорящего (пишущего) к предмету речи. Свойства, лежащие в основе метафоры, наполнены внеязыковыми ассоциациями разговорной речи, которая отражает эмоциональную реакцию человека. Гипербола дает экспрессивное усиление, преувеличивает истинные размеры предметов, свойств ситуации, тем самым выражая оценочность факта, события, лица.

Оценивая ситуацию, заголовок формирует у читателя определенное отношение к событию. Заголовок воздействует на читателя, убеждает его через факты (представленные в заглавии) и через авторскую оценку этих фактов. Заголовок формирует у людей отношение к общественной жизни и конкретным делам, актуализирует проблемы современности, представляющие интерес для общества (политические, экономические, философические, нравственные, вопросы культуры и т.д.), оказывая свое воздействие на читателя, заголовок не только ориентирует его в этих событиях, но и стремится повлиять на мнение читателей, т.е. манипулирует их сознанием. В заглавиях обнаруживается нравственная позиция автора, которая привносит в высказывания эмоциональный элемент.

ЛИТЕРАТУРА

[1] *Коробова Л.А.* О семантике газетного заголовка // Иностранная филология. — Вып. 6 А., 1975.
[2] *Мужев В.С.* О функциях заголовков — Учен. зап. МГПИИЯ им. М. Тореза. — М., 1970.
[3] *Костомаров В.Г.* Русский язык на газетной полосе. — М.: МГУ, 1971. — С. 117.
[4] *Лазарева Э.А.* Заголовок в газете. — Свердловск, 1989. — С. 13.

HEADLINE IN A NEWPAPER TEXT AS AN INDEPENDENT SPEECH UNIT CLOSELY CONNECTED WITH ITS CONTENT

Chzhan Yuebo
Russian as a Foreign language and the Methods of its Teaching Chair
Philological Faculty
Peoples' Friendship University
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In this article we consider (\examine) the connection of a newspaper headline with the text and a newspaper headline as a separate genre of a newspaper-publicistic style.

Key words: headline, an independent speech unit, manipulation with perception, wholly-informative and not-wholly-informative headlines.

ВЕСТНИК
Российского университета дружбы народов

Научный журнал

Серия
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ЯЗЫКИ И СПЕЦИАЛЬНОСТЬ

2009, № 4

Зав. редакцией *Т.О. Сергеева*
Редактор *К.В. Зенкин*
Компьютерная верстка: *Е.П. Довголевская*

Адрес редакции:
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 115419
Тел.: 955-07-16

Адрес редакционной коллегии
серии «Вопросы образования: языки и специальность»:
ул. Миклухо-Маклая, дом 10, корпус 3, Москва, Россия, 117198
Тел.: (495) 433-01-01
e-mail: v.yakushev@rudn.ru

Подписано в печать 12.01.2009. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 16,74. Тираж 500 экз. Заказ № 47

Типография ИПК РУДН
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 115419, тел. 952-04-41

BULLETIN
of Peoples' Friendship University of Russia

Scientific journal

Series
PROBLEMS OF EDUCATION: LANGUAGES AND SPECIALITY

2009, N 4

Managing editor *T.O. Sergeeva*
Editor *K.V. Zenkin*
Computer design *E.P. Dovgolevskaya*

Address of the editorial board:
Peoples' Friendship University of Russia
Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419
Tel. +7 (495) 955-07-16

Address of the editorial board
Series «Problems of education: languages and speciality»:
Miklukho-Maklaya str., 10/3, Moscow, Russia, 117198
Тел./fax +7 (495) 433-01-01
e-mail: v.yakushev@rudn.ru

Printing run 500 copies

Address of PFUR publishing house
Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419
Tel. +7 (495) 952-04-41

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал **20830**

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Вопросы образования: языки и специальность»

Количество комплектов:

на 2010 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 **20830**

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Вопросы образования: языки и специальность»

Стоимость	подписки	_____ руб. ___ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ___ коп.		

на 2010 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс) (адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

Количество комплектов:

на 2010 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

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2010 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс) (адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДЛЯ ЗАПИСЕЙ