

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»  
Российское общество преподавателей русского языка и литературы  
Хулунбуирский институт

# **Русский язык в современном Китае**

IV Международная  
научно-практическая конференция  
2–5 октября 2015 года

г. Хайлар

Чита  
Забайкальский государственный университет  
2015

УДК [811.161.1:821.161.1:37.02](063)  
ББК 81.2 Рус

**Ответственный за выпуск**

*А. Н. Хатькова*, доктор технических наук, профессор,  
проректор по научной и инновационной работе ЗабГУ

**Ответственный редактор**

*Л. В. Воронова*, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой РКИ

**Редакционная коллегия**

*О. Л. Абросимова*, канд. филол. наук, доцент; *Н. Б. Анциферова*, канд. филол. наук, доцент;  
*Л. В. Бутыльская*, канд. филос. наук, доцент; *Ю. В. Звездина*, канд. филол. наук, доцент;  
*Т. М. Иванова*, канд. пед. наук, доцент; *А. Э. Михина*, канд. пед. наук, доцент

**Русский язык в современном Китае** : сб. науч.-метод. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Хайлар, КНР, Институт русского языка и культуры Хулуьнбуирского института, 2–5 октября 2015 г.) / Забайкал. гос. ун-т ; Хулуьнбуирский ин-т (г. Хайлар, КНР). – Чита : ЗабГУ, 2015. – 167 с.  
ISBN 978-5-9293-1503-9

Издание представляет собой сборник научно-методических статей, посвящённых разнообразным актуальным проблемам русистики: развитию русского языка в условиях межкультурной коммуникации, языковой картине мира и взаимодействию культур, интерпретации текста (в аспекте русского языка как иностранного), новым технологиям преподавания русского языка и литературы иностранцам и т. д.

Конференция проведена под эгидой Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), организована кафедрой русского языка как иностранного факультета филологии и массовых коммуникаций Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия) и Институтом русского языка и культуры Хулуьнбуирского института (г. Хайлар, КНР).

Сборник статей предназначен для преподавателей вузов, аспирантов, магистрантов, а также всех, кто интересуется проблемами современной русистики.

УДК [811.161.1:821.161.1:37.02](063)  
ББК 81.2 Рус

## Содержание

<b>Русский язык в условиях межкультурной коммуникации</b> .....	5
<i>Акимова О. А.</i> Социокультурное сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве российского вуза .....	5
<i>Бабакова Л. Д., Воскерчьян О. М., Черных Т. И., Моренко Б. Н.</i> Русскоязычная среда как одно из условий адаптации иностранных студентов .....	8
<i>Куликова Е. Ю.</i> Аспекты социокультурной адаптации мигрантов в русскоязычной среде .....	11
<i>Никонов Р. В.</i> Методологические подходы к организации межкультурного пространства .....	15
<i>Сунь Чживэнь.</i> Лексико-грамматическая категория рода имени существительного в китайском и русском языках (сопоставительный аспект) .....	23
<i>Сун Чжицин.</i> Китайско-российские отношения: новые изменения .....	26
<i>Чжан Шуся.</i> О переводе русской литературы в Китае за последние 30 лет .....	29
<b>Роль речеведческих дисциплин в подготовке специалистов негуманитарного профиля</b> .....	31
<i>Батраева О. М.</i> Система работы над языком специальности иностранных студентов, изучающих дисциплину «Профессиональный иностранный язык II» в техническом вузе .....	31
<i>Гончарова А. В.</i> Специфика обучения научному стилю речи (экономический профиль обучения) на этапе довузовской подготовки .....	34
<i>Федотова Н. Л.</i> К проблеме классификации русских предлогов с временным значением (на материале учебно-научных текстов по физике и химии) .....	37
<b>Проблемы восприятия, понимания и интерпретации текста (в аспекте русского языка как иностранного)</b> .....	42
<i>Акифи О. И.</i> Чтение художественных текстов в контексте коммуникативного метода обучения РКИ .....	42
<i>Евтушенко С. Я.</i> Работа с профессиональным текстом при изучении русского языка как иностранного .....	47
<i>Ли Пин.</i> Воплощения разговорной речи в баснях И. А. Крылова .....	50
<i>Соколовская Л. А.</i> Когнитивный аспект деятельности читателя-инофона в процессе знакомства с художественным текстом .....	53
<i>Цзян Сюехуа.</i> Значимость прецедентных имён в обучении русскому языку как иностранному .....	56
<i>Шарафутдинова О. И.</i> Текст как средство формирования компетенций .....	58
<b>Актуальные проблемы лингводидактики (в аспекте русского языка как иностранного)</b> .....	63
<i>Абросимова О. Л.</i> К вопросу о формировании у иностранцев ключевых компетенций при обучении русскому языку на занятиях по кинематографу .....	63
<i>Аркатова О. Г., Борзых Р. Р.</i> Использование песен на уроках РКИ .....	66
<i>Винокурова М. И., Пешня С. М.</i> Региональный компонент как важная составляющая формирования лингвострановедческой компетенции в курсе РКИ .....	69
<i>Залевская А. А.</i> Теоретический аспект проблемы контроля при овладении языком .....	71
<i>Любимова Л. М.</i> Лингводидактические проблемы изучения русской паронимии при формировании коммуникативной компетентности .....	77
<i>Матюшкина Т. П.</i> Формирование лингвистических и социокультурных компетенций у китайских студентов с учётом своеобразия языка и культуры .....	79
<b>Языковая картина мира и взаимодействие культур</b> .....	82
<i>Бондарева Е. П.</i> Воплощение жанра самопрезентации на сайтах знакомств .....	82
<i>Булгакова С. А.</i> Язык и культура на уроках русского языка как иностранного .....	87
<i>Бутыльская А. А.</i> Лингвокультурное пространство поэзии Се Тао .....	89
<i>Бутыльская Л. В., Анциферова Н. Б.</i> Человек в социокультурном пространстве войны (на материале российского кинематографа) .....	91
<i>Голубева Е. В.</i> Лингвокогнитивная специфика звукоподражаний в детской речи .....	96
<i>Захарова Н. Н., Лю Шичжао.</i> Фразеологические соматические единицы в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и возможности их перевода на китайский язык .....	99
<i>Звездин А. А., Звездина Ю. В.</i> Молодёжь России и Китая: интерес друг к другу – залог развития отношений .....	105
<i>Кремнёв Е. В.</i> Деформация образа-смысла в переводе песен с английского на русский и китайский языки .....	108
<i>Козлова О. Д.</i> Отражение языковой картины мира в лексике застолья: Россия – Китай .....	110
<i>Ли Цзин.</i> Поляризованность русской национальной личности: образ Петра Первого .....	113
<i>Старкова Л. В., Петришина Я. В., Старкова Ю. С.</i> Языковая картина мира и взаимодействие культур .....	121

<b>Проблемы изучения и преподавания русского языка как иностранного в вузе и школе</b> . . . . .	123
<i>Бальчинова З. С., Ботинова Д. О.</i> Говорение как вид речевой деятельности . . . . .	123
<i>Бондарева Е. П., Чистякова Г. В.</i> Языковедческие дисциплины как учебный комплекс . . . . .	128
<i>Ван Хуань.</i> Об актуальности проведения внеклассной работы по русскому языку . . . . .	130
<i>Гордеева В. М.</i> Обучение китайских студентов-документоведов аннотированию . . . . .	133
<i>Иванова Т. М.</i> О системе в обучении лексике студентов-иностранцев . . . . .	136
<i>Карасёва В. Х., Наддел С. И.</i> Развитие письменной речи как компонент обучения иностранцев русскому языку . . . . .	141
<i>Меньшикова К. С., Иляхина О. Ю., Домрачёва Е. Ю.</i> Подготовка иностранных учащихся к обучению в вузах Российской Федерации . . . . .	145
<i>Михеева Т. Б.</i> Учитель-словесник полиэтнических школ России . . . . .	147
<b>Овладение инновационными технологиями как фактор повышения качества образования</b> . . . .	151
<i>Бондарь Е. А., Шабалкина А. В.</i> О целесообразности определения начального уровня подготовки иностранных граждан на предвузовском этапе обучения . . . . .	151
<i>Воронова Л. В., Абросимова О. Л.</i> Инновационные подходы к языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов в Забайкальском государственном университете . . . . .	152
<i>Савочкина И. В.</i> Использовании программы Hot Potatoes на занятиях по языку специальности . .	156
<i>Харитонова О. В.</i> Модель педагогического общения преподавателя РКИ в условиях личноно-ориентированного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий и Интернета . . . . .	159
<b>Сведения об авторах</b> . . . . .	164

## Русский язык в условиях межкультурной коммуникации

УДК 378+316.3/.4+008

**О. А. Акимова**  
г. Красноярск, Россия

### Социокультурное сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве российского вуза

В статье рассматриваются особенности и виды адаптации иностранных студентов в системе высшего профессионального образования. Раскрываются возможности комплексного социокультурного сопровождения как механизма, повышающего эффективность адаптации иностранных студентов к условиям образовательного пространства российского вуза.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, адаптация, социокультурное сопровождение, образовательное пространство.

The article examines the characteristics and peculiarities of foreign students' adaptation in the system of higher education. It also reviews the socio-cultural support being a mechanism that increases the effectiveness of foreign students' adaptation to the educational conditions at a Russian university.

**Key words:** foreign students, adaptation, socio-cultural support, educational environment.

Расширение масштабов интернационализации высшего образования актуализирует проблему адаптации иностранных студентов к реальностям образовательного пространства незнакомой страны. Анализ современных исследований, связанных с проблемами получения молодыми людьми высшего образования за рубежом (М. А. Иванова, А. В. Деркач, С. В. Копытько, Н. А. Титкова и др.), показывает, что в начале своего пребывания в новой стране студент испытывает чувство эмоционального подъёма, представляя себе радужные перспективы успешного обучения в вузе. Но по мере его включения в иное культурное пространство у иностранного студента, как правило, возникают трудности и проблемы, с которыми он не сталкивался у себя на родине. Вслед за этим приходит чувство фрустрации как результат безуспешного преодоления так называемого «культурного шока». Это может выражаться в непонимании и невосприимчивости новой для него действительности, чувствах смущения, растерянности, депрессии, а иногда и враждебности к культуре страны изучаемого языка [3, с. 64].

Очевидно, что описанное психологическое состояние иностранного студента никак не может способствовать процессу получения высшего образования, поэтому важным условием является успешная адаптация в образовательном пространстве российского вуза.

Адаптация иностранных студентов определяется целым комплексом факторов социального, психологического, физиологического характера. Процесс адаптации иностранных студентов в российском высшем учебном заведении коренным образом отличается от процесса адаптации русских студентов. Иностранцы, приезжающие на учёбу в нашу страну, должны адаптироваться не только к вузу, как российские студенты, не только к жизни в общежитии, но и к жизни в чужой стране. Эти условия адаптации оказываются для них зачастую экстремальными. Иностранцы, приезжающие в другую страну, испытывают влияние климата, связанное со сменой климатических зон и, возможно, сбоя биоритмов из-за смены часовых поясов. Кроме физиологических факторов, не могут не оказывать воздействие социальные факторы, то есть новая, а скорее «чужая» социальная среда.

Адаптацию иностранных студентов можно разделить на следующие подгруппы: социокультурная адаптация, социально-психологическая адаптация, педагогическая адаптация.

Под социокультурной адаптацией подразумевается многоплановый процесс взаимодействия личности и новой социокультурной среды, в ходе которого иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения.

Социально-психологическая адаптация понимается как вступление иностранного студента в систему межличностных отношений, как приспособление личности к группе, к взаимоотношениям в ней, как проявление собственного стиля поведения. Студенческий возраст 18–25 лет совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт, то есть представляет собой особый период в жизни человека, а для иностранца, находящегося в окружении чужой социокультурной среды, несомненно, приобретает дополнительные оттенки социально-психологического становления [6, с. 67].

Педагогический аспект адаптации связан в первую очередь с усвоением иностранцами стандартов профессиональной среды, приспособлением к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса, формированием у студентов навыков самостоятельной учебной и научной работы. Его рассматривают как совокупность особенностей, определяющих возможность приспособления студента к незнакомой системе обучения, усвоению большого объёма знаний, к анализу научного материала. Участие в научно-исследовательской деятельности, стремление к наибольшей реализации своих возможностей – важный момент, поскольку иностранные студенты большую часть своего учебного времени проводят в самостоятельной работе [5, с. 12].

Педагогическая адаптация предусматривает поиск такого содержания, таких форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых преподаватели вузов могли бы предупреждать, смягчать и устранять отрицательные последствия дезадаптации.

Академическая успеваемость, общественная и научная активность являются свидетельством успешной адаптации студентов, в то время как безразличие, равнодушие, неуспеваемость, отсутствие интереса со стороны учащегося говорят о трудностях адаптационного периода.

С учётом вышеизложенного оптимальным механизмом, обеспечивающим успешность адаптации иностранных студентов к условиям образовательной среды российских вузов, может стать социокультурное сопровождение иностранных студентов в процессе обучения в вузе.

Сущность понятия «сопровождение» может быть выявлена через лексическое значение этого слова: «сопровождать – следовать вместе с кем-либо, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-либо» (С. И. Ожегов). Педагогический же смысл данного понятия располагается в семантическом поле педагогики поддержки, соседствуя с такими понятиями, как обеспечение, помощь, поддержка.

Мы согласны с М. Р. Битяновой, которая считает, что сопровождение – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия [2, с. 28].

Специфика социокультурного сопровождения иностранных студентов в процессе подготовки в вузе заключается в ориентации этого процесса на осмысленное соотнесение значений нового сообщества (метатекст новой культуры) с имеющимися сценариями собственного поведения (метатекст родной культуры), что позволяет решать проблемы вхождения в новую среду. Центральной задачей сопровождения является определение условий для позитивного развития отношений с новым социумом, минимизирующее негативное восприятие новой культуры и активно включающее студента в общественную жизнь и деятельность. Безусловно, очень важную роль на этом этапе играет социокультурное сопровождение опытного преподавателя-куратора. При этом важная роль в данном процессе принадлежит именно личности сопровождающего. Так как позитивное развитие и духовно-ценностная ориентация во многом зависят от того, кто выступает транслятором культурных ценностей и норм. Если преподаватель сам

является носителем культурного сознания, т. е. достаточно осведомлён о культурных различиях разных наций, владеет иностранным языком, имеет опыт пребывания за границей, высокий уровень толерантности и эмпатии, демонстрирует высокий уровень культуры поведения, тактичности, проявляет активную жизненную позицию и т. д. – всё это оказывает огромное влияние на процесс социокультурного сопровождения студента. Личностное общение студента и такого специалиста позволит «соприкоснуться» не только знаниями, но и личностно-присвоенными ценностями.

Одна из важнейших задач педагога, работающего с иностранными студентами, заключается в том, чтобы приобщить их к русским национально-культурным традициям средствами внеучебной деятельности и обеспечить усвоение элементов русской культуры посредством социокультурной деятельности. Особенностью организации деятельности является то, что обучение языку и знакомство с русской культурой не изолируются друг от друга, а реализуются путём взаимопроникновения. Зачастую уроки выносятся за рамки учебной аудитории и проводятся на открытом воздухе в условиях городских реалий: в общежитии, в супермаркете, на почте, на остановке, в парке, в кафе и так далее. Кроме того, обязательны еженедельные выходы в музеи города, посещение различных культурных мероприятий, выезды за город, совместное приготовление национальных блюд, подготовка и проведение праздников, просмотр фильмов. Это помогло с самого начала установить доверительные отношения, избежать личностного и языкового барьера между преподавателем и группой, что активизировало процесс адаптации [7, с. 78].

В результате вхождения в пространство социокультурного взаимодействия, взаимопомощи и взаимоподдержки, освоения новых социально и личностно значимых видов деятельности, свободного выбора форм деятельности, общения и отношений иностранный студент может проявлять самостоятельность, приобретать навыки выдвижения и реализации инициатив, осваивать

элементы новой культуры, самоуправления, приобретать умения и навыки вести дискуссию, отстаивать свое мнение, пробовать себя в художественно-творческой деятельности, выявляя и раскрывая творческий потенциал, учиться добиваться успеха, поставленных целей. Таким образом, овладевая новыми знаниями, способами их приобретения, опытом межкультурного общения и взаимодействия, иностранный студент может успешно переносить усвоенное во все сферы собственной жизнедеятельности, в образовательную практику [6, с. 46].

Социально-культурный опыт, приобретаемый студентами в условиях образовательного пространства российского вуза, представляется единством различного рода умений и навыков, знаний норм и стереотипов поведения, интериоризованных ценностных установок, запечатлённых ощущений и переживаний, опыта взаимодействия с людьми, опыта адаптации и обособления, а также самопонимания, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

В таком контексте образовательное пространство вуза становится «сценой», на которой, как в театре, разыгрываются различные пьесы, транслирующие те или иные аспекты российской культуры, «принимая участие» в которых, иностранный студент не только адаптируется к условиям новой среды, но и социализируется в новом социальном пространстве.

Таким образом, организация учебной деятельности, обеспечивающей социокультурное сопровождение иностранных студентов в процессе обучения в российском вузе, позволяет иностранным студентам быстрее и легче адаптироваться к новой иносоциокультурной среде, минимизировать негативное восприятие новой культуры, включить иностранного студента в активную общественную жизнь и деятельность, способствуя успешной социокультурной адаптации в образовательном пространстве российского вуза, а так же в условиях социокультурной действительности нашей страны.

#### Список литературы

1. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Дидактика: От тактики передачи социального опыта к стратегии достижения образовательных результатов // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. № 4(22). 2012. С. 57–61.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
3. Иванова М. А., Шаглина Н. Д., Смелкова И. Ю. Академическая адаптация китайских студентов к высшей школе России // Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ. СПб., 2005. С. 125–134.

4. Костикова Л. П. Мультиплицированное видение культуры как тенденция развития образования / Л. П. Костикова // Высшее образование сегодня 2008. № 3. С.16–19.
5. Ременцов А. Н., Казанцева А. А. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов в российских вузах // *Almatater* (Вестник высшей школы). 2011. № 7.С. 10–14.
6. Старовойтенко, Е. В. Культурная психология личности: монография / Е. В. Старовойтенко. М.: Академический проект; Гаудеамус, 2007. 160 с.
7. Харина И. В. Формирование поликультурной компетентности иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Харина Ирина Вячеславовна. Красноярск, 2014. 122 с.

УДК 378.4

*Л. Д. Бабакова, О. М. Воскерчян,  
Т. И. Черных, Б. Н. Моренко  
Ростов-на-Дону, Россия*

### **Русскоязычная среда как одно из условий адаптации иностранных студентов**

В статье рассматривается проблема иностранных студентов, прибывающих на обучение в вузы России, проходящих этап предвузовской подготовки, который характеризуется как начальный этап «вхождения» личности в новую среду, как этап социализации и адаптации личности студента в новых микро- и макросоциальных условиях, анализируется русскоязычная среда как одно из условий их адаптации. Особое внимание уделяется роли преподавателей русского языка как иностранного и естественнонаучных дисциплин и реализации их функций.

**Ключевые слова:** адаптация, русскоязычная среда, иностранный студент, предвузовская подготовка.

The article highlights the problem of foreign students who come to study at the Russian universities, undergoing pre-university level of preparation, which is defined as the initial stage when a person enters a new environment, as the stage of student' socialization and adaptation to the new micro and macro conditions. It analyzes Russian-speaking environment as a condition for students' adaptation. The main attention is paid to the role and functions of teachers of Russian as a foreign language and teachers of Science subjects as well as.

**Key words:** adaptation, Russian-speaking environment, a foreign student, pre-university training.

Современное образование характеризуется ростом академической мобильности студентов, в увеличении числа иностранных студентов в разных странах мира и в России, в частности. Проблема адаптации иностранных студентов к русскоязычной среде и к условиям обучения в российском вузе представляет собой одну из важных проблем организации учебного процесса.

Большинство иностранных студентов, прибывающих на обучение в вузы России, проходят этап предвузовской подготовки, что даёт им право поступления на основные факультеты российских вузов. Поэтому «предвузовская подготовка», рассматриваемая как начальный этап «вхождения» личности в новую макро- и микросреду, как этап социализации и адаптации личности в новых микро- и макросоциальных условиях, занимает особое место [3, с. 3]. Адаптация представляет собой уникальный для каждого индивида процесс, ход которого зависит от индивидуальных черт и навыков, харак-

теристик ситуаций, времени пребывания в новой культуре, предшествующего опыта и подготовки, наличием тесных социальных контактов [3, с.13] с носителями языка.

Важную роль в процессе адаптации играет русскоязычная среда, в которой присутствуют естественные (русские) лингвокультурные практики и дискурсы исторически конкретного социума. Русскоязычная образовательная среда характеризуется, в первую очередь, наличием преподавателя – носителя изучаемого (русского) языка и культуры, а также российских студентов, с которыми иностранные студенты проживают в общежитии и учатся в вузах России. Российское образовательное пространство, русскоязычная образовательно-воспитательная среда становятся полем деятельности преподавателя русского языка как иностранного (преподавателя РКИ), условием реализации его функций – обучающих, конструктивно-организаторских, гностических, информационных и т. п. [1, с.12–13] и одним

из условий адаптации иностранных студентов к новым условиям обучения и жизни. С точки зрения некоторых исследователей организацию учебного процесса при обучении русскому языку как иностранному и предметам естественнонаучного цикла в полной мере способен осуществить только носитель языка и культуры, которым является русскоязычный преподаватель. Только он способен обучать на высоком профессиональном уровне и полноценно «бороться» с коммуникативными, дискурсивными ошибками и неудачами иностранных студентов. Работа над указанными ошибками требует от преподавателя обширных фоновых, социальных, культурных знаний, понимания ментальных моделей. Однако при реализации оценочной функции роль русскоязычного преподавателя не сводится только к исправлению ошибок.

Одной из важных методических проблем при обучении иностранных студентов русскому языку, а также дисциплинам по профилю их будущей специальности, является проблема переноса сформированных навыков и умений в различных видах речевой деятельности из учебной ситуации общения в реальные ситуации, то есть переходу от учебной деятельности к самостоятельной коммуникативно-когнитивной деятельности.

Языковая среда, в данном случае русскоязычная, может иметь как положительное, так и негативное влияние на процесс адаптации иностранных студентов к этой среде и на процесс овладения языком. Преподаватели-практики знают, что иностранные студенты нередко переоценивают свои успехи в изучении русского языка, считая, что их прекрасно понимают носители языка в реальных ситуациях общения. Заблуждение иностранных студентов объясняется тем, что носители языка, благодаря своей коммуникативной компетенции, реконструируют смысл сообщения, делая его понятным. Поэтому в целях решения вопроса адаптации иностранных студентов к новым условиям обучения в процессе преподавания русского языка и естественнонаучных дисциплин необходима постоянная работа по поддержанию мотивации студентов на процесс обучения и созданию условий для развития их самомотивации. На наш взгляд, мотивация может быть более успешной, если обучаемый обладает внутренней мотивацией, рассматриваемой

нами как самомотивация, которая, имея индивидуальный характер, оказывает влияние и на ускорение адаптации к новым условиям обучения. Если иностранный студент обладает внутренней установкой, направленной на получение знаний в новых социальных условиях, то процесс адаптации происходит быстрее, чем у студентов, у которых отсутствует чувство ответственности и долга перед страной, пославшей их на учёбу.

Конечной целью языковой подготовки иностранных студентов в вузе является формирование у них компетентного владения русским языком как средством овладения будущей специальностью. Понятие коммуникативной компетентности определяется как развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт общения между людьми, который актуализируется и формируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия [3, с. 57]. Коммуникативная компетентность специалиста составляет сложный комплекс знаний, навыков и умений: знание норм и правил общения в различных сферах деятельности, высокий уровень речевого развития, т. е. владение различными средствами и способами речевого взаимодействия. Конечная цель обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному достигается поэтапно ранжированными задачами, которые являются производными от цели языковой подготовки и зависимыми от этапа и профиля обучения.

Опыт по обучению иностранных студентов в иноязычной среде позволяет говорить об инвариантности и вариантности обучения языку будущей специальности. Инвариантна конечная цель обучения – практическое владение русским языком как инструментом осуществления учебной и/или профессиональной деятельности. Инвариантны методические принципы, приёмы обучения, требования дидактики и общей методики обучения русскому языку как иностранному. Процесс формирования умений иностранных студентов конкретному виду речевой деятельности (ВРД) и в определённой сфере создаёт вариативность обучения и способствует выработке основной составляющей коммуникативной компетентности современного специалиста – умению общаться, будучи адаптированным к новым условиям жизни и обучения.

Русскоязычная среда в профессионально ориентированном обучении иностранных

студентов создаёт реальные условия протекания коммуникативного процесса в их будущей профессиональной деятельности, значит и адаптации, чему способствует и совместное обучение российских и иностранных студентов. Обучение языку специальности проходит несколько стадий, лингвистически соотносимых с уровнем высказывания-предложения, сложного синтаксического целого, развёрнутого сообщения, реализующего определённую коммуникативную программу и раскрывающего определённую понятийно-предметную или проблемную тему [2, с. 90–91].

Понимая важность процесса адаптации иностранных студентов и уделяя этому большое внимание, преподавателями кафедры «Русский язык как иностранный» проводятся интерактивные беседы «О правилах поведения на факультете, в общежитии», «Российские традиции», «Важные события в стране и мире» и другие. Организована деятельность микроинтерклубов, например, «Город, в котором мы живём», «Молодёжь и мир», «Великие открытия России и мира»; созданы презентации «Города России», «Нобелевские лауреаты», «Великие люди России и мира» (Ю. Гагарин, С. Прокофьев, П. Чайковский, А. Пушкин, Л. Толстой, И. Шишкин, В. Васнецов, Жак Ив Кусто и другие). Регулярно проводятся презентации на русском языке стран Европы, Азии, Африки и Латинской Америки, из которых прибыли студенты на обучение в Россию. На кафедре РКИ постоянно функционирует «Русский клуб». Проводятся тематические встречи «Хлеб – соль», «Как много девушек хороших», «Мы говорим и поём по-русски». Большой интерес у иностранных студентов вызывает праздник Славянской письменности и культуры, сопровождающийся выставкой изделий декоративно-прикладного искусства, проводится конкурс сочинений на темы, отражающие важные события России, конкурс чтецов и т. д. Подобные мероприятия, подготовленные совместно преподавателями и студентами факультета «Международный», повышают общий культурный уровень иностранных студентов, их коммуникативную компетенцию, помогают глубже понять русскую культуру, способствуют их социализации в русскоязычной среде.

При коммуникативно-деятельностном обучении языку реализуется системный подход, который помогает не только создать ус-

ловия для речевой деятельности, но и осуществлять саму деятельность. При этом происходит перевод учебной цели занятия в задачу общения студентов с преподавателем, с русскоязычными студентами на основе личностно-значимой для иностранных студентов деятельности, например, профессиональной. Особое внимание уделяется использованию разного рода средств аудиовизуальной наглядности, моделированию различных профессионально-ориентированных ситуаций и тематически ориентированного общения. Непременным условием эффективности обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному являются разнообразные, оригинальные формы подачи учебного материала. Это вызывает и поддерживает их интерес и мотивацию овладения этим материалом, включая и материал будущей специальности.

На кафедрах факультета «Международный», работающих с иностранными студентами по программе предвузовской подготовки, проводятся профессионально ориентированные интернациональные мероприятия на русском языке как иностранном (олимпиады по русскому языку и по предметам естественнонаучного профиля, тематические кружки, вечера и т. д.). Особое внимание уделяется участию иностранных студентов в Международной научно-практической конференции, посвящённой творчеству А. П. Чехова, проводимой в городе Таганроге, а также в Международной конференции молодых учёных и студентов университета. В конце учебного года проводится международная конференция-конкурс исследовательских проектов «Мы и XXI век: поиски, проблемы, решения», рассматриваемая нами как «Праздник науки». Данное мероприятие включает конференцию, на которой студенты из стран Европы, Африки, Азии и Латинской Америки защищают свои проекты, делая доклады-исследования об актуальных проблемах современной науки. Материалы на конференцию студенты готовят и представляют в виде рефератов, постеров и компьютерных презентаций. Проводятся викторины, где соревнующиеся между собой интернациональные команды активно отвечают на вопросы, объясняют результаты проведённых исследований и решают оригинальные задачи, связанные с их будущей специальностью. Все виды работ организуются и проводятся под руковод-

ством преподавателей русского языка как иностранного и преподавателей естественнонаучных дисциплин. Иностранные студенты высоко оценивают профессиональную деятельность преподавателей в организации учебного процесса, что находит отражение в их ответах при анкетировании.

Таким образом, русскоязычная среда и русский язык делают специализирован-

ные подготовительные факультеты для иностранных граждан одним из важных каналов проникновения русского языка и российской культуры в другие культуры и страны мира, они играют важную роль в профессионально ориентированном обучении иностранных студентов, способствуя их быстрой адаптации к условиям обучения в российском вузе.

#### Список литературы

1. Быкова О. П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов): автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2011. 43 с.
2. Воскерчян О. М. Коммуникативно-когнитивная парадигма в методике преподавания иностранных языков: единицы обучения. Ростов-на-Дону, 2010. 147 с.
3. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Санкт-Петербург, 2001. 41 с.
4. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. М.: Гардарики, 2003. 615 с.: ил.

УДК 316.74

**Е. Ю. Куликова**  
г. Москва, Россия

### Аспекты социокультурной адаптации мигрантов в русскоязычной среде

В статье даны статусные характеристики различных категорий мигрантов как в аспекте законодательства, так и культурно-языковой адаптации. Анализируется семантика и лингвистическая интерпретация таких слов-понятий как «беженец», «вынужденный переселенец», «мигрант», «гастарбайтер». В статье также рассматриваются языковая, коммуникативная, социокультурная и межкультурная компетенции как необходимые для адаптации мигрантов в русскоязычной среде. Вместе с тем указывается важность взаимной адаптации, создания программ по формированию конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим обществом.

**Ключевые слова:** социокультурная адаптация, мигрант, беженец, вынужденный переселенец, гастарбайтер, языковая компетенция, русскоязычная среда.

The article reveals the status characteristics of different migrants' categories both as the legislation and cultural-language adaptation aspects. It deals with the analysis of the semantics and the linguistic interpretation for such word-concepts as «a refugee», «a forced migrant», «a migrant» and «a gastarbeiter». The paper also gives a review to the competences - language, communicative, sociocultural and intercultural, which are regarded necessary for the migrants' adaptation into the Russian-speaking environment. At the same time the article points out the importance of the interpersonal adaptation and developing the programs for the constructive interaction between migrants and the host society.

**Key words:** sociocultural adaptation, a migrant, a refugee, a forced migrant, a gastarbeiter, language competence, Russian-speaking environment.

Статус русского языка, понизившийся в период распада Советского Союза, в наши дни, бесспорно, вновь начал повышаться. Немалую роль в этом играют увеличивающиеся потоки трудовой миграции в Российскую Федерацию. Тем не менее следует отметить, что в течение последних лет изменилась сама структура миграции.

Официальные данные констатируют слабое владение русским языком или его незнание у 12 миллионов человек на территории России: данные ФМС России подтверждают, что на территории Российской

Федерации временно пребывает или проживает около 6,5 миллионов трудовых мигрантов, а по результатам переписи населения 2010 года около 5,4 миллионов граждан России не владеют русским языком [2].

История советского государства показывает, что после революции 1917 года внешняя эмиграция регулировалась строгими советскими законами, которые, например, ограничивали эмиграцию в период НЭПа, запрещали брак с иностранными гражданами в послевоенные годы (1947–1953), уста-

навливали лимит на прописку, и не только в центральных городах страны, вводили жесткий паспортный контроль.

Политические и социально-экономические изменения, происходящие в 1990-е гг. в бывших республиках Советского Союза, процесс «самоопределения» наций в новых суверенных государствах, сопровождавшийся реакционным отношением коренного населения к некоренному, – именно эти факторы предопределили миграционные процессы после распада СССР. Россия как многонациональное государство и многоконфессиональное государство стало центром притяжения не только для бывших соотечественников, что выразительно иллюстрируют такие понятия, как «беженец», «вынужденный переселенец», «мигрант», «гастарбайтер». Семантика данных слов-понятий неоднозначна, и у каждого из них лингвистическая интерпретация связана с тем или иным историческим фактом.

Так, впервые понятие «беженец» получило официальное определение в Уставе Международной организации по делам беженцев (далее – МОБ) – специализированного учреждения, созданного при Организации Объединённых Наций для репатриации лиц, перемещённых в результате Второй мировой войны. Стоит отметить, что в Толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова в примере употребления слова **беженец** – «человек, покинувший место своего жительства вследствие войны или стихийных бедствий» – есть хронологическая связь с Первой мировой войной, ср.: *Осенью 1914 года на восток хлынула война беженцев* [3].

Устав МОБ определяет в качестве беженцев лиц, покинувших страну происхождения (гражданства или прежнего постоянного местожительства) и относящихся к одной из следующих категорий: а) жертвы фашистских или сотрудничавших с ними режимов; б) испанские республиканцы и иные жертвы режима в Испании; в) лица, имевшие статус беженца до начала Второй мировой войны по причинам расового, религиозного, этнического характера или политических убеждений. К другим категориям беженцев относились лица, которые не могли или не хотели пользоваться защитой своего государства, а также лица еврейского происхождения – жертвы режимов в Германии и Австрии. Кроме того, в качестве отдельной группы беженцев в нём выделены беспризорные дети, находящиеся

вне страны происхождения. Данная норма – первое и единственное определение понятия «дети-беженцы» как одно из составляющих общей категории беженцев.

Наряду с понятием «беженцы» Устав МОБ также определяет такое понятие, как «перемещенные лица» – люди, угнанные фашистскими режимами на принудительные работы или высланные по политическим, расовым или этническим соображениям.

Впервые в современном международно-правовом значении понятие «беженец» употребляется в Уставе, принятом резолюцией 428 (V) Генеральной Ассамблеи ООН, и обозначает негражданина, имеющего вполне обоснованные опасения стать жертвой преследования по признакам расы, вероисповедания, гражданства или политических убеждений и не пользующегося защитой своего государства. В понятие «беженец» включались также лица, получившие данный статус по договорам, принятым под эгидой Лиги Наций, равно как и беженцы, подпавшие под компетенцию МОБ. Из числа беженцев исключались лица, которые пользовались защитой других учреждений системы ООН, а так же лица, совершившие преступления против мира и человечности, военные, серьёзные неполитические преступления и действия, противоречащие целям и принципам ООН.

После Второй мировой войны деятельность МОБ по переселению беженцев не была поддержана СССР и социалистическими странами. Социалистические страны, за исключением Югославии, не принимали участия в обсуждениях Конвенции, которая была принята 28 июля 1951 г. Определение понятия «беженец», содержащееся в статье 1 Конвенции, стало общепринятым в международном праве. Более 140 государств, присоединившихся к Конвенции 1951 г. или Протоколу к ней 1967 г. используют это определение в своём законодательстве и практике по обеспечению международной защиты.

В концепциях государственной миграционной политики таких стран, как Германия, Франция, Великобритания, США, люди, желающие получить статус беженца, зачастую месяцами ждут утверждения этого статуса, находясь в лагерях усиленного режима, где проводится обучение государственному языку, что впоследствии позволяет беженцу найти работу. Программы, связанные с миграционной политикой, получают постоянное

государственное финансирование и направлены на решение проблем социально-психологической адаптации беженцев к новому месту проживания, трудоустройства, и в первую очередь на обязательное обучение государственному языку человека, желающего остаться на территории государства. По мере культурно-языковой и профессиональной адаптации, благодаря осуществляемым принимающим государством программам содействия интеграции значительная часть беженцев может достигать самообеспечения и расселяться самостоятельно.

Россия только в 1992 г. присоединилась к Конвенции ООН 1951 г. и Протоколу 1967 г. о статусе беженцев, приняв закон о предоставлении убежища. Произошедшие изменения в 1990-е гг. – упрощение порядка въезда в Россию, «прозрачность» государственных границ – привели к резкому увеличению масштабов иммиграции, прежде всего нелегальной, выявились серьёзные проблемы вынужденных переселенцев и беженцев, а так же внутренних мигрантов. В 1993 г. была принята первая редакция Федерального закона о беженцах, а в 1997 г. Указом Президента Российской Федерации было утверждено Положение «О порядке предоставления Российской Федерацией политического убежища». Эти законы, хотя и не соответствуют современной миграционной ситуации, являются действующими с некоторыми изменениями, вносимыми периодически в Федеральный закон. В западных странах законы о беженцах и мигрантах постоянно меняются и обновляются.

В первые годы распада СССР в Россию приезжали в основном квалифицированные специалисты, хорошо знающие русский язык и русский менталитет и получившие стандартное советское образование – среднее, среднее специальное, высшее образование. Поэтому проблемы культурно-языковой адаптации не было. В XXI веке обозначилась задача совершенствования стратегии государственной миграционной политики на перспективу, которая должна отвечать долгосрочным тенденциям и целям социально-экономического и демографического развития России.

В 2012 г. постановлением Правительства РФ утверждена Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2015 г. В настоящее время осуществляется План мероприятий по реализации в 2012–2015 гг. (первый

этап) Концепции. В специальном разделе Концепция государственной политики РФ на период до 2025 г. ориентирует на осуществление программных шагов в области культурно-языковой и социальной адаптации и интеграции всех категорий мигрантов, в том числе на необходимость знания ими истории и культурных традиций, соблюдение правовых норм страны пребывания. Одновременно указывается важность взаимной адаптации создания программ по формированию конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим обществом.

Самыми актуальными для современной миграционной политики можно назвать вопросы трудовой миграции из-за рубежа и проблемы нелегальных мигрантов. Трудовая миграция в настоящее время стала необходимостью для многих европейских государств, нелегальные мигранты также являются проблемой большинства развитых стран. Особую нишу в современной миграции занимает добровольная трудовая миграция – перемещение с целью найма на работу, что предопределило актуализацию понятия «гастарбайтер» – «(нем. *Gastarbeiter* – рабочий-иммигрант) иностранный рабочий, привлекаемый из слаборазвитой страны в промышленно развитую» (Современный экономический словарь); «(нем. *Gastarbeiter* < Gast гость + *Arbeiter* рабочий) наёмный рабочий (или служащий), прибывший в европейскую страну из-за граница с целью заработка (первонач. в ФРГ); иностранный рабочий» [1].

В связи со снижением роли русского языка и качества образования на русском языке в сопредельных России государствах – основных поставщиках рабочей силы для российского рынка труда к нам приезжает всё больше молодых людей, получивших школьное образование в условиях сокращения количества часов, отведённых на изучение русского языка, отсутствия должного методического сопровождения современных учебных пособий и возможностей для повышения квалификации педагогов-русистов. Немаловажным является также фактор непопулярности русского языка в политических системах государств, приобретших независимость в 90-е гг. XX столетия. В Россию едут, как правило, не знающие русского языка и не имеющие никакой специальности молодые люди. Ситуация с русским языком среди мигрантов имеет устойчивую тенден-

цию к ухудшению. По данным Центра миграционных исследований России, за последние пять лет доля не знающих русский язык выросла в шесть раз. Лишь 50 % трудовых мигрантов в состоянии заполнить официальные документы на русском языке, 15–20 % и вовсе не знают русский язык.

Базовым законом, определяющим порядок въезда, пребывания и работы иностранных граждан на территории России, является Федеральный закон от 25 июля 2002 г. № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации». В него неоднократно вносились изменения, связанные с новшествами в миграционной политике государства и смягчением условий пребывания иностранцев в России.

В последнее время широко обсуждается вопрос миграционных преимуществ и получения гражданства в зависимости от уровня образования мигрантов, востребованности в России их специальности, возраста, степени знания русского языка. Всё больше мигрантов прибывает из малых городов и сёл. Растёт культурная дистанция между мигрантами и местным населением. Они всё хуже знают русский язык. В Москве 20 % мигрантов знают русский «не очень хорошо», а 3 % – «плохо». Снижается образовательный уровень трудовых мигрантов: около 40 % мигрантов в Москве не имеют профессионального образования.

С 1 декабря 2012 г. вступил в силу Федеральный закон от 12.11.2012 г. № 185-ФЗ «О внесении изменений в статью 13.1 Федерального закона «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и статью 27.2 закона Российской Федерации «Об образовании», по которому иностранные граждане, осуществляющие трудовую деятельность на территории Российской Федерации в сфере жилищно-коммунального хозяйства, рыночной торговли или бытового обслуживания, обязаны подтвердить, что владеют русским языком на базовом уровне ТРКИ (Российская государственная система тестирования иностранных граждан по русскому языку /ТРКИ – TORFL/ существует с 1992 года). Теперь знание русского языка на базовом уровне является неотъемлемым условием для возможности беспрепятственно работать в России. Однако названный Федеральный закон по неизвестным причинам «не работает» в некоторых субъектах Российской Федерации.

Не требует доказательства взаимосвязь и взаимозависимость языка и культуры в процессе восприятия России мигрантами. Языковая, коммуникативная, социокультурная и межкультурная компетенции необходимы мигрантам для познания жизни россиян, их культуры; и сформированность этих компетенций на необходимом уровне не только даст возможность адаптации мигрантов, но и позволит снизить опасность возникновения социальной напряжённости в обществе.

По данным ФМС РФ, среди приезжающих работать в Россию иностранцев из СНГ сокращается число владеющих русским языком: 24 % приезжающих к нам родились после 1986 г. – значит, как правило, не учили в школе русский язык. В 2010 г. таких иностранных граждан было на 2 % меньше, однако за год эта категория увеличилась, что должно настораживать. Представители государств Центральной Азии часто приезжают в Россию, не владея языком, без навыков, без профессии. В центральной Азии уже реализуются пилотные проекты по обучению потенциальных трудовых мигрантов русскому языку. Сейчас каждый второй иностранец, законно работающий на территории России, является гражданином Узбекистана, каждый третий – Таджикистана, каждый четвёртый – Киргизии.

Таким образом, основную массу приезжающих составляют выходцы из государств Средней Азии. Не зная русского языка, они не обладают и элементарными знаниями российской истории и законодательства, что, в свою очередь, объективно способствует социальной изоляции трудовых мигрантов, делает их зависимыми от работодателей, от чиновников и от полицейских, и, не в последнюю очередь, – от руководителей, работающих в России диаспоральных структур. Такой мигрант не способен полноценно адаптироваться в российском социуме, что провоцирует известную напряжённость в обществе и создаёт потенциальную угрозу межнациональному согласию.

Трудовой мигрант нуждается в культурно-языковой адаптации, и процесс обучения мигрантов русскому языку имеет важное геополитическое значение. Если трудящийся-мигрант владеет русским языком хотя бы на элементарном уровне, знает культуру многонационального русского народа и значимые факты истории России, то по возвращении на родину он сохранит добрую память о русском народе, русском мире.

Список литературы

1. Комлев Н. Г. Словарь новых иностранных слов. Москва: Издательство МГУ, 1995. 144 с.
2. Портал «Всероссийская перепись населения 2010 года» // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/croc/perepis\\_itogi1612.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm) (Дата обращения: 2 июня 2015 г.)
3. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и словосочетаний. Москва: Альта-Принт [и др.], 2008. 1239 с.

УДК 371

**Р. В. Никонов**  
г. Чита, Россия

### Методологические подходы к организации межкультурного пространства

Статья раскрывает основы организации межкультурного пространства школы, построенные на работах российских и зарубежных учёных. Автор даёт определение понятия «межкультурное пространство» как комплекса разного рода параметров и отношений и направлений. Идея построения пространства школы через синергетику междисциплинарной направленности вытекает из межличностного взаимодействия до взаимодействия культур.

**Ключевые слова:** методологический подход, межкультурное пространство, коммуникация, личность, представители культур, культурные формы, встреча культур, генерация нового знания.

The article reveals the basis of intercultural framework formation built on works of Russian and foreign scientists. The author gives a definition of a notion “intercultural framework” as a complex of different indicators, relations and directions. The idea of framework formation of school organization through the synergy of intersubjectal orientation comes from the interpersonal interaction to intercultural one.

**Key words:** methodological approach, intercultural framework, communication, a personality, culture representatives, cultural forms, cultures clash, new knowledge generation.

Современное образование призвано решать задачи по воспитанию культурной личности, по готовности личности к взаимодействию в процессе обмена культурными ценностями, знаниями, способами деятельности, что приводит к трансляции культурных смыслов. Одной из главных проблем образования является формирование условий в современном образовательном учреждении для интериоризации культуры, определения сферы, организации пространства взаимодействия культур. Для определения пространства взаимодействия мы исходим из представления о том, что каждый ребёнок – это мир особой культуры, который при взаимодействии в процессе обучения встречается с представителями разных культур (этнических, поколенческих, гендерных и т. д.). Поэтому пространство образовательного учреждения – место встречи разных культур, где происходит трансляция разных культурных смыслов – социокультурное пространство. Таким образом, актуализируется проблема формирования современного образовательного пространства образовательного учреждения в условиях языковой школы. Поскольку языковая школа – школа диалога

культур, поколений, этноса, речь пойдёт о методологических подходах к формированию межкультурного пространства школы.

Методологическую основу исследования межкультурного пространства составили системный подход, обеспечивающий целостное представление о динамике развития межкультурного образования, принцип диалога культур. Исходные методологические позиции позволили определить замысел работы, концепцию исследования, представить исходные методологические позиции, совокупность ведущих идей, положений, теорий, раскрывающих сущность составляющих процесса формирования культуры межличностных отношений. Фундаментом исследования стали официальные документы: Конституция РФ; закон РФ «Об образовании»; федеральная целевая программа развития образования; положения, затрагивающие проблемы межкультурного образования; концепции диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Б. М. Бим-Бад, М. С. Каган, Л. Н. Коган, Э. С. Маркарян, В. П. Тугаринов и др.); концепции поликультурного образования (В. П. Борисенков, А. Я. Данилюк, Г. Ж. Даутова, А. Н. Джу-

ринский, О. В. Гукаленко, Н. Д. Никандров, Л. Л. Супрунова и др.); концепция адаптации личности к иной культурной среде (Т. Г. Стефаненко, Р. Бэрн, Д. Ричардсон, В. Г. Крысько и др.); теоретические подходы к пониманию феномена культуры и формирования культуры межнациональных отношений (А. И. Арнольдов, С. А. Арутюнов, Г. Т. Галлиев, М. С. Джунусов, Л. М. Дробижина, В. П. Комаров, М. Коул, Ф. Ф. Харисов, Э. С. Маркарян, В. М. Межуев, М. S. Archer, A. Furnham, Н. С. Triandis и др.); культуросообразный подход к формированию межкультурной компетенции и осуществлению межкультурных контактов (А. И. Арнольдов, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, С. И. Гессен, М. С. Каган, Д. С. Лихачёв, А. Ф. Лосев, В. В. Розов, В. А. Слостенин, Н. З. Чавчавадзе и др.); исследования по различным аспектам межкультурной коммуникации (В. М. Верещагин, В. Ф. Габдулхаков, О. Ю. Искандерова, В. Г. Костомаров, Р. Д. Льюис, Е. И. Пассов, С. Г. Терминасова и др.).

Для определения понятия «межкультурного (интеркультурного) пространства» целесообразно дать определение термина «пространство», показать его отличие от понятия «среда», провести анализ культурологического насыщения пространства и проанализировать мнение учёных относительно употребления понятия «межкультурный».

Роль категории *пространства* всегда вызывала интерес специалистов разных областей науки: философов (пространство как окружающая действительность), психологов (восприятие и отображение человеком реальной действительности), людей творческих профессий (пространство скульптуры, художественного текста), педагогов (образовательное, воспитательное, информационное, медиапространство), лингвистов (отображение категории пространства с помощью языка, коммуникативное пространство) [14].

Приведём трактовку понятия «пространство» как комплекса содержательных, структурных, коммуникативных параметров и отношений.

Изучением данного понятия одними из первых занимались такие философы, как Эпикур, Лукреций Кар, Демокрит, Галилей, Аристотель, Р. Декарт, Б. Спиноза, и понимали его как самостоятельную сущность;

систему отношений, образуемых взаимодействующими материальными объектами; форму, выражающую определённые способы координации материальных объектов и их состояний. В философской литературе *пространство* определяется как форма существования материальных объектов и процессов, характеризующаяся структурностью и протяжённостью материальных систем. Также под пространством понимается набор определённым образом связанных между собой условий самой различной природы, которые могут оказывать влияние на человека. Важным является тот факт, что пространство рассматривается как нечто, не имеющее отношения к конкретному субъекту [19].

В философском представлении пространство есть всеобщая форма существования материи, характеризуемая такими свойствами, как протяжённость и структурность материальных систем, обеспечивающая им сосуществование и взаимодействие. Пространство может быть многогранным и неисчерпаемым, следовательно, здесь создаются дополнительные возможности использования его влияния на развивающуюся личность. Пространство является формой бытия и как форма бытия ориентирует на взаимодействие как внутри пространства, если оно ограничено, так и вне его. Пространство по своей сути задаёт внешний масштаб, исходную ориентацию и устанавливает более конкретное пространственное движение.

В математике пространство рассматривается как множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями – окрестности, расстояния и т. п.

С точки зрения биологических наук, категория пространства рассматривается как структура, проявляющаяся на разных уровнях организации живого (В. И. Вернадский, Л. Пастер и др.) [2].

Категория пространства стала предметом пристального внимания не только философов, но и многих учёных-лингвистов. В словаре русского языка С. И. Ожегова под редакцией Н. Ю. Шведовой она понимается как «...объективная реальность, форма существования материи, характеризующаяся протяжённостью и объёмом. Пространство и время»; «промежуток между чем-нибудь, место, где что-нибудь вмещается»; «поверхность, земельная площадь» [30].

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля пространство рассматривается как «одна из форм существования бесконечно развивающейся материи, характеризуется протяжённостью и объёмом»; «протяжённость, место, не ограниченное видимыми пределами»; «промежуток между чем-нибудь, место, где что-нибудь вмещается» [15].

Современная энциклопедия даёт следующее определение: «Пространство – форма существования материальных объектов и процессов (характеризует структурность и протяжённость материальных систем); пространство бесконечно; всеобщие свойства пространства – протяжённость, единство прерывности и непрерывности» [33].

Пространство по О. П. Флоренскому – это место, где располагается среда, а не сама среда, а, по мнению Н. Б. Крыловой, среда – это окружающее человека социальное пространство (в целом – как макросреда, в конкретном смысле – как непосредственное социальное окружение или микросреда); зона непосредственной активности индивида, его развития и действия [34].

Данные определения говорят о понятиях «пространство» и «среда» как о категориях достаточно близких, поскольку среда – это организованное, социально обусловленное пространство; место жизнедеятельности членов социума.

Таким образом, анализ теоретических работ В. И. Слободчикова, Б. Д. Эльконина, Н. Б. Крыловой, А. П. Валицкой в контексте нашего исследования позволяет заключить, что единое понимание сущности и природы образовательного пространства отсутствует и понятие «пространство» рассматривается с разных позиций.

В настоящее время выделяется несколько направлений, отражающих культурный смысл среды-пространства, но характеризующих их с разных точек зрения. Во-первых, выделяется совокупность следующих пространств: учебное, игровое, правовое, художественно-творческое и другие (деятельностный подход); социальное, образовательное, информационное, культурное и другое (социально-культурный подход). Во-вторых, пространство рассматривается как некая площадь, наполненная различными материальными объектами, символами – тем, что называется оформлением школы, интерьером. В-третьих, пространство рас-

сматривается как место функционирования и развития человека. В-четвёртых, как место в социуме, где субъективно задаётся множество отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности по социализации личности. В-пятых, пространство связывается с витагенной проекцией, дидактической проекцией и конструирующей проекцией.

В педагогике понятием «образовательное пространство» занимались такие учёные, как М. Я. Виленский и Е. В. Мещерякова. По их мнению, образовательное пространство – целостная интегративная единица социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированная и имеющая свою систему координат, которая способствует эффективной профессиональной подготовке педагога [10].

В тезаурусе «Новые ценности образования» под образовательным пространством понимается существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность разных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации [23].

Образовательное пространство, по словам В. И. Слободчикова, абстрактное понятие, подразумевающее совокупность материальных и информационных объектов (образовательных объектов) и субъектов образования, во взаимодействии с которыми происходят образование и развитие личности этого взаимодействия (общения, диалога) логичных смыслов [35].

Исследователями рассматриваются и другие виды пространств: дидактическое пространство (Н. Л. Селиванова), образовательное пространство России (Г. В. Кумарина), мультикультурное пространство образования (Н. Б. Крылова), социальное пространство ученического класса (А. В. Сперанский), информационное пространство (В. Н. Костюк, Е. Г. Торина), региональное образовательное пространство (Н. П. Корнюшкин), триединое образовательное пространство (Е. А. Васкина).

Наблюдая динамику глобализации образования, можно говорить о том, что этот процесс расширяет пространство жизни индивида и одновременно усиливает существующие социальные противоречия, в том числе становятся более очевидными раз-

личия в уровне и образе жизни (увеличение межкультурных взаимодействий), что несёт в себе обмен и сотрудничество. Поэтому мы наблюдаем изменение образования как социального института, это вызвано рядом взаимосвязанных процессов: новые ценности, особенности учащихся, способы измерения результатов образования, система взаимодействия субъектов образовательной деятельности. Образовательное пространство создаётся «усилиями множества людей, при этом каждый имеет собственное представление о происходящем, своё видение возможных изменений, что и проявляется в их повседневных действиях» [32].

Анализируя пространство как явление социальное – *социальное пространство*, П. Бурдьё говорит о смысловом насыщении образования путём анализа конструирования различных взаимодействий между его структурными элементами [7]. Понимание общества как пространства ведёт нас к анализу образовательных практик, теории структуры Э. Гидденса [12].

Осмысление понятия «образовательное пространство» с позиции культурологического подхода позволило выявить особенность организации *социокультурного образовательного пространства*. Социокультурное пространство – часть исторически определённой реальности, выраженная институциональной формой взаимодействия субъектов образования и обеспечивающая культурное освоение знаний, культурных практик и их преобразование за счёт педагогических факторов и условий их реализации, способствующих становлению личности студента как активного, социально ответственного деятеля [3]. Понятие «социокультурное пространство» описывали такие учёные, как А. В. Бузгалин, Л. Г. Ионин, В. Т. Кудрявцев, П. А. Сорокин, Ф. Тенбрук, Э. Фромм.

Однако следует отметить тот факт, что потенциальные возможности образовательного социокультурного пространства, которые были определены учёными в начале XX столетия, развиваются, а это в настоящее время требует новой логики суждения. Другими словами, с переходом России к условиям глобализации и информационного общества должна быть задана некоторая рамка изменений в образовательном пространстве. В связи с этим в педагогике появляются следующие понятия: информационное пространство, виртуальное простран-

ство, медиаобразовательное пространство, интеркультурное (межкультурное) пространство.

Изменение образования как социального института в современном обществе подтверждается рядом взаимосвязанных факторов: динамика социокультурного контекста, развитие социального опыта учащихся и их способности справляться с вызовами современного образования. Эти факторы ведут к поиску новых моделей образования, адекватных формированию и развитию межкультурной компетентности – интегративному качеству, свойству личности, дающему ей возможность ориентироваться в любом культурном пространстве и времени – межкультурном пространстве. Пространственные представления выступают той базой, на основе которой формируется система знаний других семантических полей: аксиологических, временных, этических, социологических [4].

Говоря о межкультурном пространстве языковой школы, мы подразумеваем географически, этнически, культурно выраженное пространство межкультурной коммуникации, основанное на взаимодействии различных лингвистических систем и интегрированной общности образовательных учреждений, семьи, других участников межкультурного взаимодействия, определяющее необходимость освоения каждым участником достаточных навыков межкультурной коммуникации. Межкультурное пространство включает как организацию институционального взаимодействия, так и межличностного.

В *межкультурном пространстве* происходит процесс общения представителей разных культурных лингвосоциумов. Это не пространство Языка 1 и Культуры 1 и не пространство Языка 2 и Культуры 2. Это третье пространство, которое и называется межкультурным [13].

Сегодня в основном исследователи и методисты всё чаще обращаются к данной проблеме (Цветкова Т. К. [37], Халеева И. И. [38], Быстрова А. Н. [8]). У говорящего на иностранном языке человека в сознании сталкиваются две лингвокультуры, и он в какой-то мере примеряет себя к иным социокультурным условиям. Здесь может идти речь о создании на занятии так называемого третьего пространства, пространства *интеркультуры* [20].

Межкультурному пространству посвящены работы таких учёных, как С. Н. Иконни-

кова [20], В. Д. Лелеко [25], Э. Р. Хакимов [39], Н. А. Абрамова [1], М. Е. Званцова [17], О. А. Нестерова [29].

Организация *межкультурного пространства* как сферы воспитания толерантности школьников – это психолого-педагогическая стратегия, результатом реализации которой становится возникновение личностных новообразований, во многом определяющих характер взаимодействия личности обучаемого с культурным многообразием мира [36].

Обращение к этимологии слова *интеркультурный* (межкультурный) способствует пониманию сущности процессов, обозначаемых этим словом. Латинский префикс «интер» подразумевает «между». Понимая под культурой в широком смысле слова весь окружающий человека мир, мы рассматриваем понятие *межкультурный/интеркультурный* как то, что разыгрывается, происходит между человеческими мирами. Этот процесс взаимодействия, по словам Л. В. Куликовой, не абстрактное явление, он всегда опосредован действиями конкретных индивидуумов, один из которых представляет, например, культуру А, а другой принадлежит культуре Б. В результате развития их отношений и пересечения двух культур А и Б возникает новая межкультура (интеркультура) В, которая не соответствует в полном объёме ни первой культуре А, ни второй – Б. Третья межкультура В представляет собой новое качество, своего рода синергию [24].

А. Бердичевский отмечает, что «межкультурное обучение – это образовательно-развивающий процесс, в ходе которого обе культуры (первая – родная и вторая – иностранная) играют существенную роль и возникают как культурные удаления, так и культурные сближения, в результате чего возникает нечто новое – «третья культура» или «межкультура», характеризующаяся новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой» [6]. При этом автор подчёркивает, что именно третья культура заставляет взглянуть на свою культуру глазами иностранца и узнать её с иных позиций, нежели до сих пор.

Межкультурное пространство школы – это условия конкретной реальности, существующие между культурами, отражающие те усилия, которые вынуждено делать ка-

ждое общество для своего выживания. Эта реальность состоит из географического аспекта; социального аспекта, то есть, по убеждению О. А. Габриеляна, остальных групп людей, с которыми осуществляются контакты и обмены; «метафизического» аспекта, т. е. поиска смысла жизни [11].

По словам А. П. Валицкой, «школа – особое многомерное пространство, в котором живёт детство: здание, интерьеры классов и коридоров, лестничные марши и залы создают этот мир, замкнутый и открытый в среду города, жизнь страны и всей планеты. Можно, сидя за партой, мысленно пройти по этажам школы, увидеть её «с птичьего полета», сориентировать её положение в пространстве города, затем – региона, страны, планеты. Как далеко простирается это пространство? Насколько отчётлив и точен этот образ?» [9].

Говоря о межкультурном пространстве школы, следует рассмотреть данное понятие через отдельные пространства школы: социальное, культурное, духовное.

Социальное пространство школы – город или деревня, столица или глубинка, отношения между людьми, отношения к заводам и фабрикам, университетам и рынкам, местам, где проходит жизнь взрослых. Социальная среда, статус и род занятий родителей, социальный климат улицы, двора с его обитателями, отношения старших к младшим – все эти социальные связи пронизывают собою атмосферу школы, незримо присутствуют в каждом уроке и не только поджидают ребёнка за порогом, но и определяют характер общения между детьми, их отношение к учителям, социально-психологический климат класса.

Культурное пространство школы – её «питательная среда»: источник знаний о своей земле, её легендах и преданиях, замечательных людях. Культурное пространство живёт не только в школьных учебниках или рекомендованных книгах, оно насыщено и вплотную приближено к ребёнку телевидением, разговорами и интересами взрослых, увлечениями сверстников, будь то поп-музыка, дискотеки, спортивные секции, молодёжные самодельные коллективы или клубы «по интересам». Конечно, задача школы, её образовательных программ – упорядочить этот калейдоскоп сведений, превратить информацию в знание, организовать его критериями подлинности, ценности, смысла [9].

Духовное пространство школы – самая сложная сфера жизни всех участников образовательного процесса, которая должна стать главным предметом забот её руководителей. Это пространство организовано единством цели всех учителей, всех уроков, всех без исключения форм работы с детьми. Здесь ищут ответа на самые важные вопросы: кто мы, во что верим, что любим и что ненавидим, к чему стремимся? Мы – это все, кто живёт в пространстве школы: дети и взрослые, малыши и старшие. Духовное пространство школы открыто в социум и культуру, это пульсирующее знание, живое, одухотворённое, добытое совместными усилиями, организованное учебным планом, сконструированное по мере каждого возраста, соотнесённое с культурно-историческими «возрастами» человечества (принцип соответствия фило- и онтогенеза).

Миссия современной школы и состоит в организации пространственно-временного континуума образовательного процесса в соответствии с логикой становления образов мира, соотнесённых с собственными возможностями становления личности.

Межкультурное пространство школы строится по принципу от частного к общему: от родной (ближней) культуры – к культуре всей России и далее – к мировым культурам. Воспитание толерантности, способности к диалогу с людьми другой национальности, чувства национального достоинства, внутреннее ощущение социальной и культурной принадлежности к многовековому опыту своего народа, своей страны происходит на уроке, в процессах освоения-оживления учебного материала. Такой подход обеспечивает культурную самоидентификацию личности, её нравственную и – шире – ментальную укоренённость в почве отечественной культуры, а тем самым – способность понимать и ценить инокультурный опыт.

В контексте изменения парадигмы образования межкультурное пространство школы выступает как активный способ сохранения ценностного аспекта образования, его мировоззренческой цели, духовно-нравственного воспитывающего потенциала. Она не предполагает революционной ломки поурочной системы, но обеспечивает полноту и целостность образа мира за счёт интеграционных усилий учителя на каждом уроке.

Таким образом, как свидетельствует практика, модель межкультурного простран-

ства школы позволяет решить проблему её конкурентоспособности. На её имидж работает общий нравственно-эстетический климат в коллективе, привлекательность обучения, насыщенность формами организации образовательного процесса, возможность выбора образовательного маршрута по окончании школы.

Интенсификация межкультурных контактов вызвала к жизни ряд новых тем, среди которых проблема диалога культур и его места в межкультурном обществе. Неизбежность сравнения «своей» и «чужой» культуры подвергает человека новым испытаниям, что ведёт к рассмотрению контактов как на уровне стран, так и на уровне индивидов, что, в свою очередь, нуждается в обосновании идеи формирования межличностного – межкультурного пространства. Качественно новый уровень развития межкультурных контактов в глобализирующемся мире актуализирует поиск новых моделей межкультурного менеджмента, который складывается из условий (межкультурного пространства), процесса (межкультурной коммуникации) и результатов (межкультурное образование, межкультурная компетентность). Жизнь в мультикультурном обществе характеризуется возрастающим репертуаром культурных парадигм и поведенческих рамок, позволяющих динамически примерять потребности в единстве и разнообразии, что требует межкультурной компетентности.

Феномен межкультурного пространства вытекает из идей П. Сорокина и П. Бурдьё о социальном пространстве, теории о взаимодействии культур Ю. М. Лотмана, концепции У. Бека о необходимости создания «пространства социального для деятельности, жизни и восприятия» различных культурных сообществ, выделения пространственных характеристик существующих этносов (С. Леви) и рассмотрения протяжённости коммуникативного пространства (Э. Холл).

Теорию границ культуры рассматривали такие учёные, как Д. С. Лихачёв, К. Цюрхер, Д. П. Кудря, М. Б. Туровский, В. С. Библер, которые считали, что проблема границ культуры есть «загадка и тайна» современной гуманитарной науки, граница в пространстве культуры может разъединять и объединять. «Живая граница» – это «граница между субъектностями. Граница-общение между людьми, между культурами, между «культурными феноменами» [8].

Межкультура – континуум, находящийся в диапазоне межкультурного развития от монокультурной до поликультурной системы взглядов, т. е. от сниженного восприятия различий до комплексного восприятия, опирающегося на опыт культурного разнообразия (М. Беннет). Межкультурная система взглядов представляет собой способность к сдвигу культурной перспективы и адаптации поведения к культурному контексту. Поэтому, говоря о диапазоне межкультурного развития, подразумевают, что человек имеет более детальные представления о том, что является собой культурно обусловленный взгляд на мир, такой человек располагает большей способностью увидеть мир так, как его видит представитель другой культуры (И. Я. Лейбман).

Проблема динамики культуры в различных видах пространства описана в значительном массиве литературы как отечественных (Ю. Д. Апресян, М. В. Всеволодова, О. Н. Селиверстова), так и зарубежных учёных (В. Уайт, О. Уотсон, Р. Шатер), выделяющих различные типы социальных взаимодействий с их пространственными характеристиками: культурно-специфическими правилами, приписывающими выбор пространства – места, расстояния и времени для общения.

Нелинейность процессов межкультурного пространства, их синергетика как методология междисциплинарной направленности описана в работах таких учёных, как Г. А. Аванесова, М. С. Каган, В. П. Бранский. Работы данных учёных реализуют синергетический подход к исследованию социокультурных процессов в пространстве актуального и интенсивного контакта между культурами. В результате своих исследований межкультурного пространства учёные генерируют идеи герменевтической феноменологии и трансцендентальной герменевтики об интерсубъективном характере жизненного мира коммуницирующих субъектов культуры.

Насколько современная языковая школа способна формировать и простраивать межкультурное пространство, ориентированное на взаимодействие пространств культур, взаимоотношений и связей, которое можно отследить по эффективности взаимодействия с людьми других культур? Харрис и Мораны выделяют десять «культурно-ценностных измерений» – пространственных сигналов, таких, как ощущение личного пространства, язык и коммуникация, одежда

и внешний вид, пища и пищевые привычки, ценность времени, личные отношения, нормы и ценности, убеждения, обучение, рабочие привычки и практики (П. Р. Харрис, Р. Т. Моран, С. В. Моран). Данные параметры наряду с другими заложены в основу билингвального обучения в языковой школе. Это свидетельствует о том, что школа учит понимать относительность ценностей в культурном контексте (и тем самым достигать возможности узнать мир, основанный на иных ценностях), учит тому, как личности сохранить национальную идентичность перед лицом этой относительности (М. Беннет).

Одной из задач образования является формирование у личности ощущения определённого объёма окружающего пространства для познания окружающего мира посредством коммуникации. Параметр отношения к пространству культуры подразделяется на общественное и личное пространство (А. П. Садохин). Общественное пространство понимается как пространство с множеством народов и культур, личное пространство – «дистанция общения, пространственный критерий эмоциональной близости людей» (Г. Д. Ахметова). В своей работе «Введение в межкультурную коммуникацию» О. А. Леонтович суммирует характер участия личности в межкультурном пространстве:

- личность привносит в коммуникацию багаж своего менталитета (концепты, мыслительные паттерны);
- характер коммуникативной деятельности языковой личности определяется национально-культурными чертами;
- личность воспринимает окружающий мир через призму языковой картины мира;
- языковая личность оказывает влияние на выбор используемых в коммуникации средств (тезаурус, невербальное общение, коммуникативные стратегии);
- языковая личность представляет собой фрейм, где «коммуниканты» дорисовывают в сознании портрет говорящего;
- при вступлении в контакт с другой культурой возникает диссонанс менталитетов, картин мира, ценностных ориентиров;
- личность узнаёт о коммуникативных сбоях посредством обратной связи;
- движение коммуникантов навстречу друг другу, выражающееся в трансформации различных аспектов общения, приводит к формированию межкультурной коммуникативной личности.

Таким образом, можно выделить возникающие эффекты развёртывания межкультурного пространства:

Межкультурное пространство – пространство интересубъективного жизненного мира смыслов и других образований как пространство системы значений культур. Межкультурная восприимчивость ведёт к коммуникации на межличностном, профессиональном, социальном уровнях и предполагает современные представления о культуре как специфической информации для «контакта».

Межкультурное пространство может формироваться на всех уровнях: личностном, групповом, межкультурном. При этом возникает взаимодействие, взаимосогласование и взаимопроникновение взаимно направленных интенций. В результате синергетического эффекта возникает энергичность, рождаются новые значения, по-новому упорядочиваются ценности контактирующих культур. Поэтому межкультурное пространство – та часть коммуникативного пространства, где происходит первоначальный живой контакт, реализуется готовность к сотрудничеству, взаимное узнавание, смяг-

чение позиций, соединение разнонаправленных ориентаций, где происходит взаимопонимание и взаимоуважение.

Интенсивные и долговременные контакты между представителями разных культур приводят к билингвизму. Билингвизм моделирует повседневные практики с носителями языка.

В межкультурном пространстве апробируются альтернативные культурные формы, выступающие способом восстановления личностной и социальной идентичности.

Анализ формирования и развития межкультурного пространства, где происходит взаимодействие культур, является важнейшим фактом современности. Процессы глобализации стимулируют встречу культур, непосредственное соприкосновение разных мировоззренческих систем, образцов поведения, систем ценностей. Помимо активного межкультурного взаимодействия межкультурное пространство предполагает формирование социокультурного пространства жизненной стратегии поведения, поэтому межкультурное пространство – специфическое пространство для общения, влияющее на производство новой информации, генерации нового знания, новой этики взаимоотношений.

#### Список литературы

1. Абрамова Н. А. Традиционная культура Китая и межкультурное взаимодействие. Чита, 1998. 258 с.
2. Аксенов Г. П., Вернадский В. И. О природе времени и пространства: историко-научное исследование. М.: ИИЕТ им. С. И. Вавилова РАН. 2006. 368 с.
3. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Чита. 2012. 42 с.
4. Бардамова Е. А. Пространство и время в языковой картине мира бурят: автореф. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2011. 40 с.
5. Бурдые П. Социология социального пространства / пер. с франц.; отв. ред. пер. Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. 288 с.
6. Баталова С. Р. Формирование коммуникативных компетенций студентов в мультикультурной образовательной среде // Становление личности студента в современном вузе в условиях многополярного мира: материалы круглого стола I Межвуз. студенч. этно-форума. 2009 / Вост.-Сиб. гос. акад. культуры и искусств. Улан-Удэ: ИПК ВСГАКИ, 2010. Ч. 1. С. 13–20.
7. Бердичевский А. Диалог культур: что дальше? // Мир русского слова. 2005. № 1–2. Санкт-Петербург. С. 17–24.
8. Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики / сост. и общ. пер. с фр. и послесл. Н. А. Шматко. СПб.: Алетейя, 2005. 567 с.
9. Быстрова А. Н. Проблема культурного пространства (опыт философского анализа). Новосибирск, 2004. 240 с.
10. Валицкая А. П. Основные тенденции развития российской школы и культуротворческая модель. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 215 с.
11. Виленский М. Я., Мещерякова Е. В. Образовательное пространство как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука. М., 2002. С. 8–18.
12. Габриелян О. А., Араджиони М. А. Кросс-культурная адаптация. Этническая история Крыма. Культура мира: метод. пособие. Симферополь, 2002. 105 с.
13. Гидденс Э. Г. Устроение общества: очерк теории структуризации. 2-е изд. М.: Академический Проект, 2005. 528 с.
14. Гутнова З. К. Методика обучения идиоматичной диалогической речи на продвинутых этапах обучения английскому языку в лингвистическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 14 с.
15. Григорьева И. В. Интерпретация понятия «медиаобразовательное пространство»: к проблеме систематизации научной терминологии // Психология и педагогика. 2008. № 315. Октябрь. С. 158–165.
16. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рус. яз., 1988. 2752 с.
17. Жуковский И. В., Копцева Н. П. Художественный образ как процесс и результат игрового отношения произведения изобразительного искусства в качестве вещи и зрителя: сб. науч. тр. «Личность, творчество и современность». Красноярск: Сибирский юридический институт МВД России. Вып. 7. 2004. С. 204–233.
18. Званцова М. Е. Самоопределение человека в межкультурном пространстве // Успехи современного естествознания. 2008. № 7. С. 98–99.

19. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
20. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. 190 с.
21. Иконникова С. Н. Теория культуры / С. Н. Иконникова, В. П. Большаков [и др.]. СПб.: Питер, 2008. 592 с.
22. Козлитина О. Н. Технология педагогической поддержки студентов в преодолении межкультурных затруднений // Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании. Ижевск, 2008. С. 107–134.
23. Крылова Н. Б. Введение в круг культурологических проблем образования. Культурная и мультикультурная среда школ // Новые ценности образования. М.: Инноватор, 1996. Вып. 4. С. 132–152.
24. Крылова Н. Б. Культурная парадигма как основа развития современной школы / Школьные технологии. 2008. № 3. С. 51–54.
25. Куликова Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 196 с. С. 14.
26. Лелеко В. Д. Пространство повседневности в европейской культуре / Санкт-Петербургский гос. ун-т культуры и искусств. СПб., 2002. 320 с.
27. Лейбман И. Я. О принципе построения и возможности использования Опросника Межкультурного Развития, предложенного Институтом Межкультурной Коммуникации // Этнопсихология: вопросы теории и практики. Вып. 3. М.: Моск. гор. психол.-пед. ун-т, 2010. С. 58–66.
28. Лобок А. М. Школа нового поколения – опыт концептуального наброска // Народное образование, № 7. 2011. С. 55–67.
29. Матросов В. М. Наука для XXI века. Новые обстоятельства: матер. всемирной конф. в Будапеште. Т. 70. М.: Вестник РАН. 2000. № 3. С. 262–272.
30. Нестерова О. А. Современные коммуникативные практики в пространстве российско-китайского межкультурного взаимодействия: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2010. 40 с.
31. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 16-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1984. 797 с.
32. Олыкайнен Т. И. Организация социокультурного образовательного пространства современной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук, Красноярск, 2002. 39 с.
33. Прямыкина Е. В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Екатеринбург, 2012. 38 с.
34. Словарь инфо [Б. м.], 2006 // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: <http://www.slovar.info/word/id=50769> (дата обращения: 15 июня 2015 г.).
35. Степанов В. М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1999. 190 с.
36. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 28–37.
37. Таруми М. П. Воспитание межкультурной толерантности у школьников в Японии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2012. 27 с.
38. Цветкова Т. К. Диалог культур и межкультурное пространство // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Четвертый межвуз. семинар по лингвострановедению: сб. статей: в 2 ч. М.: МГИМО-Университет, 2007. Ч. I. 260 с.
39. Халева И. И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. М.: МГЛУ, 1999. С. 5–14.

УДК 811.161.1+811.58

*Сунь Чживэнь  
г. Цицикар, Китай*

### **Лексико-грамматическая категория рода имени существительного в китайском и русском языках (сопоставительный аспект)**

В статье рассматриваются основные признаки имени существительного в русском и китайском языке. Части речи данных разноструктурных языков в определённой мере описаны. Однако данные вопросы вызывают у многих учёных определённый интерес. Тем не менее, в настоящее время исследований, раскрывающих сходства и различия русского и китайского языка, недостаточно.

**Ключевые слова:** имя существительное, грамматические категории, категория рода, склоняемые и несклоняемые имена существительные, падежная система, склонение существительных.

The article discusses basic attributes of the noun in the Russian and Chinese languages. The author describes the parts of speech of these different languages. These issues cause a scientific interest. However, there are not enough current researches revealing the similarities and differences of the Russian and Chinese languages.

**Key words:** the Noun, grammatical categories, the category of gender, declinable and indeclinable nouns, the case system, declension of nouns.

В настоящее время на земле существует около трёх тысяч языков. История развития каждого из языков имеет свою историю и литературную традицию. При овладении русским языком трудности вызывают те яв-

ления, которые отсутствуют в китайском языке или имеют различия с соответствующими явлениями русского языка. Части речи данных разноструктурных языков в определённой мере описаны в литературе, но

исследований, раскрывающих сходства и различия китайского и русского языков, недостаточно. Задача данной статьи заключается в попытке систематизации и анализа некоторых категорий имён существительных в русском и китайском языках. По грамматическим свойствам имена существительные делятся на склоняемые и несклоняемые. Это противопоставление важно для проявления всех морфологических категорий данной части речи. Категория рода свойственна многим языкам. И как полагают учёные, она потенциально связана с естественным различием пола. Однако не все языки располагают данными грамматического рода. Ещё М. В. Ломоносов указывал, что «разделение родов во многих языках употребительно, однако, слову человечеству нет в том необходимой нужды» и далее замечает: «итальянский и французский языки не имеют среднего рода, а в английском различие родов ограничено лишь местоимениями. У турков, персов, также и у монголов имена все одного общего рода» [3, с. 123]. Говоря о категории рода в истории русского языка, П. С. Кузнецов отмечает, что «категория рода, как и в современном языке, состояла в том, что все существительные, то есть все слова предметного значения разбивались на три рода. Причем различные слова, зависящие от существительных, а именно: прилагательные, местоимения, числительные, причастия, меняли свою форму в зависимости от того, определением или сказуемым они являлись» [4, с. 34]. Род – это лексико-грамматическая категория имён существительных, проявляющаяся в их способности сочетаться с определёнными для каждой родовой разновидности формами согласуемых слов: новый студент, новая студентка, хорошее настроение. В современном русском языке все имена существительные относятся к одному из трёх родов: мужскому, женскому или среднему. Все имена существительные (кроме слов типа *сани*, *ворота*, *чернила*, не имеющих форм единственного числа) распределяются по родам. Грамматический род существительных выражается не только в синтагматике, но и в особенностях словоизменения, а также в словообразовании. Категория рода существительных представляет собой наиболее отвлечённую из всех грамматических категорий русского языка. В структуре категории рода сочетаются две существенно отличающиеся друг от друга

группы форм: а) формы рода, облечённые семантикой различий по биологическому полу; б) формы рода, не облечённые такой семантикой. Так, например, слова: *земля*, *вода*, *курица*, *берег*, *край*, *петух*, *озеро*, *поле*, соответственно относятся к женскому, мужскому и среднему роду, так как они в Именительном падеже единственном числе имеют окончания или -а, -я (ж. р.), или нулевое (м. р.) или окончание -о -е (ср. р.). Интересно отметить, что в системе распределения существительных в современном русском языке по грамматическому роду, оказывается, существует определённое соотношение. Всего по материалам исследованных современных словарей зафиксировано в русском литературном языке 3395 существительных. Из них мужского рода – 15600 слов (46 %), женского рода – 13884 (41 %), среднего рода – 48 (13 %) [5, с. 196].

Принадлежность склоняемых существительных к тому или иному роду в русском языке определяется морфологическими признаками. Причём, приметы рода у одушевлённых и неодушевлённых существительных в принципе одинаковы. Например, слова: сын (одуш.), карандаш (неодуш.) мужского рода, так как в форме Им. пад. ед. ч. имеют нулевое окончание.

Следует отметить, что в русском языке такие, например, существительные, как *гвоздь* и *трость* в начальной форме созвучны, но они склоняются по-разному и в сочетании с согласуемыми словами выстраиваются следующим образом: медный гвоздь – бамбуковая трость. Важнейшей особенностью одушевлённых существительных следует считать морфолого-семантическую соотнесённость названий лиц и животных мужского и женского рода, выстраиваемых попарно. Родовые различия у таких слов выражаются словами из разных корней: мать-отец, баран-овца, мужчина-женщина; во-вторых – окончаниями в роли родовой форманты: супруг-супруга, кум-кума; в-третьих, специальными суффиксами: заяц-зайчиха и т. д. Как известно в русском языке наличествуют слова, которые не имеют соотносительных пар слов женского рода. Сюда входят существительные мужского рода, которые обозначают должности и профессии: *доктор*, *шофёр* и т. д. В связи с этим в русском языке наблюдается синтаксический способ обозначения рода: ректор распорядилась, врач выписала и т. д. В зависимости от того,

какие критерии используются для обнаружения рода, все имена существительные русского языка можно разделить на несколько групп, а именно: 1) склоняемые существительные, *обозначающие людей и животных*; 2) склоняемые существительные, *обозначающие названия неодушевленных предметов с чётко выраженными морфологическими приметами*; 3) склоняемые существительные, *обозначающие названия предметов, род которых обнаруживается в косвенных падежах*; 4) несклоняемые существительные, *род которых определяется особыми правилами в зависимости от их лексико-семантических особенностей*. Особый разряд составляют существительные *общего рода*, которые по значению соотносятся с лицами как мужского, так и женского пола, а в предложении проявляются свойства то мужского, то женского рода: наш/наша Саша, страшный/страшная забияка. Следовательно, в отличие от обычных существительных, слова «общего рода» относятся не к одному, а сразу к двум родам – мужскому и женскому, в контексте реализуется какой-то определённый род. Итак, категория рода в русском языке выступает на различных уровнях языковой структуры: лексическом, морфологическом и синтаксическом. Но наиболее последовательно она проявляется на синтаксическом уровне, что и составляет одно из существенных отличий грамматического строя русского языка от китайского языка. В китайском языке имя существительное не различается по родам, поэтому для обозначения пола в случае необходимости употребляются особые слова или же словообразования. Это касается только некоторых существительных, обозначающих одушевлённые предметы. Так, для животных имеются специальные слова, обозначающие одушевлённые предметы: самку, самца и приплод, например: 羊 yang (баран), 羔 gao (ягнёнок), 猪 zhu (свинья),

仔猪 aizhu (поросёнок), 马 ma (лошадь), 骡马 kema (кобыла). Так, в китайском языке для определения рода в отдельных случаях используют специальные слова-суффиксы: 男 nan мужчина, 女 nv женщина. Например, «преподаватель, преподавательница». К названиям животных прибавляются специальные суффиксы для мужского, для женского рода, например: 公狗 gonggou «кобель» – 母狗 mugou «сука», 公鸡 gongji «петух», 母鸡 muji «курица». В книжном языке для определения рода птиц употребляются: 雄 xiong (для самцов) и 雌 (для самок). Из этих примеров мы видим, что для обозначения пола имеются особые названия. Также к имени существительному прибавляются слова для различий пола у людей. Слово человек – мужчина по преимуществу может значить и женщина. Поэтому мужчина – женщина 男孩 nanhai мальчик, 女孩 nvhai девочка. Из вышеизложенного можно сделать вывод, что в современном русском языке категория рода может выражаться как грамматически, так и лексически. При последнем большое значение имеет семантическая сторона слова. В современном русском языке существует целая группа слов, для которых абсолютно нейтральны категории рода. Такие существительные называются существительными общего рода. В китайском языке грамматического рода нет, а понятие биологического пола выражается в основном лексически (в случае смысловой необходимости употребляются особые слова или словообразовательные форманты). Кроме того, в китайском языке в отличие от русского значение рода передаётся только по отношению к лицам и животным. Таким образом, семантико-функциональный подход позволил интегрировать лексические, морфологические, словообразовательные языковые средства на основе общности их функций в русском и китайском языках.

#### Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: Русский язык, 1976. 260 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1938. 616 с.
3. Гасан С. Сопоставительная грамматика русского языка и монгольского языков (фонетика и морфология). Улан-Батор: Изд-во Министерства народного образования МНР, 1975. 318 с.
4. Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка. Морфология. М.: МГУ. 1953. 306 с.
5. Мучник И. П. Грамматические категории глагола и имени существительного в современном русском языке. М.: Наука, 1971. 300 с.
6. Сюй Гаюй. Сопоставительные исследования лексики русского и китайского языков. Жанчжоу, 1998. 78 с.

УДК 327(470)+327(510)+327.57

Сун Чжицинъ  
г. Хайлар, КНР**Китайско-российские отношения: новые изменения**

В данной работе проанализирована динамика китайско-российских отношений в политической, торгово-экономической и гуманитарной сферах за более чем 20 лет, особенно исследованы новые изменения, произошедшие после визита В. Путина в Китай 20 мая 2014 г.

**Ключевые слова:** политические отношения, торгово-экономическое сотрудничество, гуманитарное сотрудничество, новые изменения.

The paper analyzes the dynamics of China-Russian relationships in the political, trade, economical, humanitarian spheres for the period more than 20 years. Particularly, new changes were developed after Putin's visit to China in May 20, 2014.

**Key words:** political relations, trade and economic cooperation, humanitarian cooperation, new changes.

Как мы все знаем, китайцы познакомились с русскими уже около четырёхсот лет назад. На протяжении такого большого отрезка времени между нами произошло многое. С 1991 г. после распада СССР отношения между двумя странами перешли на качественно новый уровень. Эти отношения отвечают коренным интересам РФ и КНР. В совместных российско-китайских документах справедливо подчеркивается, что в последние годы связи двух стран «достигли самого высокого уровня за всю историю их развития» [2, 3]. А по оценкам руководства МИД РФ у этого ведомства «нет ни одной страны, с которой был бы такой плотный график контактов, как с Китаем».

В статье мы не будем рассматривать все стороны китайско-российских отношений последних 20 лет, просто раскроем самое главное, особенно – новые изменения в наших отношениях после визита В. Путина в Шанхай в мае прошлого года.

В декабре 1992 г. Китай и Россия решили признать друг друга «дружественными государствами». В 1996 году Китай и Россия установили отношения равноправного доверительного партнёрства, направленного на стратегическое взаимодействие в XXI веке. В 2001 году две страны подписали Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве, что заложило правовую основу для развития двусторонних отношений. В 2011 г. было выдвинуто предложение о строительстве отношений всестороннего стратегического взаимодействия и партнёрства. Теперь сотрудничество двух стран вступило в новый исторический этап.

2014 г. был для России значимым. Россия с успехом и достойно провела зим-

ние олимпийские игры в Сочи. Как бы странно это ни звучало, но Олимпиада в Сочи оказала на китайско-российские отношения гораздо большее влияние. Китайские СМИ тогда назвали намерение председателя Си поддержать Олимпийские игры в России первым «важным и правильным внешнеполитическим стратегическим решением» в новом году. Свой приезд на Олимпийские игры сам Си Цзиньпин объяснил так: «Китай и Россия – добрые соседи, хорошие друзья и надёжные партнёры, тем более с президентом Путиным – мы старые друзья. По китайской традиции, когда у соседей или у друзей празднуют радостное событие, мы должны обязательно прийти и поздравить. Вот с этим мы и пришли к вам».

Но очень жаль, что затем Украинский кризис поставил Россию в весьма сложное положение. Китай в своих подходах придерживается взвешенной и объективной позиции, демонстрируя понимание всей совокупности факторов, в том числе исторических, приведших к новым реалиям в данном регионе.

20 мая 2014 года Президент Российской Федерации В. В. Путин посетил Китай с официальным визитом. Си Цзиньпин и В. Путин провели переговоры и подписали совместное заявление, в котором чётко отмечается, что «отношения между Китаем и Россией в результате совместных целенаправленных усилий вышли на новый этап всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия». Стороны должны приложить усилия к выходу «всеобъемлющего равноправного доверительного партнёрства и стратегического взаимодействия на ещё более высокий уровень». Присутствие глав

двух государств на церемонии начала военно-морских учений – хороший пример постоянного развития двустороннего стратегического сотрудничества [1].

Быстрыми темпами развивается взаимодействие между нашими странами в торгово-экономической, инвестиционной, финансовой, энергетической, научно-технической, межрегиональной и иных сферах [1, 2]. Эффективно функционирует разветвлённый механизм регулярных встреч глав правительств России и Китая, включающий несколько десятков двусторонних комиссий, подкомиссий и рабочих групп, который охватывает практически все сферы двустороннего сотрудничества. Китай 4 года подряд становился крупнейшим торговым партнёром России. Россия прочно заняла место в десятке главных торговых партнёров КНР. Объём двустороннего товарооборота за 20 лет увеличился более чем в 14 раз – почти до 90 млрд. долларов США. Сегодня мы ставим цель уже в среднесрочной перспективе к 2015 году выйти на отметку в 100 миллиардов долларов, а к 2020 году – в 200 миллиардов долларов.

писан долгожданный контракт по поставкам в Китай российского природного газа, что открыло новую страницу в истории двустороннего энергетического сотрудничества. С 2018 года Россия будет поставлять природный газ в Китай по «восточному маршруту». Объём поставок будет с каждым годом увеличиваться и в конечном итоге должен достичь 38 млрд. кубометров за год.

Переговоры, которые длились более десяти лет, дали плоды, что имеет большое значение для Китая и России. РФ является одним из крупнейших производителей природного газа, а Китай – одним из крупнейших потребителей газа.

1 сентября 2015 года в Якутске заместитель премьера Чжан Гаоли принял участие в церемонии начала строительства российского участка газопровода из России в Китай по восточному маршруту.

После подписания контракта о поставках газа Китай и Россия согласились строить отношения «всеобъемлющего китайско-российского энергетического партнёрства». Это стратегическое решение, которое основано на долгосрочных перспективах. В будущем

Торговой оборот (100 миллионов) между Китаем и Россией 1992–2013 гг.

год	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
объём	58.5	76.79	51	54.6	68.5	61.69	54.8	57.2	80	106.7	120
год	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
объём	157.6	212.3	290	333.9	481.7	568.3	387.98	554.5	792.4	881.6	892.1

Сотрудничество в энергетической сфере является важной составной частью практического сотрудничества двух стран, а также важным воплощением высокого уровня отношений всеобъемлющего стратегического взаимодействия и партнёрства между Китаем и Россией. Энергетическое сотрудничество двух стран имеет чрезвычайно благоприятные перспективы для развития.

С 1 января 2011 года запущен российско-китайский нефтепровод как часть трубопроводной системы Восточная Сибирь – Тихий океан, благодаря которому российская нефть вышла на азиатские рынки.

В мае этого года в Шанхае во время саммита СВМДА (Совещание по взаимодействию и мерам доверия в Азии) в присутствии Председателя КНР Си Цзиньпина и Президента России В. В. Путина был под-

ожидается всестороннее развитие сотрудничества в области нефти и газа, электроэнергетики, угля, атомной энергии.

Гуманитарное сотрудничество между КНР и Россией в настоящее время становится образцом для цивилизованного диалога между крупными державами. В результате реализации масштабных проектов, связанных с проведением Года России в Китае и Года Китая в России, Года русского языка в Китае и Года китайского языка в России, сделан важный шаг в развитии гуманитарных связей, укреплении согласия и дружбы между народами двух стран. В 2012 г. в рамках Года российского туризма в Китае было проведено более 200 мероприятий. Заметным событием стал Китайско-Российский форум по инвестиционным проектам в области туризма. Все эти содержательные и многооб-

разные мероприятия Года российского туризма в Китае вызвали большой резонанс в обеих странах. Их проведение способствовало значительному росту российского туристического потока в Китай, увеличению взаимных связей и дружбы между народами. 28 марта 2015 г. в Санкт-Петербурге заместители глав правительств России и Китая О. Ю. Голодец и Лю Яньдун провели церемонию открытия нового масштабного гуманитарного проекта – Года российско-китайских дружественных молодёжных обменов, в рамках которого уже прошло почти 200 акций и мероприятий.

Под стратегическим руководством председателя КНР Си Цзиньпина и президента России Владимира Путина стороны тесно взаимодействуют, ведя чрезвычайно эффективно двустороннее сотрудничество в таких областях, как образование, культура, здравоохранение, спорт, туризм, СМИ, кинематограф, архивы и работа с молодёжью.

КНР и Россия будут проводить мероприятия по обмену учащимися вузов под общим названием «Сто школ – десять тысяч человек», а также расширять масштабы обмена студентами, к 2020 году данный показатель будет выведен на уровень 100 тыс. человек. Кроме того, в 2015 году Китай и Россия совместно отмечают 70-летнюю годовщину Победы в мировой войне против фашизма и войне сопротивления китайского народа японским захватчикам, и к этим важным датам будет приурочена серия мероприятий. Вице-премьер Госсовета КНР, сопредседатель Китайско-российской комиссии по гуманитарному сотрудничеству Лю Яньдун в своей речи предложила направить усилия на

углубление сотрудничества с русскими коллегами в языковом направлении. Я думаю, это предоставит хорошие возможности для сотрудничества между нашими странами.

Кроме двухстороннего сотрудничества взаимодействие в международных делах России и Китая является одной из важнейших сфер стратегического партнёрства двух стран. Россия и Китай выступают за формирование справедливого и демократического миропорядка, базирующегося на коллективных подходах, равноправии, общепризнанных нормах и принципах международного права. В нынешних условиях стороны подтверждают понимание и уважение ключевых интересов и озабоченностей друг друга, демонстрируя тем самым неконъюнктурный характер российско-китайских отношений.

Россия и Китай придают большое значение сотрудничеству на многосторонних площадках, включая «Группу двадцати», АТЭС, БРИКС, ШОС, РИК (Россия, Индия, Китай), исходят при этом из необходимости повышения эффективности противодействия глобальным и региональным вызовам, обеспечения устойчивого развития.

Словом, отношения между Россией и КНР заслуженно называют примером межгосударственных связей нового типа. Такие отношения базируются на общих интересах, взаимном учёте озабоченностей, поддержке друг друга по принципиальным вопросам, не предусматривают создания военно-политического союза, не направлены против третьих стран. Они исключительно устойчивы, не подвержены сиюминутной конъюнктуре, что очень ценно в сегодняшнем мире, где присутствует явный дефицит стабильности и взаимного доверия.

#### Список литературы

1. Научно-техническое сотрудничество Китая и России // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: <http://russian.people.com.cn/31857/97676/97802/6740985.html> (дата обращения: 7 июля 2015 г.).
2. Основные итоги инвестиционного сотрудничества России и Китая. Портал внешнеэкономической информации // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: [http://www.ved.gov.ru/exportcountries/cn/cn\\_ru\\_relations/cn\\_rus\\_projects/](http://www.ved.gov.ru/exportcountries/cn/cn_ru_relations/cn_rus_projects/) (дата обращения: 7 июля 2015 г.).
3. [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: <http://dlib.eastview.com/searchresults/article.jsp?art=149&id=21586835-16#16> (дата обращения: 7 июля 2015 г.).

УДК 821.581+821.161.1

**Чжан Шуся**  
г. Хайлар, Китай

### О переводе русской литературы в Китае за последние 30 лет

В статье рассказывается о переводе русской литературы в Китае. Особое внимание уделяется периоду, берущему начало с 1978 года. Выделяются такие черты этого периода, как тенденция к систематизации, разнообразие в выборе тем, повторный перевод классических произведений.

**Ключевые слова:** русская литература, перевод, классическое произведение.

The article describes the translation of the Russian literature in China. Particular attention is paid to the period beginning since 1978. This period is characterized by the following features: the tendency to the systematization, the variety in the choice of the themes, the second translation of the classical works in literature.

**Key words:** the Russian literature, translation, classical works.

«В самые сложные времена, несмотря на все потрясения, которые испытывали наши страны и народы, мы в Китае ощущали глубокую связь с русской литературой, черпая в ней духовные силы. Практически все китайские писатели-классики XX века занимались переводами произведений российских писателей» – это слова известного китайского писателя Ван Мэна на симпозиуме. Литература – мост, соединяющий сердца китайского и русского народов. Эти слова указывают на то глубинное влияние, которое оказала русская литература на китайскую [3].

Перевод произведений русских писателей начался ещё в XIX в., но подлинное знакомство с русской литературой открывается переводом пушкинской «Капитанской дочки» в 1903 г. С тех пор, несмотря ни на какие обстоятельства, русская литература всегда остаётся главной духовной пищей китайского народа [4, с. 20].

Благодаря «Движению 4 мая» в 1919 г. зародилась в Китае «новая литература», развитие которой тесно связано с развитием перевода русской литературы в Китае [2, с. 3]. Это было культурное движение, цель которого состоит в отходе от китайских феодальных культурных традиций. Его основа – идеи французских просветителей, теория немецкого марксизма и русская литература. В роли переводчиков новой китайской литературы выступали её основоположники, такие как Лу Синь, Мао Дунь, Цюй Цюбо и многие другие. Нужно отметить, что эти великие писатели не только переводили, но и отдавали огромные силы исследованию русской литературы.

После образования Китайской Народной Республики в октябре 1949 г. насту-

пил так называемый «медовый» период, перевод русской литературы в Китае достиг небывалых масштабов. Было переведено на китайский язык почти всё, что выходило в бывшем СССР, включая не лучшую литературу. К середине 60-х годов ситуация перевода русской литературы в Китае сильно изменилась из-за обострения отношений между двумя странами, переводческая деятельность практически прекратилась. А во время «культурной революции» перевод русской литературы был вне закона.

В 1978 г. в Китае начали «политику реформ и открытости», распространяющуюся не только на экономику, но и на культуру. Перевод русской литературы постепенно возобновлялся и испытывал очередной расцвет. В отличие от переводческой деятельности предшествующих периодов, которая более или менее ограничена политическими условиями страны, в новый период перевод имел большие возможности и вошёл в нормальное русло. Характерными чертами нового периода перевода русской литературы в Китае являются:

#### 1) *Тенденция к систематизации*

В новый период деятельность по переводу русской литературы в Китае отмечена тенденцией к систематизации. С увеличением количества переведённых произведений и улучшением качества перевода диапазон издания русской классики расширяется: от художественных произведений до теоретических монографий, от прозы и поэзии до переписок и эссе, от отдельной книги до собрания сочинений и полного собрания сочинений, и постепенно образовался систематический подход к литературному переводу.

Внесли в это большой вклад такие знаменитые издательства, как Шанхайское издательство переводной литературы, Издательство «Народная литература», издательство «Просвещения Хэйбэй» и издательство «Илинь». За последние 30 лет Шанхайское издательство переводной литературы выпустило полное собрание сочинений А. Чехова (12 томов), собрание сочинений А. Пушкина, Л. Толстого, Ф. Достоевского. Издательство «Народная литература» издавало ряд русской классики: полное собрание сочинений А. Пушкина (10 т.), собрание сочинений Н. Гоголя (3 т.), Ф. Достоевского (7 т.), Л. Толстого (17 т.), И. Тургенева (13 т.), М. Шолохова (8 т.), М. Горького (20 т.), и полное собрание В. Набокова. Хэйбэйское издательство «Просвещение» в 1990-е годы выпустило серию «Книги классиков мирового значения», в которую включены «Собрание сочинений Л. Толстого», «Полное собрание сочинений А. Пушкина», «Полное собрание сочинений А. Чехова» и т. д.

Кроме издания классики русской литературы, издательства и редакторы ещё составили «Сборники российских рассказов», «Сборники советских рассказов» и серию книг писателей серебряного века. В 2006 г. (Год России в Китае) издательство «Народная литература» почти одновременно выпустили два сборника современной русской литературы: «Сборник современных русских повестей и рассказов», «Сборник современной русской прозы».

#### 2) Разнообразие в выборе тем и содержания переводов

В предыдущие периоды большинство произведений, переводимых на китайский язык, было перенасыщено идеологией. С уменьшением вмешательства политических факторов в художественный перевод и с раскрепощением сознания в культурных и литературных кругах перевод русской литературы становится всё свободнее и разнообразнее в предмете перевода. Стали переводить параллельно произведения со-

вершенно разных течений и направлений, как неореализм, социалистический реализм, авангард, модернизм и постмодернизм.

В 1980-е годы современная русская литература снова пользовалась популярностью среди китайских читателей. В этот период перевели ряд писателей: Ю. Бондарева, И. Стаднюка, Г. Бакланова, А. Чаковского, В. Быкова, В. Астафьева, Б. Васильева, В. Белова, В. Распутина, Ч. Айтматова, В. Шукшина, Р. Рождественского, А. Арбузова, В. Розова, Е. Евтушенко, А. Вампилова и др. Кроме того, с возвращением к советским и российским читателям раньше запрещённых писателей в Китае тоже поднялась новая волна переводов М. Булгакова, С. Есенина, А. Платонова, Б. Пастернака и И. Бабеля.

#### 3) Повторный перевод классических произведений

За последние 30 лет у многих русской классики появились разные варианты перевода, которые соответствуют требованиям новой эпохи. К повторному переводу относятся два обстоятельства: первое, – это результат постоянной обработки переводчиками своих переводов, второе, – это перевод разными переводчиками одного и того же произведения. Например, у «Воскресения» Толстого есть в Китае 22 версии перевода и издания: в 2005, 2008, 2009 годах вышли в свет по три версии в каждом из этих годов. «Евгений Онегин» в Китае имеет десять версий, а девять из них переводилось с 1981 до 2012 года, в том числе 4 версии переведены в новом веке. «Как закалялась сталь» имеет 21 версию перевода, и только в одном 2003 году пять издательств параллельно издали эту книгу в разных версиях. Среди десяти версий перевода «Мастер и Маргарита» Булгакова половина относится к нашему веку.

В общем, перевод русской литературы в Китае играл и играет важную роль в китайской литературной жизни. В сегодняшние дни в Китае продолжает сохраняться очень позитивная тенденция к переводу современной русской литературы.

#### Список литературы

1. Ван Шубай. История китайской культуры 20 в. Изд-во Чжунго Циньянь, 1999. 235 с.
2. Гао Сюйдун. Литература «4 мая» и традиции китайской литературы. Изд-во Шаньдунского университета, 2000. 212 с.
3. Лю Вэньфэй. Перевод и изучение русской литературы в Китае // НЛО, 2004. № 69. С. 10–15
4. Чень Цзяньхуа. Китайско-российские литературные связи в 20 в. Шанхай: Изд-во «Сюэлинь», 1998. 120 с.

## Роль речеведческих дисциплин в подготовке специалистов негуманитарного профиля

УДК 372.881.111.1

*О. М. Батраева*  
Владивосток, Россия

### Система работы над языком специальности иностранных студентов, изучающих дисциплину «Профессиональный иностранный язык II» в техническом вузе

Автором статьи анализируются приёмы и подходы работы над языком специальности иностранных студентов, изучающих дисциплину «Профессиональный иностранный язык II» в техническом вузе.

**Ключевые слова:** язык специальности, профессионально-коммуникативные компетенции, интеграция, системно-коммуникативный подход, современные методы и технологии обучения русскому языку как иностранному.

The author analyzes the methods and approaches for teaching foreign students the language of special terms while doing the program "Foreign Language for Professional Communication II" in a technical institution.

**Key words:** the language for professional communication, professional and communicative competences, integration, system-communicative approach, modern methods and technologies of teaching Russian as a foreign language.

В настоящее время чрезвычайно актуален разговор о поиске новых педагогических технологий, методов и средств обучения, которые бы соответствовали процессу модернизации образования.

В процессе модернизации системы образования одними из центральных оказываются вопросы формирования инновационных механизмов развития образования и управления инновационными процессами.

Педагогическое сообщество постоянно апеллирует к инновационным механизмам развития, говоря, в частности, что, появившись в производственной рыночной сфере, они приобретают всеобщий характер и всё шире распространяются на остальные сферы жизнедеятельности, в том числе публичные.

Термин «инновация» начинает применяться в специфическом понятийном значении в лингвистике конца XIX века при описании процессов культурной и языковой диффузии (трансфера). Под этим явлением подразумевался такой процесс развития, когда феномены одного культурного ареала

достаточно естественно, без вмешательства властных механизмов управления распространяются на другие в качестве культурной (языковой) инновации и в той или иной степени модифицируют их культурные традиции.

В связи со значительным ростом темпов академической мобильности, усиливающейся конкуренции на международном рынке образования повышение качества подготовки иностранных студентов в вузах Российской Федерации является важной задачей развития системы отечественной высшей школы.

Объектом изучения учёных и практиков долгое время были формы, отражающие содержание и организацию процесса обучения с учётом будущей профессии.

Профессиональная направленность деятельности, во-первых, требует интеграции дисциплины «Профессиональный иностранный язык II» с профилирующими дисциплинами; во-вторых, ставит перед преподавателем РКИ задачу научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать русский язык как средство си-

стематического пополнения своих профессиональных знаний, а также как средство формирования профессиональных умений и навыков; в-третьих, предполагает использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста.

Остановимся подробнее на практике преподавания дисциплины «Профессиональный иностранный язык II», предназначенной для формирования профессионально-коммуникативных компетенций будущих специалистов промышленного рыболовства, технологии продуктов питания и международной экономики.

Необходимо отметить, во-первых, что дисциплина «Профессиональный иностранный язык II» для иностранных студентов в техническом вузе представляет собой учебную область, предметом которой является отобранная и организованная совокупность экономических, технологических, инженерных и других знаний. Во-вторых, данная дисциплина включается в учебный процесс с целью обеспечения образовательных целей обучения и связана с формированием профессионально-коммуникативных компетенций иностранных учащихся. В-третьих, обучение данной дисциплине в ФГБОУ ВПО «Дальрыбвтуз» осуществляется на продвинутом этапе обучения при помощи учебных пособий, относящихся к дисциплине «Профессиональный иностранный язык II».

Следует отметить, что параллельно с методическим оснащением учебного процесса в дисциплине «Профессиональный иностранный язык II» за счёт разработки и внедрения учебных пособий по языку специальности, осуществляется активное внедрение современных методов и технологий обучения. Если мы раньше считали, что развитие методики обучения языку специальности затрагивает преимущественно уровень лексики, то на практическом уровне пришли к убеждению, что каждый профиль подготовки иностранных студентов диктует необходимость выработки специального подхода к процессу языковой подготовки.

Авторы учебных пособий, которые относятся к дисциплине «Профессиональный иностранный язык II», определили цели обучения на основе коммуникативных потребностей у иностранных студентов. Например, учебное пособие «Профессиональный

иностранный язык II: язык специальности в профессиональном аспекте (экономика)» предназначено для подготовки студентов-иностранцев по профилю 080100.62. Цель пособия – познакомить иностранных учащихся с экономическими понятиями и подготовить их к восприятию лекций по экономическим дисциплинам [5, с. 3]. В пособии реализуется системно-комплексный подход к обучению речевой деятельности: большая часть заданий предполагает взаимосвязь рецептивных видов речевой деятельности и различные способы их реализации. Пособие включает материалы регионального компонента обучения (Россия, Дальневосточный регион, Китай, страны АТР).

Учебное пособие «Профессиональный иностранный язык II: русский язык как иностранный в профессиональном аспекте» предназначено для иностранных студентов профиля подготовки 260200.62 «Продукты питания животного происхождения». Основная цель пособия – формирование умений и навыков по практическому овладению необходимым и достаточным уровнем профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-технологов [4, с. 3].

Иностранные студенты профиля подготовки 111500.62 «Промышленное рыболовство», работающие по учебному пособию «Профессиональный иностранный язык II: тексты по специальности», интерпретируют информацию главного текста практического занятия в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. Главная цель учебного пособия – формирование профессионально-коммуникативных компетенций будущих инженеров [2, с. 5].

Преподаватели кафедры РКИ осознали необходимость оптимизации обучения языку специальности за счёт применения современных методов обучения. Профессиональный уровень специалиста технического профиля во многом зависит от степени его владения языковыми нормами устной и письменной речи. Поэтому в учебные пособия авторы включили интерактивные технологии обучения: ролевые игры, проектную методику, деловые игры, мозговой штурм и т. д.

Современную методику преподавания русского языка как иностранного характеризуют ускорение темпов обучения, интенсификация учебного процесса [6, с. 123].

Интерактивные технологии, которые используют преподаватели РКИ в рамках преподаваемой дисциплины «Профессиональный иностранный язык II», значительно активизируют учебный процесс. Такое обучение учитывает психологическую готовность иностранных студентов к работе в группе, создаёт атмосферу творчества. Предложенные авторами пособий диалоги, сценарии ролевых, деловых игр, творческих проектов способствуют естественному запоминанию речевых моделей поведения в профессиональной сфере общения.

В организации ролевой игры для нас важно, прежде всего, чтобы иностранный учащийся, примеряющий ту или иную роль, был способен подобрать необходимые языковые средства в соответствии с заданной ситуацией, мог избежать конфликта, склониться к компромиссу, защитить свою точку зрения. В современных условиях коммуникативная компетенция становится непременным компонентом общепрофессиональной подготовки студентов, изучающих РКИ.

Мы осознаём, что формирование профессионально-коммуникативных компетенций иностранных студентов технического вуза возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения [3, с. 91].

Например, для иностранных учащихся профиля подготовки 260200.62 «Продукты питания животного происхождения» разработаны творческие задания после просмотра видеосюжетов о работе различных предприятий молочной и мясной отрасли, их продукции; письменные задания, связанные с устройством на работу в торговую компанию, на мясной завод и т. д.

Для студентов-иностранцев, изучающих экономические дисциплины, в учебное пособие включён материал сравнительного характера по экономике России и Китая, речевые упражнения на экономическую тематику.

Иностранные студенты профиля подготовки 111500.62 «Промышленное рыболовство», работающие по учебному пособию «Профессиональный иностранный язык II: тексты по специальности», выполняют творческие задания: готовят видеопрезентации на русском языке, участвуют в ролевых и деловых играх.

Игровая технология как приём служит большим стимулирующим потенциалом для использования языка. Вся организационная

деятельность, в том числе образовательная, должна помогать ходу игры. Для этого мы используем арсенал мультимедийного оборудования и возможности работы с компьютерами на аудировании.

Необходимо остановиться на проектной методике, которая используется преподавателями в рамках заданной дисциплины. Положительным фактором применения проектной методики в языке специальности, на наш взгляд, является использование творческого характера, особенно для учащихся различных профилей подготовки, направленного на развитие разносторонних умений и навыков.

Проект в основе своей имеет идею направленности деятельности студентов-иностранцев на достижение результата, который характеризуется решением какой-либо теоретической или практически значимой проблемы. При этом достигается внешний результат, который можно *увидеть, осмыслить или применить* на практике, а также внутренний результат, выражающийся в приобретении опыта деятельности, где соединяются знания и умения, компетенции и ценности.

Все проекты обязательно направлены на достижение какой-либо цели. Так, студентами профиля подготовки бакалавров 111500.62 «Промышленное рыболовство» выполнялись проекты (создание видеорепортажа на темы «Популярные профессии Владивостока», «Спасение на море» и т. д.). Учащиеся готовили видеорепортажи на русском языке не только как итог творческого проекта, но и обобщая свой материал для участия в научно-практической конференции.

Иностранные студенты профиля подготовки 260200.62 «Продукты питания животного происхождения» готовили проекты на русском языке по технологии приготовления продуктов из молока и мяса, создавая презентацию как итог.

Необходимо помнить и трезво оценивать возможности образовательных ресурсов и ресурсов человека (преподавателя), так как преподавание языка специальности в аудитории иностранных учащихся представляет собой специально организованный процесс ориентации целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Естественно, есть такие виды знаний, умений, навыков и компетенций, которые луч-

ше формируются традиционными формами и методами. А потому их надо применять, в той мере, в какой это педагогически целесообразно. Как показывает практика, хороший эффект даёт умелая интеграция инновационных и традиционных форм и методов, что доступно лишь педагогу-мастеру. С нашей точки зрения, преподаватели сталкиваются с необходимостью изменения содержания

системы повышения педагогической квалификации в сторону новых образовательных технологий обучения и контроля, в том числе в методике преподавания дисциплины, которая ориентирует на будущую специальность иностранных учащихся и подчиняется решению проблемы выработки профессионально-коммуникативных умений и навыков студентов.

#### Список литературы

1. Батраева О. М. Работа над текстами углубленного чтения по специальности как фактор формирования профессионально ориентированной компетенции иностранных студентов в техническом вузе. Владивосток: Вестник Дальрыбвтуза, 2014. № 1. 102 с.
2. Батраева О. М. Профессиональный иностранный язык II: Тексты по специальности: учебное пособие / О. М. Батраева. Владивосток: Дальрыбвтуз, 2013. 237 с.
3. Батраева О. М., И. В. Бимурзина. Язык специальности в техническом вузе: формирование профессиональных компетенций // Высшее образование сегодня. М.: Логос, 2014. № 7. С. 84–92.
4. Бимурзина И. В. Профессиональный иностранный язык II: русский язык как иностранный в профессиональном аспекте: учебное пособие / И. В. Бимурзина. Владивосток: Дальрыбвтуз, 2014. 147 с.
5. Евтушенко С. Я. Профессиональный иностранный язык II: язык специальности в профессиональном аспекте (экономика): учебное пособие / С. Я. Евтушенко. Владивосток: Дальрыбвтуз, 2015. 261 с.
6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. М.: Академия, 2003. 272 с.

УДК G1+57...001.4–57.875–054.6

**А. В. Гончарова**  
г. Белгород, Россия

### Специфика обучения научному стилю речи (экономический профиль обучения) на этапе довузовской подготовки

В статье даётся общий обзор методики преподавания научного стиля речи, а также анализируются проблемы обучения иностранцев научному стилю речи на этапе довузовской подготовки в рамках подготовительного факультета для иностранных граждан. Исходя из целей и задач подобного обучения, даются общие рекомендации по проведению занятий и контроля. Подробно рассматриваются типы заданий и упражнений по развитию устной и письменной речи, чтению профессиональных текстов. Отдельно рассматриваются наиболее общие проблемы, с которыми сталкивается преподаватель при обучении иностранцев научному стилю речи (экономический профиль).

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, научный стиль речи, экономический профиль, учебно-профессиональная сфера общения, лингвопредметная компетенция, вариативность комплекции материала, комплексность обучения.

The article provides an overview of methodology for scientific speech teaching, and analyzes the issues in connection with teaching scientific speech for foreign students while doing the pre-University training course at the preparatory faculty for foreign citizens. Based on the goals and objectives of such training, this paper provides general recommendations on the process of teaching and supervision. The main attention is drawn to the types of tasks and exercises, developing skills for writing, speaking and reading the professional texts. Besides, the author describes the most common problems the teacher has to deal with while teaching foreigners scientific speech (in economics).

**Key words:** Russian as a foreign language, scientific speech, economic profile, educational and professional sphere of communication, linguistic-professional competence, the variability of the material sets, teaching in complex.

Курс «Научный стиль речи (экономический профиль)» обеспечивает подготовку по русскому языку как иностранному в системе высшего профессионального образования иностранцев в России в рамках подготовительного отделения для обучения в вузах РФ.

Данный курс предполагает 36 часов аудиторных занятий (34 часа – практические занятия и 2 часа – итоговый контроль).

Цель курса «Научный стиль речи (экономический профиль)» – формирование коммуникативной компетенции на минимальном

лексическом и грамматическом материале, позволяющем иностранному студенту удовлетворять основные коммуникативные потребности в учебно-профессиональной сфере общения (в рамках экономического профиля).

Задачи курса «Научный стиль речи (экономический профиль)»:

1) сформировать лингвопредметную компетенцию (владение минимальным лексическим и грамматическим материалом, необходимым для использования в виде устных и письменных высказываний в учебно-профессиональной деятельности);

2) сформировать дискурсивную компетенцию (умение репродуцировать и продуцировать тексты монологического и диалогического характера в учебно-профессиональной деятельности).

Изучение курса «Научный стиль речи (экономический профиль)» в рамках изучения русского языка как иностранного поможет учащимся:

– овладеть содержанием языковой компетенции в сфере научного стиля речи, грамматики, лексики, стилистики и фонетики;

– приобрести знания, практические навыки и умения в сфере аудирования, говорения, чтения и письма на материале, непосредственно связанном с будущей профессиональной деятельностью;

– научиться работать с существующими учебными (в том числе электронными) материалами, словарями и справочниками по специальности;

– при необходимости сдать Государственные тесты по русскому языку для иностранцев;

– включиться в процессы учебно-профессиональной, социокультурной, культурно-речевой адаптации.

Широта использования курса предполагает вариативность комплектации материала в темах в зависимости от задач и программы обучения, целей обучения и мотивации учащихся.

Помимо знаний по научному стилю речи (экономический профиль), информации по математике, экономической географии в курс НСР в обязательном порядке необходимо включать материал русской грамматики. Такой подход позволяет обеспечить комплексность обучения.

Курс научного стиля речи предполагает и освоение необходимых навыков речевой деятельности: аудирования, говорения, чте-

ния и письма; при необходимости – и подготовку к Государственному тестированию по русскому языку для иностранцев

Курс научного стиля речи (экономический профиль) находится на стыке разных общественных наук: математики, экономической географии, экономики, политологии, социологии и собственно методики преподавания русского языка как иностранного.

Объём и содержание курса «Научный стиль речи (экономический профиль)» может варьироваться в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся и динамики усвоения ими русского языка и предметов по профессии.

Обязательными являются следующие темы:

Тема 1. Товар.

Тема 2. Потребности. Материальные блага.

Тема 3. Собственность.

Тема 4. Денежное обращение.

Тема 5. Этапы развития товарного обмена. Деньги и их функции.

Тема 6. Типы организации производства.

Тема 7. Производство. Факторы производства.

Тема 8. Воспроизводство. Типы воспроизводства.

Тема 9. Рынок: понятие рынка, виды и функции рынка.

Тема 10. Основные факторы рыночного саморегулирования.

Тема 11. Конкуренция и монополия.

Курс «Научный стиль речи (экономический профиль)» включает следующие виды работ: практические занятия, самостоятельную работу и текущие контрольные работы.

Грамматический материал осваивается поэтапно. Обучение грамматике может производиться параллельно на отдельных уроках по отдельной программе с тем, чтобы грамматический, лексический и стилистический материал усваивался блоками, интенсивно, без отвлечения на системную грамматику. Возможен и другой подход: если студенты у себя на родине уже овладели грамматической системой русского языка (как правило, пассивно) или изучили грамматику русского языка на занятиях по русскому языку как иностранному, то пояснение грамматических структур можно давать в контексте уроков по научному стилю речи.

Материалом для научного стиля речи на начальном этапе являются уроки по темам,

стандартные конструкции научного стиля речи, предлагаемые преподавателем, варианты заданий. Базовые тексты для чтения на начальном уровне в учебных пособиях, как правило, не предлагаются, поскольку языковая компетенция студентов не позволяет усваивать информацию таким образом.

Речевые конструкции, задания преподаватель имеет возможность составлять и варьировать в зависимости от уровня и мотивации студентов.

С целью экономии учебного времени знакомство с необходимой лексикой при освоении той или иной темы осуществляется самостоятельно до занятия (в виде домашнего задания).

Необходимые грамматические темы вводятся на занятиях по общему владению, которые предшествуют занятиям по научному стилю речи.

Большинство упражнений рекомендуется выполнять устно. Занятие по НСР начинается с повторения. Предполагается использование принципа «одно да потому» и «от простого к сложному». Задания необходимо выстраивать в логике «от слова к тексту». Для достижения этой цели преподаватель может показать обучающимся морфемную и словообразовательную структуру слова. Для усвоения и дальнейшего использования профессиональной лексики необходимо включать новое слово в систему слов.

Возможные варианты заданий по темам:

- 1) Прослушайте новые слова, поставьте ударение.
- 2) Напишите транскрипцию слов.
- 3) Разделите слова на слоги.
- 4) Распределите слова по ритмическим моделям слов.
- 5) Простукайте новые слова, выделяя ударные слоги более чётко.
- 6) Повторите вслед за преподавателем слово, словосочетание, предложение.
- 7) Прочитайте самостоятельно слово, словосочетание, предложение.
- 8) Прослушайте и запишите.
- 9) Прочитайте текст вслух и др.
- 10) Найдите значение новых слов по словарю.
- 11) Подберите синонимы.
- 12) Подберите антонимы.
- 13) Найдите однокоренные слова.
- 14) Соотнесите картинки (рисунки, схемы, обозначения, сокращения и др.) и данные слова.

15) Подпишите рисунки (схемы, обозначения и др.) и др.

16) Решите кроссворд.

17) Составьте кроссворд.

18) Определите части речи данных слов.

19) Определите род существительных.

20) Образуйте форму множественного числа от данных существительных.

21) Напишите формы женского, среднего рода для данных прилагательных. Образуйте формы множественного числа.

22) Найдите соответствия (слова даны в два столбика: в одном – прилагательные, во втором – существительные).

23) Определите тип спряжения данных глаголов. Напишите инфинитивы совершенного вида.

24) Проспрягайте данные глаголы.

25) Образуйте формы повелительного наклонения от данных глаголов.

26) Познакомьтесь с конструкцией научного стиля речи, определите падежи существительных в данной конструкции. Составьте примеры.

27) Замените конструкции синонимичными.

28) Замените конструкции антонимичными.

29) Дайте определение термину, используя изученные конструкции.

30) Закончите предложение.

31) Составьте предложение из слов и др.

32) Прочитайте текст и ...

33) ... дайте ему название.

34) ... ответьте на вопросы (устно, письменно).

35) ... составьте вопросы к тексту.

36) ... запишите главную информацию.

37) ... составьте план текста.

38) ... перескажите его.

39) Составьте план текста по теме «...».

40) Составьте презентацию в программе power point по теме «...».

41) Составьте текст лекции по теме «...» и др.

Задания к текстам выглядят следующим образом: это задания на понимание текста (вопросные), задания на введение и обработку лексики, задания предтекстовые, притекстовые и послетекстовые, задания пересказать текст и т. д. Эти задания, как и сами тексты, являются только примером работы по теме и могут варьироваться преподавателем в зависимости от уровня и мотивации группы.

Контроль за освоением материала осуществляется в форме зачёта по практическим заданиям. Контрольными мероприятиями являются в рамках зачёта:

- 1) выполнение грамматического теста;
- 2) сообщение по определённой теме с ответами на вопросы преподавателя или аудитории.

При контроле знаний и навыков по грамматике предполагаются письменные тесты или контрольные задания

Остановимся также на типичных проблемах, с которыми сталкивается преподаватель научного стиля речи на этапе предвузовской подготовки слушателей подготовительного факультета экономического профиля обучения.

Специфика обучению научному стилю речи на этапе довузовской подготовки состоит в том, что во многих странах экономика не является школьным предметом. Преподаватель вынужден не «переводить» имеющиеся знания на русский язык, а давать эти знания на чужом для учащегося языке, что значительно затрудняет обучение, увеличивает его сроки.

Стоит отметить важность сотрудничества преподавателей НСР и русского языка как иностранного. Не секрет, что НСР не является отдельным предметом, это логическое продолжение русского языка, и от успехов в его изучении зависит и результат усвоения научного стиля речи. Диалог между преподавателями позволяет устранить нецелесообразные повторения материала, а также избежать «белых пятен» в обучении.

Успешность обучения научному стилю речи зависит также от сформированности у студента следующих умений: запоминать новую лексическую и грамматическую информацию, работать с текстом, выделять в нём основную мысль, задавать вопросы к тексту и по определённой теме, выделять главную информацию в тексте и воспроизводить её своими словами и многое другое.

Рамки данной статьи не позволяют обозреть все имеющиеся в этой сфере проблемы. Важно понять, в каком направлении работать и что нужно при этом учитывать. Проблемы, заявленные в нашей работе, ещё ждут своего решения.

#### Список литературы

1. Русский язык будущему экономисту. Научный стиль речи (экономический профиль) / сост. А. В. Гончарова, Т. П. Матюшкина. Белгород: Изд-во БГТУ им. В. Г. Шухова, 2013. 113 с.
2. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи: пособие для самостоятельной работы (домашнее чтение на материале текстов по специальности). Гуманитарный, медицинский, технический, экономический профиль / Л. А. Константинова, Г. И. Знаменская, О. В. Илюхина, Н. М. Исакина, С. А. Юрманова. Тула: Изд-во ТулГУ, 2010. 148 с.
3. Учебные задания и тексты по русскому языку для студентов-иностранцев первого года обучения на материале текстов по экономике / сост. Л. А. Косташкина, Т. А. Новодворская. Минск: Изд-во БГАТУ, 2000. 36 с.

УДК 811.161.1

**Н. Л. Федотова**  
Санкт-Петербург, Россия

### К проблеме классификации русских предлогов с временным значением (на материале учебно-научных текстов по физике и химии)

В статье рассматривается проблема классификации предлогов, выражающих временные отношения в русском языке. На основе анализа контекстных реализаций временных предлогов автор предпринял попытку обосновать критерии классификации русских временных предлогов, что может способствовать повышению эффективности преподавания русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, временные предлоги, классификация предлогов.

The article deals with the problem of Russian Prepositions of Time classification. Based on the analysis of contextual usage of time-prepositions, the author tries to explain the classification criteria for time-prepositions in the Russian language. It may contribute to the effectiveness of teaching Russian as a foreign language.

**Key words:** Russian as a foreign language, time-prepositions, classification of prepositions.

Исследование значений предлогов, выражающих временные отношения, позволяет выявить специфику временного вос-

приятия, отражённого в языковых значениях, благодаря чему можно установить систему представлений, которые необходимы чело-

веку при осмыслении окружающего мира. Нуждаются в изучении вопросы, связанные с лингвистическими способами и средствами выражения временных отношений. Также следует отметить, что временные предлоги являются частотными в речи, поэтому их исследование может способствовать повышению эффективности преподавания иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного.

Как известно, в зависимости от характера выражаемых отношений предлоги разделяются на несколько групп: *пространственные, временные, целевые* и др.

Временные отношения в русском языке могут быть выражены разными предлогами, которые сочетаются с разными падежами (см. табл. 1).

Таблица 1

Временные производные предлоги и падежные формы

Предлоги	Падеж	Примеры
<i>ДО</i>	+ Р. п.	<i>с 5 часов до 7 часов</i>
<i>С</i>		
<i>СРЕДИ</i>		<i>среди ночи</i>
<i>ПОСЛЕ</i>		<i>после собрания</i>
<i>НАКАНУНЕ</i>		<i>накануне праздника</i>
<i>К</i>	+ Дат. п.	<i>к началу эксперимента</i>
<i>ПО</i>		<i>по вторникам</i>
<i>НА</i>	+ В. п.	<i>на неделю</i>
<i>ЗА</i>		<i>за 2 сек.</i>
<i>ЧЕРЕЗ</i>		<i>через 3 минуты</i>
<i>В</i>		<i>(раз) в неделю</i>
<i>ПО</i>		<i>по 4-е июля</i>
<i>МЕЖДУ</i>	+ Тв. п.	<i>между пятью и шестью часами</i>
<i>ПЕРЕД</i>		<i>перед нагреванием</i>
<i>С</i>		<i>с изменением температуры</i>
<i>ЗА</i>		<i>за обедом</i>
<i>В</i>	+ Пр. п.	<i>в 1868 году</i>
<i>НА</i>		<i>на днях</i>
<i>ПО</i>		<i>по истечении срока</i>
<i>ПРИ</i>		<i>при изменении температуры</i>

В первичных предлогах, как в сочинительных союзах, совмещается много разнообразных значений и оттенков. Можно проанализировать значения какого-нибудь одного предлога, но даже в этом случае нельзя понять общий характер смысловых связей и отношений в категории предлогов. Однако попытаемся рассмотреть круг значений мно-

гозначного предлога, например, предлога **НА**, чтобы выявить некоторое своеобразие общей структуры предлога.

Непроизводный предлог **НА** (без ударения, кроме тех случаев, когда ударение переносится с существительного на предлог, например: *на́ ночь*) сочетается с двумя падежами: *предложным* и *винительным* [1]:

I. С *предложным падежом*:

– при обозначении промежутка времени, в пределах которого совершается какое-либо событие: *на моей памяти*.

– при словах, обозначающих одновременно и время, и сферу проявления какого-нибудь действия или свойства: *на приёме у профессора*.

– при обозначении действия, обстоятельства, в одни из моментов которых что-нибудь происходит: *На свету меняется цвет раствора*;

II. С *винительным падежом*.

– при обозначении направленности в сторону какого-нибудь момента времени: *заседание назначено на шестое марта*;

– при словах, обозначающих время, либо в соединении с прилагательными *следующий, другой*, либо без них, при словах *утро и завтра* – указывает срок, непосредственно следующий за чем-нибудь: *на следующий день*;

– при обозначении срока, ко времени наступления которого происходит или обнаруживается что-нибудь: *запастись на зиму*;

– при обозначении промежутка времени, определяющего границы какого-нибудь действия, состояния: *продлить эксперимент на несколько дней*.

На примере изучения функции предлога **НА** можно увидеть, что в русском языке значение простых предлогов становится более отвлечённым: вместе с конкретными отношениями (например, пространственными и временными) один и тот же предлог передаёт множество переносных логико-синтаксических оттенков, обстоятельственных отношений и связей между словами.

Рассмотрим более подробно значения русских временных предлогов [2].

**В**

Точка в пространстве одновременно является и точкой во времени. Она соответствует либо какому-то мгновению (*в 5 часов*), либо более длительному промежутку времени, указывая на другие деления времени, которые обычно являются весьма не-

определёнными (в данное время), но представляются говорящему достаточно ограниченными:

– В начальный момент времени скорость в горизонтальном направлении равна  $v_0$ , а в вертикальном нулю.

– Еще в древности возникли ремесла, в основе которых лежали химические процессы: получение металлов, стекла, керамики, красителей.

#### **НА**

Данный предлог используется для выражения временных отношений в следующих значениях:

1) указание на событие, которое должно произойти в запланированное время;

2) указание на совершённое действие до наступления определённого срока (обычно это различные приготовления к какому-либо событию);

3) определение промежуточного времени, предназначенного для какой-либо деятельности в настоящем или будущем.

– Собрание назначено **на** вторник.

– **На** зиму заготовили овощи и фрукты.

– Он закрыл глаза **на** некоторое время и стал думать.

#### **ПЕРЕД, ДО, РАНЬШЕ**

Временные предлоги **прежде, перед, до, раньше** (какого-либо часа, события) антонимичны предлогу **после**. Эти предлоги указывают на то, что действие протекало вплоть до наступления названного срока:

– **Перед** завтраком он пошел в ванную.

– Он надеялся вернуться **до** начала следующего года.

#### **ПОСЛЕ, ПО, СПУСТЯ**

Временное значение предлога **после** соответствует пространственному. Исходным является деление времени (год, день, час) или действия как таковые (конец работы, нагревание). За предлогом **после** обязательно следует существительное в род. пад., которое является обстоятельством времени. Конструкции с предлогом **по** указывает на непосредственное следование за событием, фактом, явлением, которое названо существительным:

– **После** использования вода сбрасывается в водоёмы.

– **По истечении** срока действия паспорт подлежит обмену.

#### **С**

Временное значение предлога **с** соответствует пространственному. Оно указы-

вает на отправную точку действия или состояния во времени: действие началось, начинается или начнётся в указанный временной период:

– Я знаю его **со** школьных лет.

– Они были заняты **с** 7 часов утра.

#### **К**

Этот предлог указывает на время совершения действия перед называемым сроком. Кроме того, наблюдается полная аналогия с пространственным значением: отмечается развёртывание события к определённому сроку, часу, моменту:

– Нужно написать статью **к** среде.

– **К** вечеру они закончили работу.

#### **ОКОЛО**

От пространственного значения данного предлога образовалось временное значение "около какого-либо момента, часа". Предлог **около** указывает на приблизительность, неточность называемого времени:

– Они встретились **около** двух часов.

#### **В ТЕЧЕНИЕ, В ПРОДОЛЖЕНИЕ, НА ПРОТЯЖЕНИИ**

Эти предлоги указывают период времени, в течение которого совершается действие, причём подчёркивается непрерывность действия или состояния в рамках этого периода:

– Он отсутствовал **в течение** двух дней.

– **На протяжении** двух месяцев мы проводили эксперимент.

Значение предлога **в течение** имеет своеобразный оттенок: действие (разговор, совещание, отдых и т. д.) протекает во время трапезы (за обедом и т. д.):

– **За** обедом мы обсуждали предстоящий отпуск.

#### **ЧЕРЕЗ**

Данный предлог употребляется, когда речь идёт о действиях, которые должны совершиться через определённый промежуток времени, хотя точность здесь зачастую весьма условна.

– Она сказала, что он вернётся **через** час.

Таким образом, временные значения, обладающие максимальной устойчивостью и сохраняющиеся на протяжении долгого времени, являлись и являются основой для возникновения других лексических значений, которые относятся непосредственно к многообразным отношениям в социуме и характеризуются значительной отвлечённостью.

Что касается классификации русских предлогов, то выделяется несколько подходов:

- 1) предложное управление,
- 2) функциональность предлогов,
- 3) семантические функции предлогов.

Семантическая классификация предлогов представляется особенно актуальной вследствие того, что многие предлоги имеют самостоятельное лексическое значение и обозначают конкретный вид отношений между предметами и явлениями реальной действительности (выполняют номинативную функцию в языке), а также вследствие высокой степени полисемии наиболее употребительных предлогов [3].

Попытаемся обосновать критерии классификации временных предлогов. С нашей точки зрения, могут быть выделены следующие критерии: *предложное управление, морфологический состав, компонентный состав и семантические признаки*.

По критерию "предложное управление" временные предлоги могут быть разделены на *одноподлежащие (до, через)* и *многоподлежащие (за, на)*.

– *Через сколько времени произойдёт встреча?* (+ Вин. п.)

– *Тело, двигаясь равноускоренно из состояния покоя, за четвертую секунду прошло путь 14 м.* (+ Вин. п.) и *Поговорим об этом за ужином.* (+ Тв. п.)

В соответствии с критерием "морфологический состав" предлоги, выражающие временные отношения, подразделяются на *непроизводные (в, на, при)* и *производные (во время, в течение)*. В группу производных предлогов входят *наречные (после, прежде), отыменные (по истечении) и отглагольные (спустя)*. В морфологическом строе предлогов обнаружено характерное явление: по мере того как первичные предлоги всё более и более утрачивают свою лексическую индивидуальность, превращаясь из слов-морфем в падежные префиксы и глагольные послелогии, возникают и распространяются новые аналитические, сложные типы предлогов. В составных формах предложных новообразований основа существительного, наречия или глагола по сути дела указывает на грамматическое отношение данного предлога (причинное, временное и т. п.). Например, в составном предлоге **В МОМЕНТ** значение "указание точки времени, когда совершается действие" обозначено лексически (**момент**) и грамма-

тически (предлог **в**), что позволяет несколько расширить значение предлога **В**: "обозначение максимально точного времени совершения действия" (**В момент** встречи координаты автомобилей равны). Таким образом возникает некое лексико-грамматическое усиление предлога.

– *Найдите ускорение и путь, пройденный телом за 4 с.*

– **Во время** реакции они окисляются. (предлог + сущ.)

– **Спустя** час из пункта В навстречу ему вышел второй автомобиль.

– *Определить перемещение автомобиля за десятую секунду после начала движения.*

По компонентному составу временные предлоги разделяются на *однокомпонентные (с, на)* и *многокомпонентные (в продолжение, вслед за)*.

– *Это происходит, например, при образовании гидридов металлов.*

– **По мере** разрушения протекторов их заменяют новыми.

То, о чём говорится в предложении или глагольном словосочетании, может соответствовать какому-либо моменту, периоду времени, предшествовать ему или следовать за ним. Эти три вида ориентации во времени устанавливаются с помощью различных предлогов. Возможно также указание как на предшествующий, так и на последующий периоды времени.

На основании критерия "семантические признаки" предлоги со значением времени можно разделить на предлоги, указывающие на

I. соответствие моменту времени (**в, на**),

II. предшествование моменту времени (**перед, до**),

III. следование за моментом времени (**после, через**),

IV. отрезок времени, имеющий границы: точка отсчета и заданная граница временного отрезка (**через ... после**).

V. предшествующий и последующий периоды времени (**до и после**).

– *Свободно падающее без начальной скорости тело в последнюю секунду падения прошло треть своего пути.*

– **Перед** остановкой поезд начинает тормозить.

– **Спустя** час с той же станции в том же направлении вышел скорый поезд со скоростью 80 км/ч.

– **Запишите уравнение скорости и вычислите скорость через 10 с от начала движения.**

Такая многоаспектная классификация позволяет рассмотреть временные предлоги

с разных сторон, чтобы получить более полное представление о данных языковых единицах и особенностях их функционирования в разных стилях речи.

*Список литературы*

1. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов. М.: Высш. шк., 1972. С. 515–535.
2. Книга для преподавателя к учебному комплексу по русскому языку для студентов-иностранцев нефилологических вузов СССР (естественно-научный профиль). Практическая грамматика / Белякова Н. Н., Муравьева Л. С., Озе Э. С. и др. 2-е изд., перераб. М.: Русский язык, 1989. С. 175–195.
3. Хоружая Ю. А. Семантические функции пространственных и временных предлогов в немецком и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007. 19 с.

## Проблемы восприятия, понимания и интерпретации текста (в аспекте русского языка как иностранного)

УДК 37.02

*О. И. Акифи*  
Белгород, Россия

### Чтение художественных текстов в контексте коммуникативного метода обучения РКИ

В статье рассматривается проблема обучения чтению на различных этапах освоения русского языка. Опираясь на коммуникативный подход, предлагаются различные методы и примеры заданий для более эффективного освоения художественных текстов с речевой направленностью.

**Ключевые слова:** коммуникативный метод, чтение, дифференцированный подход, работа с текстом.

The paper deals with the problem of teaching reading at different levels of learning the Russian language. Based on the communicative approach, a variety of methods and tasks are being introduced for doing studying the literary texts more effective.

**Key words:** communicative approach, reading, differential approach, working with the text.

Обучение чтению необходимо при формировании навыков как устной, так и письменной речи. Рассматривая исходные основополагающие принципы обучения, следует отметить необходимость взаимосвязанного обучения, согласно которому овладение определённым языковым материалом происходит тем успешнее, чем больше анализаторов участвуют в нём: каждая доза речевого материала «пропускается» через все четыре вида речевой деятельности, т. е. один и тот же материал обучающиеся читают, воспринимают на слух, записывают и используют в устном высказывании. Взаимосвязанность должна присутствовать не только на каждом занятии, но и в отдельных видах упражнений, хотя на каждом определённом этапе учебного процесса один из аспектов становится ведущим, а развитие остальных является сопутствующей задачей.

Таким образом, видим, что процесс чтения на уроках РКИ должен опираться и на аудиальный материал, а выходом в речь должен быть как письменный, так и устный результат. Закрепление речевого материала может происходить в различных формах, исходя из преследуемой учебной цели, но опираясь на базу коммуникативного метода.

Опора на коммуникативный метод обусловлена тем, что в последние годы в методике отдаётся предпочтение именно данному методу, который отвергает заучивание текстов и конструкций, а нацеливает весь учебный процесс на коммуникацию и живое общение.

При коммуникативной системе обучения сначала намечается конечный продукт (цель), а затем определяются задания, которые могут привести к данному результату. Это правило касается как всего курса обучения, так и одного единственного занятия.

Коммуникативное обучение предписывает принцип новизны в использовании текстов и упражнений, отказ от многократного чтения того же текста или упражнения с тем же заданием, вариативность текстов разного содержания, но построенных на одном и том же материале; условий, форм и приёмов обучения. Новизна предполагает отказ от произвольного заучивания высказываний, текстов, диалогов и т. п., развивает продуктивность речевых умений, вызывает интерес к учебной деятельности.

Помимо указанных особенностей коммуникативный метод предполагает использование неадаптированных текстов и применение беспереводного метода чтения материала.

Аргументированность выбора художественного материала для чтения обусловлена гуманизацией образования, связи учебного материала не только с бытовой жизнью и научными текстами, но также с культурой народа.

При этом стоит оговориться, что не следует пытаться заставить иностранного учащегося любить и понимать Пушкина. Культурный контекст, знание контекста эпохи очень важны при понимании лирических, да и любых художественных произведений. Поэтому стоит просто предлагать учащимся различные тексты, но не ожидать той реакции, которую мы получаем от русских учащихся.

Введение культуры изучаемого языка в содержание обучения требует расширения его предметной стороны и использования компаративных методов исследования двух контактирующих культур.

Традиционное преподавание РКИ часто сводится к реализации информативной функции языка, т. е. акцент делается на совокупности информации, а не на духовном опыте носителей изучаемого языка. Однако в настоящее время, когда наиболее приоритетным становится культурологический подход к обучению иностранному языку, «инокультурное образование» (Е. И. Пассов) должно осуществляться прежде всего с учётом когнитивной функции языка. Обучение в этом случае строится как процесс познания, понимания и, что самое главное, процесс формирования толерантности к культуре страны изучаемого языка.

Использование культурологического подхода в процессе обучения освоению литературного произведения позволяет достичь адекватности восприятия художественного потенциала текста и обеспечить формирование культурологической компетенции обучаемых.

Таким образом, мы приходим к убеждению, что на уроках РКИ необходимо использование художественных неадаптированных текстов.

Учитывая дифференцированный индивидуальный подход к обучению РКИ, мы предлагаем отказаться от универсализации методов обучения на всех этапах. В первую очередь, стоит разграничивать построение уроков чтения начального этапа и более продвинутого. Однако мы придерживаемся

позиции сохранения беспереводного чтения, но при усилении этапа предтекстовой работы в первом случае.

Рассмотрим традиционные этапы уроков чтения.

#### 1. Ввод текста.

Коммуникативный подход предусматривает преимущественно устный ввод текста, что связано с принципом устного опережения, но при необходимости используется и письменный путь. Предтекстовые упражнения направлены на предварительную подготовку обучаемых к восприятию текстовой информации. Они способствуют актуализации в сознании учащихся определённого круга лексики, настраивают их на речевое взаимодействие при обсуждении заглавия, прогнозировании текстового содержания.

#### Предтекстовая работа.

Обратившись к собственному читательскому опыту, мы не можем не заметить, что нашему чтению обычно предшествует некий момент, когда мы в той или иной форме узнаём о литературном произведении, и у нас возникает желание его прочитать. Следовательно, главная цель предтекстовой работы – сделать так, чтобы читателю-инофону захотелось прочитать предлагаемый текст. Одна из возможностей – заинтересовать потенциального читателя личностью автора.

Предлагается иметь варианты текстов, таким образом ввести определённый игровой элемент. Не стоит рассказывать всю биографию автора, целесообразно выбрать только наиболее яркий элемент. Оптимально, если этот отрывок биографии так или иначе будет связан с предлагаемым произведением. Также следует подчеркнуть, что не стоит пересказывать содержание произведения, так как это может привести к потере интереса к тексту.

На данном этапе работы с текстом, с точки зрения дифференцированного подхода, предлагается несколько вариантов работы. При изучении элементарного уровня нам представляется необходимость проработанности данного этапа. Однако, мы считаем совершенно лишним представление новой лексики просто списком для заучивания, так как подобный метод может вызвать потерю интереса у учащихся и отступает от основных принципов коммуникации. Естественно, что новая лексика будет присутствовать, но давать её надо постепенно, в грамматиче-

ских конструкциях. Оптимальный вариант, если учащиеся как можно дольше не будут использовать словари, а постараются понять слова из предложенных конструкций. В случае, если не удаётся понять слово из предложенного контекста, то тогда прибегаем к помощи словаря.

Возьмём для примера текст «Зима»:

Наступила зима. Кругом лежит белый снег. Деревья стоят голые. Звери спрятались в норы. Дети рады зиме. Они катаются на лыжах и на коньках.

Предтекстовая работа с данным текстом может заключаться в следующем:

1. Работа с картинками. Предлагаются картинки с временами года, учащиеся показывают картинку, где изображена зима. Можно проговорить после какого времени года идет зима. Назвать по картинке основные признаки зимы (*например: снег, холодно*).

2. Работа с лексикой. Предлагается ряд слов, характеризующих разные времена года, из списка нужно выбрать слова-маркеры для зимы. Естественно, что для работы с данным текстом необходимо включить слова: снег, голые деревья, лыжи, кататься на коньках.

3. Работа с грамматикой. Данный аспект должен быть интегрирован с лексикой, следовательно, мы выбираем не просто характерные конструкции, а конструкции с упором на лексику текста. Например: а) найдите инфинитив глагола: наступила – наступить, лежит – лежать, стоят – стоять, спрятались – спрятаться...; б) форма 1: наступила (что?) зима, стоят (что?) деревья, лежит (что?) снег; форма 3: рады (чему?) зиме; в) работа с прилагательными: лежит белый снег – Зимой есть белый снег? – да, зимой есть белый снег. А летом есть белый снег? – Нет, летом нет белого снега и т. п.

4. Использование игрового момента, например, загадок. Загадывание загадок о временах года, о зимних видах спорта может способствовать не только запоминанию лексики, но и грамматических конструкций.

5. Работа с заглавием. Спросить у учащихся их предположения, о чём будет данный текст.

Таким образом, этап предтекстовой работы на элементарном уровне занимает достаточно большое количество аудиторного времени, что, однако, обоснованно на указанном этапе обучения. При этом желательно выбирать тексты малого объёма, чтобы все этапы успеть проработать в аудитории.

На более продвинутом уровне предтекстовый этап, на наш взгляд, имеет смысл свести к минимуму, избегая работы с лексикой и грамматикой, оставив, возможно, только этап работы с заголовком. На наш взгляд, это обусловлено тем, что аудиторных часов на продвинутом этапе не так много, в связи с чем более аргументированным считается использование аудиторного времени для притекстовой работы с материалом.

Таким образом мы приходим ко второму, на наш взгляд основному, этапу работы с текстом.

2. Обработка текста и автоматизация речевых образцов (притекстовая работа).

На данном этапе необходимо обеспечить понимание учащимися смысла текста, провести анализ форм и слов, заняться тренировкой речевых образцов.

Для нас приоритетным является этап притекстовой работы, так как именно на этом этапе и совершается собственно чтение, т. е. восприятие, понимание и переживание художественного текста. Притекстовые упражнения заключаются в чтении и разъяснении трудных для понимания фрагментов, анализе форм и слов, кроме того, преподаватель предлагает учащимся вопросы, направленные на проверку верного восприятия текстовой информации.

Притекстовая работа, как нам представляется, должна моделировать (насколько это возможно) в учебных условиях естественную деятельность читателя художественной литературы.

Чтение управляется так называемой антиципацией: мы вольно или невольно, но неизбежно прогнозируем развитие событий в тексте; это закономерность зрелого чтения. Как правило, до чтения текста невозможно полностью раскрыть смысл его названия. Не нужно делать этого и на уроке, следует ограничиться тем, что позволяет сделать само название, то есть его значением, а не смыслом. Многие процессы, происходящие при чтении, не осознаются человеком: нередко читателю бывает трудно определить, что вызвало у него те или иные эмоции, привело к определённым выводам и оценкам.

На этапе притекстовой работы учащиеся, направляемые вопросами и заданиями преподавателя, учатся: 1) обнаруживать в художественном тексте ключевые текстовые единицы («смысловые вехи»); 2) выявлять скрытые в них смыслы; 3) воссоздавать «дик-

туемые» текстом читательские представления; 4) устанавливать внутритекстовые смысловые связи; и 5) корректировать в соответствии с ними – «приводить в порядок» – всю совокупность читательских представлений и частных смыслов, которая и воплощает (реализует) в сознании читателя «образ текста».

Примеры притекстовых заданий:

1. Озаглавить текст, в случае, если заглавия нет. Можно убрать авторское название произведения и предложить учащимся его озаглавить. Как показывает практика, зачастую можно получить очень неожиданные результаты, поскольку понимание художественного текста иностранцами очень разнится с пониманием текста носителями культуры.

2. Чтение по ролям. Зачастую для студентов, которые лучше воспринимают информацию аудиально, этот вариант является наиболее приемлемым.

3. Ассоциативное чтение. Зачастую это используется со стихотворными текстами, потому как именно в них активнее включены ассоциации.

Предлагается выделить следующие принципы отбора поэтических текстов:

– принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учётом возрастных особенностей и интересов изучающих иностранный язык;

– принцип методической ценности для развития всех видов речевой деятельности (аудирования, письма, говорения, чтения) и формирования лексических, фонетических и грамматических навыков;

– тематический принцип;

– принцип аутентичности.

Основным принципом при отборе материала я предлагаю считать принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности или принцип учёта возрастных особенностей, т. к. работа над языком на начальном и более поздних этапах сильно отличается. Говоря об этом принципе, я подразумеваю также доступность, наглядность, понятность и заинтересованность в обучении.

Принцип методической ценности важен тем, что не всякий поэтический текст может быть использован на уроке для развития какого-либо вида речевой деятельности или формирования языковых навыков.

Тематический принцип становится актуальным при отборе материала по определённым лексическим темам: Город, Семья, Любовь, Природа.

Например, для изучения на продвинутом этапе можно использовать стихотворение Роберта Рождественского «Билет в детство». Предлагаем пример заданий:

#### Билет в детство

Где-то есть город тихий, как сон.  
Пылью текучей по грудь занесен.  
В медленной речке вода как стекло,  
Где-то есть город, в котором тепло.  
Наше далёкое детство там прошло.

После прочтения предлагается построчное чтение. Вопросы по первой строфе (приведенный отрывок):

1. Как Вы думаете, знает ли автор, где находится этот город? (нет, на это указывает слово «где-то»).

2. Почему автор говорит, что город занесён пылью? Что это может значить? (прошло много времени).

3. Почему «вода как стекло»? (потому что там очень спокойно).

Данное стихотворение достаточно универсально, по текстовому материалу можно повторить и тему «Город», и тему «Семья», и тему «Детство». Перед изучением данного стихотворения предлагается кратко ознакомить учащихся с биографией Рождественского, можно уделить внимание только его детству, прошедшему во времена войны.

Следующий шаг анализа – выстраивание ассоциативных образных цепочек, идущих от каждого из двух «разнополюсных» образов и примыкающих к ним лексических рядов, – помогает нам обнаружить более глубокие слои художественного смысла, заглянуть в тайну художественного мира поэта. Мы сравниваем желание поэта в начале стихотворения вернуться в детство, и финальные строки, где он говорит о «других путях». Это подводит к послетекстовому этапу работы.

Завершающий этап работы с художественным текстом должен представлять собой выход в речь.

3. Выход в речь. Заключительный этап подводит обучаемых к созданию собственных текстов – устных и письменных, в которых будут осознанно применены усвоенные речевые образцы.

Послетекстовая работа. Этот этап аудиторной работы, на наш взгляд, является факультативным, так как если притекстовая работа была проведена правильно, то «влияние прочитанного произведения на

личность читателя» (О. И. Никифорова) происходит независимо от того, даны соответствующие установки или нет, в противном же случае все «контролирующие» задания не дадут желаемого эффекта. И всё же послетекстовая работа может быть проведена: либо как аудиторная, либо как домашняя. На этом этапе обучаемым предлагаются задания обобщающего характера, чтобы они могли высказать своё понимание прочитанного, собственное мнение о тексте, а также задания, предлагающие связать, например, высказывания (мнения, идеи и др.) автора в прочитанном интервью (на этапе предтекстовой работы) с тем, как это реализовано, или нашло отражение в художественном тексте и др. Учащиеся могут познакомиться с дополнительными текстами, которые позволяют развить или углубить тему или лучше узнать автора. На этом этапе возможно использование учебного и профессионального перевода, любых форм наглядности и других приёмов и средств, которые преподаватель сочтёт уместными и полезными. В заключение считаем необходимым отметить, что работа по предлагаемой методике не требует от учащихся каких-то специальных филологических знаний, так как она ориентирована на собственно понимание, а не на тот или иной вид анализа (т. е. познания в категориях науки).

Таким образом, работа с художественным текстом не станет монотонным и нудным чтением и потерей времени. При грамотной организации учебного подхода, и учитывая индивидуальные особенности учащихся (один из основных принципов коммуникативной методики) можно сделать уроки чтения живыми и позволяющими активно формировать речевые умения.

Современная методика преподавания РКИ признаёт за русской литературой особую роль в обучении русскому языку. Так как литература – это вид словесного искусства, то задача преподавателя русской литературы в иноязычной аудитории, прежде всего, посредством тщательного анализа самой словесной ткани литературного произведения раскрыть его богатейшее содержание и художественное совершенство. Самая главная задача в преподавании литературы

и использовании художественных текстов в иностранной аудитории – научить постигать смысл слова, совершенствовать культуру речи, выработать бережное отношение к слову и настоящий вкус к чтению. В связи с этим мы и отвергаем переводное чтение, поскольку зачастую отрыв слова от текста может нарушить его понимание именно в художественной канве. Понимание слов через текст становится не только более интересной, поисковой задачей, но и способствует лучшему запоминанию лексики, а соответственно и выходу в речь, что и является основной целью преподавания любого иностранного языка.

Известно, что главная трудность заключается не столько в овладении грамматикой, фонетикой, лексикой или отдельными языковыми единицами, сколько в овладении сочетаемостью слов, в умении ощутить потенциальные возможности слова. *«Если в мире есть вещи, достойные названия «чудо», то слово, бесспорно, первая и самая чудесная из них»,* – писал Л. Успенский. Главная трудность восприятия для иноязычных студентов обнаруживается при погружении в другое языковое пространство, при постижении языковой логики. Курс русской литературы для иностранных студентов требует качественно иного подхода к организации процесса обучения. Тщательная, обстоятельная работа с художественным текстом в иноязычной аудитории должна проходить в интерактивном режиме. Не стоит перегружать учащихся художественными текстами, однако они должны присутствовать на занятиях в разных аспектах, зачастую совершенно ненавязчиво.

Коммуникативный метод полностью отвергает заучивание речевых конструкций, текстов. Мы полностью придерживаемся этого мнения и считаем необходимым уходить от старых методов заучивания устных тем. Практика доказывает, что так наполняется только пассивный запас, и крайне редко он может перейти в активный, поскольку нет осознания как языком пользоваться. Единственное, что можно допустить к заучиванию, – это стихотворения. Однако не стоит забывать, что художественные тексты должны быть очень внимательно отобраны.

#### Список литературы

Алымов В. В. Работа с поэтическим текстом на занятиях по развитию речи с иностранными студентами-филологами старших курсов // Лингвометодические основы преподавания РЯКИ на старших курсах: сб. науч. трудов. Свердловск: Изд. УрГУ, 2003. С. 134–139.

УДК 371.26

С. Я. Евтушенко  
Владивосток, Россия

### Работа с профессиональным текстом при изучении русского языка как иностранного

В статье представлены особенности работы с профессиональным текстом на продвинутом этапе обучения иностранных студентов. Рассматривается система заданий, направленных на развитие коммуникативных компетенций учащихся в учебном процессе.

**Ключевые слова:** учебно-научный текст, коммуникативные компетенции, виды текстовых заданий, социальная адаптация, текстообразующий подход, дидактические функции, языковая и речевая компетенции.

The article presents the features of studying a professional text at an advanced level of teaching foreign students. The system of tasks aimed at the development of the communicative competence of students in the learning process is being discussed.

**Key words:** educational and scientific text, communicative competence, kinds of text assignments, social adaptation, text-forming approach, didactic functions, speech and language competence.

Изучение иностранного языка сегодня становится необходимостью, вызванной процессом политической и экономической интеграции. Если человек владеет практическими навыками какого-либо иностранного языка, то, конечно, это будет способствовать формированию его как личности, социальной адаптации к меняющимся условиям многоязычного мира. Textoобразующий подход используется во многих методиках преподавания РКИ. Изучаются художественные тексты [4], тексты рекламы [3], текстовые материалы современных учебников [5].

В области РКИ текст уже не просто рассматривается как учебный материал, но и как учебная единица, играющая важную роль в языке. Использование текстов при обучении русскому языку как иностранному развивает навык владения иностранным языком. В работе с текстом на уроке иностранного языка принято выделять содержательные и структурные характеристики текста и основанные на нём речевые образования. Логико-структурная схема темы представляет собой отражение в данной теме отношений и взаимосвязей между явлениями, предметами, их свойствами в реальной действительности, или изображение предметного содержания [1, 2].

Тексты по своему содержанию можно рассмотреть как:

- 1) указание – разъяснение значения слова путём перечисления предметов, явлений, называемых этим словом;
- 2) описание – выделение внешних признаков предмета, явления, события;
- 3) характеристика – раскрытие наиболее выдающихся признаков предметов, явлений;

4) пояснение – раскрытие какой-либо части понятия с определённой целью;

5) сравнение – пояснение одного понятия другим, более знакомым, ясным.

Текст выполняет все учебные функции: дидактическую, познавательную, обучающую, развивающую, коммуникативную. Кроме этого, при работе с текстом происходит формирование языковой и речевой компетенций. Каким образом, при помощи каких форм, методов сформировать у студентов необходимые коммуникативные компетенции? Бесспорно, что практические занятия по отработке орфоэпических, лексических, грамматических и синтаксических норм являются основными. Но в данной статье остановимся ещё на одном виде деятельности, который целесообразно использовать на занятиях – работа с текстами профессиональной тематики. Комплексная работа с данным текстом служит эффективным средством реализации межуровневых (внутрипредметных), а также межпредметных связей. Работая с текстом, мы сразу рассматриваем следующие вопросы:

- текст как база усвоения лингвистических понятий;
- текст – конкретное проявление речевой деятельности, речевого общения;
- текст как единица, интегрирующая значение всех языковых единиц;
- текст как категория, показывающая «язык в действии»;
- взаимосвязь в изучении слова и текста;
- формирование лингвистической, языковой, коммуникативной компетенции студентов в процессе работы с текстом;

– развитие творческих, исследовательских способностей студентов иностранцев при анализе текста.

Хорошо подобранный текст позволяет проводить разнообразные виды работ, помогает выявить уровень знаний обучаемых. Иностранцы учатся понимать смысл текста, выполняют грамматические задания по тексту, узнают значения новых слов. Трудность состоит в том, что текст должен быть адаптирован, при первом прочтении должно восприниматься до 70 % смысла текста. Особая роль принадлежит тексту на уроках обобщения и систематизации изученного по всем разделам курса русского языка как иностранного.

Работа с текстом профессиональной направленности на старших курсах должна стать ядром урока. С языковой стороны восприятие текста должно быть подготовлено микротекстами. Задача обучения поисковому, ознакомительному и изучающему чтению реализуется на наиболее характерных для научного стиля речи текстах различной типовой структуры. На каждом уроке целесообразно включать предтекстовые и послетекстовые задания, способствующие развитию умений и навыков различных видов чтения. Предтекстовые задания должны научить студента пониманию слов, словосочетаний отдельных предложений в тексте; они должны снять трудности, связанные с пониманием содержания текста. Предтекстовые задания направлены на смысловой анализ текста, а послетекстовые закрепляют лексико-грамматический материал, содержащийся в тексте, и готовят студентов к пересказу с опорой на специальные схемы, формируют и развивают у студентов навыки репродуктивных, репродуктивно-продуктивных видов речевой деятельности в соответствии с разработанной речевой программой. Как в предтекстовых, так и в послетекстовых заданиях особое внимание обращается на активное освоение лексики и грамматических структур, актуальных для данной темы каждого текста.

Рассмотрим некоторые возможные примеры заданий, которые целесообразно использовать при работе с текстом профессиональной направленности на продвинутом этапе обучения.

#### **Предтекстовые задания.**

1. Прочитайте и переведите незнакомые слова и словосочетания.

2. Составьте возможные словосочетания с данными существительными и прилагательными.

3. Образуйте существительные по модели.

4. Составьте словосочетания, слова в скобках употребите в правильной форме.

5. Прочитайте слова, словосочетания. Найдите антонимы.

6. Напишите глаголы, от которых образованы существительные.

7. Составьте предложения, употребляя выделенные слова в тексте.

8. Замените конструкции сложного предложения с причастным оборотом на сложное предложение со словом «который».

9. Запишите и выучите выделенные экономические термины.

10. Заполните таблицу (антонимы-синонимы).

#### **Пслетекстовые задания.**

1. Из каждой группы слов уберите лишнее слово или словосочетание.

2. Подготовьте реферат на следующие темы (предлагаются темы на выбор).

3. Прочитайте предложения. Выпишите только те, которые соответствуют теме текста «Экономическое положение России».

4. Впишите недостающие слова, используя информацию текста.

5. Напишите компоненты, образующие сложные слова.

6. Ответьте на вопросы, используя информацию текста.

7. Прочитайте данные утверждения. Определите их как правильные или неправильные, используя высказывания - Да - Нет.

8. Дополните определения терминов, используя антонимы.

9. Выпишите и выучите определения экономических терминов.

10. Прочитайте текст ещё раз и запишите слова, необходимые для пересказа.

11. Опираясь на информацию текста, запишите определения понятий (пользуйтесь синонимичными конструкциями).

Учитывая, что тексты профессиональной направленности используются на продвинутом этапе обучения, мы не должны забывать, что каждый текст должен нести три функции:

– текст является образцом определённого функционально-смыслового типа речи (способа изложения информации);

– служит источником информации для профессионально ориентированного общения на определённую тему;

– текст является основой для взаимосвязанного обучения четырём видам речевой деятельности.

Всегда цели обучения определяют выбор методов. А для иностранцев, изучающих русский язык, преобладающей мотивацией является конструктивное деловое общение с русскоговорящими, официальная переписка на русском языке, т. е. профессиональная деятельность. В этом аспекте творческий подход в работе с текстом является эффективным решением учебных задач, которое основывается на анализе соотношения языка и речи, речи и мышления, мышления и коммуникации. Предлагаем рассмотреть практическую часть работы с текстом в иностранной аудитории.

*Свободный, цивилизованный рынок в России: быть или не быть? (отрывок из текста)*

#### **Предтекстовые задания.**

1. Прочитайте и переведите незнакомые слова и словосочетания

2. Составьте возможные словосочетания с данными существительными и прилагательными.

3. Восстановите в предложениях глаголы – сказуемые в соответствующей видовременной форме.

4. Укажите 4–6 ключевых слов и словосочетаний, которые относятся к теме: «Свободный, цивилизованный рынок».

5. Определите по заголовку текста, о чём пойдёт речь, а затем прочитайте текст.

#### **Послетекстовые задания.**

1. Найдите в тексте, прочитайте вслух и запишите характеристики понятий: свободный рынок, цивилизованный рынок.

2. Задайте друг другу следующие вопросы:

– Какой рынок называется «свободным»?

– Каковы основные признаки цивилизованного рынка?

– Можно ли считать современный российский рынок цивилизованным? Почему?

– Согласны ли вы с утверждением, что рынок является «языком общения людей»?

– Как вы прокомментируете слова Канта, приведённые в тексте?

3. Закончите предложения, пользуясь текстом.

Принято называть рынок свободным, если...

Каждый продавец вправе продавать, а каждый покупатель может...

Во имя выгоды пренебрегают принципами...

Если на рынке соблюдаются правила торговли...

Ибо те негативные явления, которые присущи рынку в настоящее время....

4. Вставьте предлоги, союзные слова в предложения. Используйте слова для справок.

5. Тема для обсуждения: *Что такое цивилизованный рынок?* Готовя своё выступление, используйте следующие слова и словосочетания: *Я считаю, что..., Отстаиваю точку зрения..., Мне кажется, что, Как принято считать..., С моей точки зрения, ..., Не знаю, согласитесь ли вы с..., Придерживаюсь точки зрения..., Разделяю точку зрения..., По словам..., По мнению...*

В заключение хотелось бы отметить, что анализ профессионального текста при изучении русского языка как иностранного помогает не только овладеть изучаемым языком, но и понять ментальность другого народа, формирует межкультурную компетенцию.

#### *Список литературы*

1. Алиева Д. А. Текст в системе обучения русскому языку как иностранному / Дидактические условия формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: [www.gosnauka.com](http://www.gosnauka.com) (дата обращения: 5 мая 2015 г.)

2. Евтушенко С. Я. Профессиональный иностранный язык 2: Язык специальности в профессиональном аспекте (экономика). Владивосток: Дальрыбвтуз, 2015. 52 с.

3. Квон Сун Ман Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 18 с.

4. Печерица Т. Е. Использование художественного текста при обучении русскому языку как иностранному (Отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подг. фак.) // под ред. А. Н. Васильевой; МГУ им. М. В. Ломоносова, подг. фак. для иностр. граждан. М.: Изд-во МГУ, 1986. 94 с.

5. Теречик Л. Б. Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймовый подход (начальный этап обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 16 с.

УДК 80/316.722

Ли Пин  
г. Хайлар, Китай**Воплощения разговорной речи в баснях И. А. Крылова**

Басни И. А. Крылова известны не только в России, но и во всём мире. Басни Крылова по праву считаются высшими образцами этого жанра на русском языке. В них нашли своё отражение опыт, сознание и нравственные идеалы русского народа, особенности национального характера. В этой работе перечисляются особенности по использованию разговорного языка в баснях И. А. Крылова.

**Ключевые слова:** басня, И. А. Крылов, разговорная речь

Fables by I. Krylov are known not only in Russia but worldwide. Krylov's fables are considered to be the best examples of this genre in the Russian language. They reflect the experience, consciousness and moral ideals of the Russian people, and the national character features. This article describes the vocabulary of spoken language in I. Krylov's fables.

**Key words:** fable, I. Krylov, oral speech.

Басни И. А. Крылова известны не только в России, но и во всём мире [1, 2]. Басни И. А. Крылова по праву считаются высшими образцами этого жанра на русском языке. В них нашли своё отражение опыт, сознание и нравственные идеалы русского народа, особенности национального характера.

Почему басни Крылова нравятся до сих пор? Причина в том, что в баснях Крылова много используются диалоги. В языке крыловских басен ярко проявилась живая народная речь. Таким простым и понятным образом выражены мысли автора.

**1. Использование разговорного языка в баснях**

В баснях Крылова используется много слов разговорного языка. С помощью этого простые читатели легче понимают содержание статей. И образы изображаются более живые [3].

Например:

(1) *На белку в колесе зевал он и дивился.* («Белка»)

Здесь используется слово «зевал», которое часто используется в разговорном языке. А не используются такие слова, как «видел». Потому что так более точно выражается такой оттенок: все дивятся тому, что белка в колесе бежит.

(2) *Посмотришь на дельца инога: Хлопочет, мечется, ему дивятся все.* («Белка»)

Здесь используются слова «хлопочет» и «мечется», которые часто используются в устной речи. Эти два слова надлежало бы выражать такой оттенок, что белка всё время бестолково суетится.

(3) *Под стогом прилегла вздремнуть в вечерний час.* («Волк и Лисица»).

Здесь используются слово «вздремнуть», а не такое слово как «спать». Потому что «вздремнуть» более точно выражает такой оттенок, что лиса после еды счастливо и удобно легла спать. А если использовать слово «спать», нельзя выразить счастливое состояние.

(4) *Да не изволишь ли сенца?* («Волк и Лисица»)

*И гневаться напрасно он изволит.* («Волк и Лисица»)

В двух предложениях используется слово «изволить». В первом предложении «изволишь» выражает такой оттенок: на вид лица очень заботится о волке, а на самом деле лисица ничем не хочет помочь волку. Во втором предложении ягнёнок сказал «изволит». Это выражает скромный тон ягнёнка. Но таким образом не может спасти ягнёнка. Делаем такой вывод, что у сильного всегда бессильный виноват.

**2. Использование фразеологии в баснях**

Крылов использовал много выразительных фразеологизмов. Это нужно для того, чтобы образы были более живые. Например:

(1) *Ну, некогда ни пить, ни есть, ни даже духу перевести.* («Белка»)

В предложении используется фразеологизм «духу перевести». Это показывает, что белка так занята, что нет времени духу перевести. Так образно выражается суетное состояние белки.

(2) *Поутру, чуть лишь я глаза продрал.* («Бритвы»)

В примере используется фразеологизм «глаза продрать», так точно изображается такое состояние – «я только что проснулся».

(3) *Пришло, хоть ноги протянуть!* («Волк и Журавль»)

Здесь используется фразеологизм «ноги протянуть». Этот фразеологизм так точно изображает жадное состояние. И если бы журавль не помог волку, то ему только пришлось бы умереть.

(4) *Так вспомни же меня, что быть тебе без шубы.* («Волк и Журавль»)

В примере используется фразеологизм «быть без шубы». Это означает, что, если волк не бросит свой нрав и «зубы», куда не уйдёт, он не сможет получить хороший результат.

(5) *За дерзость такую я голову с тебя сорву.* («Волк и Ягнёнок»)

Здесь используется фразеологизм «голову с кого сорвать». Это означает «убить кого-нибудь». Использованный фразеологизм означает, что волк такой свирепый, что нашёл много предлогов для съедения ягнёнка.

(6) *Осмелюсь я донести, что ниже по ручью от Светлости его шагов я на сто пью.* («Волк и Ягнёнок»)

В предложении используется фразеологизм «осмелюсь донести». Это изображает скромность и находчивость ягнёнка.

(7) *Мне что до этого за дело?* («Ворона и Курица»)

Здесь используется фразеологизм «кому что до этого за дело». Это означает, что ворона считает врагов невредными. Это выражает сумасбродность и невежественность.

### **3. Использование слов с суффиксами в баснях**

Крылов использовал много слов с суффиксами, чтобы усилить образы. Например:

(1) *Нет, стыдно-то не мне, а стыдно лишь тому, кто не умел понять, к чему я годен.* («Булат»)

В примере используется слово «стыдно» с суффиксами «то». Это означает, что булат стыдится не за свою невеликую работу, а считает, что те, кто не знает его способность, должны стыдиться.

(2) *Послушай-ка, сосед!* («Волк на псарне»)

В предложении используется слово «послушай» с суффиксом «ка». Это усиливает указательный тон. Означает, что ловкий не верит волку и приказывает волку молчать.

### **4. Использование образных обращений в баснях**

В баснях Крылова используются образные обращения, чтобы выразить разные эмоции говорящих. Например:

(1) *«Землячка старая, – спросил тут Дрозд, – нельзя ли сказать, что делаешь ты здесь?»* («Белка»)

В статье используется слово «землячка» как обращение. Это означает близкие отношения между дроздом и белкой и сомнения дрозда.

(2) *«Что вижу, кум! Ты всем в деревне насолил»* – сказал тут Васька Волку. («Волк и Кот»)

Здесь используется слово «кум» как обращение. Это означает, что кот дивился тому, что волк всем в деревне насолил.

(3) *Скажи ж сама, голубка, мне, не мило ль, даже и во сне, себя в краю таком увидеть тихом?* («Волк и Кукушка»)

В примере волк величает кукушку «голубка». Это означает, что волк хочет приобрести согласие кукушки.

(4) *«Что, кумушка, беда!»* – он говорит, – *«Ни косточкой не мог нигде я поживиться!»*; *«Бедняжка кумане!»* («Волк и Лисица»)

В басне «Волк и Лисица» волк и лисица величают друг друга «кумушкой» и «куманом». Кажется, что между ними хорошие отношения. Но на самом деле лисица только спросила волка «Да не изволишь ли сенца?» и не хотел дать волку своё мясо. Эти близкие обращения оттеняют тему басни «Охотно мы дарим, что нам не надобно самим».

(5) *«Молчи! Устал я слушать. Досу мне разбирать вины твои, щенок! Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать».* («Волк и Ягнёнок»)

В примере у сердитого волка нет терпения судиться с ягнёнком. Волк величает ягнёнка щенком. Это означает, что волк уже в полной растерянности, хочет съесть ягнёнка без всякой причины. Одно обращение отображает натуру волка.

(6) *«Голубушка, как хороша!»*

*«Что ежели, сестрица, при красоте такой и петь ты мастерица, ведь ты б у нас была царь-птица!»*

*«Спой, светик, не стыдись!»*

(«Ворона и Лисица»)

В басне «Ворона и Лисица» лисица непрерывно говорит льстивые слова вороне и использует разные близкие обращения, чтобы ворона спела. Это означает хитрость и льстивость лисицы.

(7) *Прощай, хохлаточка, счастливый путь!* («Ворона и Лисица»)

Здесь ворона не понимает советов курицы и насмехается над курицей. Поэтому ворона величает курицу хохлаточкой.

### 5. Использование междометий и частиц в баснях

В баснях Крылова используются много междометий и частиц, чтобы выразить разные эмоции говорящих. Например:

(1) *Ну, некогда ни пить, ни есть, Ни даже духу перевести.* («Белка»)

Используется междометие «ну», чтобы передавать утомлённый тон белки.

(2) *«Поверишь ли! – кричит, – чуть-чуть тебя мне видно. Признайся, что тебе завидно.»* («Бумажный Змей»)

Используется частица «ли». Это усилило надменность и эгоизм говорящего.

(3) *О вы, кому в удел судьбою дан высокий сан! Вы с солнца моего пример себе берите!* («Василек»)

Используется междометие «о вы». Это передаёт вздохи и советы автора.

(4) *Скорей же в рай его!* («Вельможа»)

Используется частица «же». Таким образом выражается такая сверхсрочная эмоция, что ему необходимо сразу попасть в рай.

(5) *Ну, так и кажется, что быть ему в раю!* («Вельможа»)

Используется частица «ну». Выражается ироничный оттенок автора. По теории судьи такому заурядному и бездарному человеку необходимо попасть в рай.

(6) *Ну, попробайся ж у Демьяна!* («Волк и Кот»)

Когда кот предложил волку убежище, используется частица «ну». Выражается тон для советов.

(7) *Ох, Вася, у него зарезал я теленка!* («Волк и Кот»)

Волк от безвыходности сказал «ох» в ответ на то, что ему было нельзя пойти к Климу.

(8) *Ах, я чем виноват?* («Волк и Ягнёнок»)

Ягнёнок отвечает волку. Но делу не помогло. В конце концов ягнёнок так вздохнул. Слово «ах» выражает безвыходность слабых перед сильными.

В этой работе я обратила внимание на устную особенность басен И. А. Крылова. Выводы сделаны на основе долгих исследований.

Итак:

Во-первых, разговорный язык проявляется в устном разговоре в баснях, а не на письме, так более близко к жизни простых людей.

Во-вторых, Крылов использовал большое количество фразеологизмов в баснях, все эти слова очень распространённые, и Крылов хорошо использовал этот пункт, это тоже хорошее воплощение разговорного языка Крылова.

В-третьих, много используются слова с суффиксами, все эти слова усиливают тон говорящих, имеют яркую особенность разговорного слова.

В-четвёртых, Крылов много использовал образных обращений, эти слова очень часто встречаются в жизни, и очень близки к жизни, довольно чётко проявляют особенность разговорного слова.

В-пятых, в баснях Крылов также много использовал междометия и частицы, которые обогатили разговоры персонажей; образы в баснях более живые.

Разговорное слово делает басни Крылова более доступными массам. Басни легко воспринимаются и запоминаются, вызывают широкий резонанс, многие русские крылатые выражения вышли именно из басен Крылова, это тоже хорошее воплощение разговорной особенности басни Крылова.

#### Список литературы

1. 曹静华编俄国文学史[M]. 人民文学出版社 1989年
2. 任光宣编俄罗斯文学简史[M]. 北京大学出版社 2006年
3. Берков П. Н. История русской комедии XVIII в. Л.: Наука, 1977. 392 с.
4. Князькова Г. П. Лексика народно-разговорного источника в травестированной поэме XVIII века. Л.: Лениздат, 1981. 278 с.

УДК 81'243/378

Л. А. Соколовская  
г. Владивосток, Россия

### Когнитивный аспект деятельности читателя-инофона в процессе знакомства с художественным текстом

В статье описывается когнитивный аспект деятельности читателя, направленный, во-первых, на узнавание в тексте языковых знаков, во-вторых, на осмысление передаваемой ими художественной информации. Анализируется когнитивная деятельность читателя, направленная на осмысление текста. Раскрывается роль ситуации в процессе смыслового восприятия художественного текста. Читатель понимает текст, если в уме читателя есть модель такой ситуации, «личное знание», опыт подобной ситуации. В ходе аудиторной работы ситуация является важной методической категорией. Называется основной критерий отбора художественных текстов для уроков по РКИ – это интерес, вкусы, желания и потребности читателя.

**Ключевые слова:** когнитивный аспект, когниция, коммуникативный аспект, художественный текст, распознавание языковых символов, осмысление знаков, ситуация в тексте, модель ситуации, критерий отбора текстов, дискурс, интерпретация.

The article presents a cognitive aspect of a reader activity which is intended both to identify the linguistic signs and to comprehend the literary information they conclude. Besides, the cognitive activity focused on the text comprehension is being analyzed. The paper performs an importance of situation in process of semantic perception of the text. The author describes the role of the text situation the reader has to deal with while comprehending the text. A reader understands the text if he has a model of similar situation in his mind (so called "personal knowledge") and a similar experience. The situation is an important methodical category in the process of in-class work. The article also mentions the basic criteria of text selection for comprehending during Russian as a Foreign Language classes. These criteria are interests, tastes, wishes and needs of a reader.

**Key words:** cognitive aspect, cognitions, communicative aspect, literary text, identification of linguistic signs, comprehension of signs, text situation, a model of the situation, criterion of texts selection, discourse, interpretation.

Человеческое речевое общение во всех своих проявлениях предстаёт как единство коммуникативного и когнитивного начал: мы говорим и пишем, чтобы нас поняли, а слушаем или читаем, чтобы понять другого.

Под когнитивной деятельностью (от двух латинских терминов: *cognitio* – «познание» и *cogitation* – «познавание») понимают совокупность всех психических (ментальных, мыслительных) процессов восприятия мира человеком – от наблюдения до мышления и речи.

Под когнитивным аспектом текста понимают его определённым образом структурированное предметное содержание; а языковое выражение этого предметного содержания является коммуникативным аспектом текста [8, с. 56].

В современной лингвистике термин текст имеет множество трактовок и такая вариативность трактовок соответствует неоднозначной интерпретации данного понятия и, безусловно, свидетельствует о сложности объекта рассмотрения.

По Г. В. Колшанскому, текст – единица коммуникации, «структурированная и организованная по определённым правилам, не-

сущая когнитивную информацию, психологическую и социальную нагрузку общения» [5, с. 27].

По Т. А. ванн Дейку, текст – это основная единица коммуникации, явление реального мира, обладающее референцией, или соотносённостью с определённой ситуацией; текст отражает реальные ситуации общения с помощью языкового инструментария. Это означает, что текст включает два основных семантических маркера: а) текст есть некий артефакт, т. е. не создан природой, а является продуктом человеческой деятельности; б) существует связность элементов внутри текста [6, с. 29].

Разные трактовки термина текст предполагают и разные подходы к его анализу.

Сделаем попытку рассмотреть процессуальную сторону письменного текста, его реализацию как семантического аспекта обработки дискурса в процессе восприятия читателем.

Любой акт человеческого речевого общения – это единство коммуникативного и когнитивного аспектов.

При чтении текст предстаёт перед читателем прежде всего своей материальной

формой в виде последовательности символов или знаков естественного языка. Однако целью чтения является, конечно, не восприятие букв или звуков, а понимание того, что за ними стоит, т. е. предмета описания. Но этот предмет не дан непосредственно, он должен возникнуть в сознании реципиента в результате осмысления и понимания комбинаций этих знаков. Следовательно, применительно к тексту следует говорить как бы о двух этапах [7, с. 163].

Первый из них связан с узнаванием материальных знаков и заканчивается, по мнению исследователей, восприятием текста на уровне *слова* как основной значимой единицы языка.

На втором этапе имеет место переход от образа языкового знака как материального к образу его содержания. Оба этапа настолько переплетены между собой, что позволяет считать происходящее единым процессом смыслового восприятия.

Иначе говоря, на протяжении всего смыслового восприятия текста задействованы когнитивные структуры, но в каждый конкретный момент в зависимости от потребности – разные: конкретные знания либо «когнитивные вычисления», «переменные когниции», варьирующиеся от языка к языку, (например, сведения о морфемах, синтаксических конструкциях и т. п., и даже о категориях, прототипах, семантемах и др., либо «универсальные стратегии использования знаний» [4, с. 28].

Выше сказанное относится к любому тексту, но оно тем более справедливо к художественному тексту, т. к. в этом случае реализуются оба аспекта языковой когниции. Понимание художественного текста не может ограничиваться восприятием буквального «предмета описания», а должно осознавать стоящие за ним более сложные когнитивные единицы. Простейшим наглядным примером здесь может служить анекдот: короткая шутка с незатейливыми персонажами, рассказанная в определённой ситуации, может сильно задеть кого-либо из присутствующих, а других рассмешить.

Таким образом, когнитивным аспектом чтения художественной литературы, является деятельность читателя, направленная:

– во-первых, на *узнавание* в тексте языковых знаков;

– во-вторых, на *осмысление* передаваемой ими художественной информации.

В дальнейшем объектом нашего рассмотрения выберем когнитивную деятельность читателя-инофона, направленную на осмысление информации художественного текста и поставим задачу выяснить, какую роль в процессе смыслового восприятия художественного текста играет знакомство читателя с представленной *ситуацией*.

Обобщенный когнитивно-эмотивный образ художественного текста – например, рассказа – не представляет абстрактные эстетические категории и т. п., а реализует их в авторском описании людей и предметов, их свойств и отношений, событий и действий в их сложном переплетении и взаимодействии, таким образом, здесь следует говорить «о некотором фрагменте мира, который можно назвать ситуацией» [3, с. 69].

Рассмотрим следующий пример. При подготовке иностранных граждан к сдаче теста по русскому языку как иностранному с целью получения Сертификата II сертификационного уровня преподаватели использовали типовой тренировочный тест по РКИ данного уровня. Субтест «ЧТЕНИЕ». Учащиеся-инофоны (китайцы) познакомились с фрагментом рассказа В. Токаревой «На черта нам чужие» и выполнили задания после текста. Уровень владения русским языком читателей можно определить как средне-высокий, неязыковая специальность, 3 курс. Все слова текста известны учащимся, но его смысл ускользнул от них. Какова причина неполного понимания текста? Обратимся к содержанию текста к «фрагменту мира, который можно назвать ситуацией».

Бывшая балерина Антипова отдыхала в пансионате и была приглашена композитором в гости. Также в гости был приглашён представитель власти с женой. Представитель власти и его жена не пришли, и композитор решил отказать в приглашении балерине из-за страха, что она, узнав этот факт, расскажет всем, что власть отвернулась от него и его карьера закончена.

Причину отказа китайцы не поняли. На вопрос: *вечером композитор и жена композитора подходили к балерине, чтобы ...*

а) лишний раз унижить её, б) скрыть, что власть отвернулась от них, в) сказать, что гости были очень довольны [1, с. 44].

Были ответы только а) или в) Возможная ситуация? – Вполне, но... в рассказе совсем о другом.

Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идёт

речь. Когнитивный коррелят такой ситуации, иными словами то, что происходит «в уме человека», когда он является свидетелем или участником ситуации. Слышит или читает о ней, – Т. А. ван Дейк предлагает назвать *моделью* (моделью ситуации или эпизодической моделью). [3, с. 69]

*Модель ситуации* как тип репрезентации знаний содержит, по мнению исследователя, не абстрактную информацию о стереотипных событиях – как в ментальных моделях, фреймах или сценариях, – а «личное знание, которым люди располагают относительно подобной ситуации, и это знание представляет собой результат предыдущего опыта, накопленного в столкновениях с ситуациями такого рода» [3, с. 69].

Ситуация в тексте заставила читателя в процессе когнитивной деятельности обратиться к эпизодической памяти и достать оттуда весь пласт личного опыта с прилагаемыми эмоциями. Средний возраст читателей, которые работали с данным текстом, 19 лет. Допустим, у некоторых из них в жизни была ситуация, когда им отказывали в приглашении, они вспомнили эту эмоцию и ответили на вопрос в задании: композитор и его жена подходили к балерине, чтобы лишний раз унизить её. Другая часть читателей, которые возможно тоже имели опыт быть неприглашёнными, но в силу своих личностных качеств не испытывали отрицательных эмоций, ответили, что композитор и его жена подходили к балерине, чтобы сказать, что гости были очень довольны. Учащиеся не выбрали вариант ответа б) чтобы скрыть, что власть отвернулась от них.

Читатели, понимающие события в тексте, способны сконструировать ментальное представление только при условии, что они располагают более общими знаниями о таких событиях. Для того чтобы интерпретировать данную ситуацию в тексте, читатели должны были знать о взаимоотношениях интеллигенции и представителей власти, о зависимости одних от других и о возможных последствиях.

Нам представляется, что отсутствие «личного знания» явилось причиной непонимания ситуации в рассказе В. Токаревой. Все дело в том, что в их памяти, сознании, воображении не было модели той ситуации, о которой шла речь в тексте.

В процессе работы с текстом читатель должен обладать не только *моделью ситуа-*

*ции*, но и иметь другую когнитивную информацию: убеждения, мнения или установки, относящиеся к подобным событиям, а, кроме того, мотивации, цели или особые задачи, связанные с обработкой соответствующей информации. Когнитивная деятельность читателя включает в себя не только обработку и интерпретацию воспринимаемых данных, но и активацию, и использование внутренней когнитивной информации. Поскольку такую информацию можно рассматривать в качестве когнитивных предпосылок конструирования модели, то мы можем назвать её пресуппозиционным основанием модели [2, с. 7].

Любое восприятие и осмысление каких-либо событий происходит в рамках сложных ситуаций и социальных контекстов. Читатель конструирует и информацию о взаимосвязях между событиями и ситуациями и при этом он оперирует тремя видами данных: «информацией о самих событиях, информацией о ситуациях или контексте и информацией о когнитивных пресуппозициях» [2, с. 8]. Это означает, что читатель может конструировать значения, которые основаны на его пресуппозиционной информации, в то время как внешние данные отсутствуют. Читатель начинает выдвигать гипотезы относительно развития сюжета, оценок персонажей и событий. Далее в процессе чтения от некоторых гипотез и оценок он отказывается и меняет их на другие, которые нашёл с учётом вновь поступившей информации в процессе чтения. Осуществить данную мыслительную деятельность читатель смог на базе уже сформированных знаний и навыков на родном языке. Но данные знания и навыки далеко не всегда переносятся читателем на чтение на иностранном языке. Поэтому при работе над художественным текстом в аудитории следует обратить особое внимание на этот момент. «Мы видим, что людям присуща способность гибкого использования различных видов информации, что информация может обрабатываться несколькими возможными способами, что интерпретируемая информация может быть неполной и что главная цель процесса заключается в возможно более эффективном конструировании ментальных представлений. Это мы называем *стратегическим* основанием модели» [2, с. 8].

Резюмируя выше изложенное, можно сказать, что важнейшие характеристики *модели ситуации* основаны на представлении

о том, что когнитивная обработка дискурса является стратегическим процессом, в результате которого в памяти конструируется его ментальное представление. В такого рода процессах используется как воспринимаемая информация, так и информация, которая содержится в памяти.

В стратегическом подходе Т. А. ван Дейка ценным является новый подход к когнитивному моделированию понимания и порождения текста. Он ориентируется не на последовательный анализ единиц различных уровней языка, а на выделение особенно актуальной для данного момента чтения информации независимо от того, к какому уровню она принадлежит.

В процессе смыслового восприятия художественного текста *ситуация* является важной методической категорией, и с её использованием работа над художественным текстом органично вписывается в общую коммуникативно-деятельную модель обучения языку.

Стратегический подход Тена Адриануса ван Дейка позволяет сделать всю методи-

ческую систему более естественной, благодаря тому, что учитываются особенности конкретного художественного текста и потребности читателя для его оперативного и адекватного восприятия.

Однако не любой художественный текст уместен для работы в аудитории с иностранными читателями. Если в качестве основной цели работы над художественным текстом мы выбираем самостоятельное смысловое восприятие текста – *понимание*, то эта цель обязывает нас особым образом подойти к отбору текстового материала: это должны быть тексты, которые потенциальный читатель *хочет* и *может* понять.

Главным критерием отбора в этом случае является *интерес* учащегося, его желания, вкусы, потребности. Чтение художественной литературы – процесс, сопряжённый со многими трудностями, и задача преподавателя – сделать его привлекательным для обучения, предложив ему текст, интерес к которому – желание прочитать и понять – пересилит страх перед трудностями и лень.

#### Список литературы

1. Андрушина Н. П., Макова М. Н. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. 4-е изд. СПб.: Златоуст. 2012. 140 с.
2. Ван Дэйк Т.А и Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. М., 1988. 248 с.
3. Ван Дэйк Т. А. Язык, познание, коммуникация: Пер. с англ./ Сост. В. В. Петрова. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
4. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания, 1994. № 4. С.17–33.
5. Колшанский Г. В. Текст как единица коммуникации // Проблемы общего и германского языкознания. М.: МГУ, 1978. С. 26–37.
6. Красных В. В., Изотов А. И. Язык, сознание, коммуникация // Сб. статей. Вып. 26. М., 2004. 168 с.
7. Новиков А. И. Семантика текста и её формализация / А. И. Новиков. М.: Наука, 1983. 215 с.
8. Шахнарович А. М. Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности / А. М. Шахнарович, В. И. Голод // Вопросы языкознания. 1986. № 2. С. 52–56.

УДК 80/316.722

Цзян Сюехуа  
г. Хайлар, КНР

### Значимость прецедентных имён в обучении русскому языку как иностранному

Система дифференциальных признаков прецедентных имён обладает определённой многоуровневой структурой и характеристикой предмета: по внешности, по чертам характера, актуализируется через прецедентную ситуацию. Именно в этом заключается причина, что в процессе обучения русскому языку как иностранному в аудитории Китая надо вводить концепцию прецедентных имён.

**Ключевые слова:** прецедентное имя, культура, обучение РКИ

The article states that the system of differential signs of precedent names has a certain multilevel structure and a characteristics of the object: in appearance, in character traits, and it updates through a precedential situation. This is precisely the reason why in the course of teaching Chinese students Russian as a Foreign Language the concept of precedent names is necessary to be introduced.

**Key words:** precedent name, culture, teaching Russian as a Foreign Language.

Прецедентные феномены как знак указывают на какое-то характерное свойство,

типовой пример, отождествляются с наиболее заметной, запоминающейся и потому

всем известной чертой лица (персонажа, писателя) или всего произведения в целом. Именно поэтому считается, что прецедентные имена как национально-культурный текст являются ключом. По мнению ряда учёных, прецедентный феномен проявляется в следующем: прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация, прецедентное имя [1]. Прецедентное имя – связанное или с широко известным текстом, относящимся к числу прецедентных, или с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная.

Различные авторы, анализирующие способы хранения языком культурной информации, основное внимание уделяют слову, среди слов – именам. Это закономерно, т. к. именно именам принадлежит центральная роль в накоплении и передаче культурной информации. А. Ф. Лосев писал: «В слове, в особенности, в имени – всё наше культурное богатство, накопленное в течение веков».

Прецедентное имя играет важную роль в изучении русского языка. Китайский учёный Лю Хун придаёт глубокое значение приведению прецедентного имени в преподавании русского языка, что помогает формированию коммуникативной компетенции у студентов. Теперь мы приступаем к анализу прецедентных имён. Прецедентными именами мы называем индивидуальное имя, связанное или 1) с широко известным прецедентным текстом (например, Обломов), или 2) с прецедентной ситуацией (например, Иван Сусанин).

Прецедентное имя обладает определённой структурой, ядро инварианта восприятия прецедентного имени составляют дифференциальные признаки, а его периферию – атрибуты. Дифференциальные признаки составляют некую сложную систему определённых характеристик, отличающих данный предмет от ему подобных.

Система дифференциальных признаков прецедентных имён обладает определённой многоуровневой структурой, а не являет собой лишь совокупность некоторых признаков. Дифференциальные признаки прецедентных имён могут включать характеристику предмета:

1) *по внешности*

Например, сравнивая кого-либо с Кощеем Бессмертным, автор, прежде всего, имеет в виду внешнее сходство со ска-

зочным персонажем (очень сухой, тощий). Например, в статье «СЭС спит – ей кошка снится», говоря о заинтересованности хозяев животных в привлекательном внешнем виде их питомцев, автор пишет: «... породистая кошка ни в коем случае не должна выглядеть Кощеем, иначе на выставке награды ей не видать».

2) *по чертам характера*

Например, в предложении «Если я слышу от офицера жалобы на утомительность парадов и смелые рассуждения о бесполезности тихого шага и т. п., я не сомневаюсь, что я Обломов» (Н. А. Добролюбов, «Что такое обломовщина?»). Сравнивая кого-либо с Обломовым, автор имеет в виду, что этот человек очень ленивый.

3) *актуализация через прецедентную ситуацию*

Атрибутами называются некие «элементы», тесно связанные с означаемым прецедентных имён, являющиеся достаточными, но не необходимыми для его сигнификации. Например, кепка Ленина, бакенбарды Пушкина. В качестве атрибутов могут выступать некоторые детали одежды или внешности, которые принадлежат денотату и по которым его можно «идентифицировать», «узнать».

Анализ употребления прецедентного имени в речевом общении показал, что структурное устройство прецедентного имени определяет особенности его функционирования в речи. Прежде всего, прецедентное имя, как любое другое индивидуальное имя, способно именовать предмет, указывая непосредственно на денотат. В таком случае дифференциальные признаки прецедентного имени оказываются не релевантны. В то же время прецедентное имя выполняет его номинативную функцию. Отличительной особенностью функционирования прецедентного имени является его способность употребляться в качестве «сложного знака», обладающего, помимо простого набора значений, некоторым инвариантом восприятия стоящего за именем «предмета». В этом случае имеет место апелляция к дифференциальным признакам прецедентного имени, составляющим ядро инварианта его восприятия. Само прецедентное имя оказывается «самодостаточным», чтобы выразить нечто большее, чем очевидное и непосредственное значение знака, например: *Как же! Жди!*

Он же шага лишнего не сделает, Обломов несчастный! И в то же время прецедентное имя означает его характерную черту.

Использование же прецедентного имени в качестве имени-символа является одним из возможных вариантов функционирования самого прецедентного имени в коммуникации. Прецедентное имя выполняет функцию символа в том случае, когда необходима апелляция к прецедентному тексту и прецедентной ситуации.

В процессе обучения языку общения без культуры обойтись нельзя. Владение языком в современной методике понимается как владение общением. Исходя из этого, учащийся должен общаться на изучаемом языке свободно, конкретно и адекватно [3]. А прецедентные имена – это один из способов выражения, представляющий собой центральное составляющее когнитивной базы

и важную часть национального культурного пространства. Ибо очевидно, что прецедентное имя играет важную роль в обучении языку как иностранному.

В наше время русский язык завоевывает лидирующие позиции в мировом пространстве, а межкультурные контакты становятся всё более открытыми. Если мы обучаем языку, то должны уметь находить в тексте те знаки, которые приведут к пониманию некоторого общего смысла, который в значительной степени культурно обусловлен значениями языковых единиц. Прецедентные имена как национально-культурный текст завладевают центральным статусом прецедентных феноменов. Именно в этом заключается причина того, что в процессе обучения русскому языку как иностранному в аудитории Китая надо вводить концепцию о прецедентных именах.

#### Список литературы

1. Багаева Д. В., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Красных В. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации. Вестник МГУ. Серия 9. Филология. 1997. № 3. С. 62–85.
2. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гиозис, 2003. 287 с.
3. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1988. 158 с.

УДК 81'42/81'243

**О. И. Шарафутдинова**  
г. Челябинск, Россия

### Текст как средство формирования компетенций

Основная лингводидактическая единица при обучении чтению – текст. Чтобы текст рассматривался в качестве учебного, к нему предъявляется ряд требований, в числе которых – формирование компетенций. На начальном этапе изучения языка работа с текстом направлена на формирование языковой и речевой компетенций, но работа над содержанием текста позволяет перейти к заданиям, направленным на формирование коммуникативной (в т. ч. прагматической и лингвокультурологической) компетенций.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, компетенции, чтение, текст.

The paper emphasizes that a text is the basic unit in teaching reading. In fact, the text should meet some requirements to be a proper educational unit for the competence development. For Beginners studying the text is rather for developing language and speech competences. However, comprehending the text content enables to develop the communicative competence as well, including pragmatical and linguistic-cultural competences.

**Key words:** Russian as a foreign language, competence, reading, text.

Процесс обучения языку невозможно свести к ряду формул или связи стимулов – реакций в духе бихевиористской теории, поскольку процесс этот характеризуется многоаспектностью. Такая многомерность обусловлена в первую очередь сложностью определения того, что значит «владеть языком» и «использовать язык для коммуникативных целей». Так, большое значение в современной науке имеют не только

собственно педагогические исследования, но и психолингвистика, лингводидактика, методика преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурология, проблемы межкультурной коммуникации и пр. Помимо масштабных проблем, связанных с основами, принципами и правилами изучения языка (например, филогенез и онтогенез, психолингвистические основы обучения иностранному языку, специфика освоения

языковой картины мира и пр.), существует целый ряд частных вопросов, направленных на описание отдельных компонентов педагогического процесса: освоение языков билингвами, теория лингвистической ошибки, контроль сформированности языковой, речевой и коммуникативной компетенций и пр.

Однако логика науки такова, что любое теоретическое осмысление предполагает отбор и систематизацию фактов, возникающих в практической деятельности. Для педагогики и лингводидактики особенно важным является наличие эмпирического опыта как основы теоретического обобщения при исследовании языка и специфики овладения им. На наш взгляд, подобный практический опыт может быть использован как для корректировки понимания того, что значит владеть языком, так и для разработки конкретных приёмов и методик обучения. В данной статье мы попытаемся охарактеризовать текст как лингводидактическую единицу, установить соответствие типов заданий, используемых при работе с текстом, и компетенций, формируемых в процессе чтения.

Традиционно изучение языка связано с формированием компетенций. В современной науке существуют разные подходы к определению данного понятия, в практическом аспекте компетенции описывают, во-первых, чем необходимо овладеть изучающему иностранный язык, чтобы использовать его в целях общения; во-вторых, какие знания и умения необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной. В связи с этим при изучении языка различают три вида компетенций: 1) языковая компетенция предполагает понимание и знание языка, то есть знание системы языка и его подсистем – фонетики, лексики, грамматики; 2) речевая компетенция – это навыки и умения строить речь по правилам; 3) коммуникативная компетенция – навыки и умения использовать язык в целях общения, создавая грамотные речевые произведения. С данным видом компетенций тесно связаны коммуникативные умения, то есть умения решать неречевые задачи речевыми средствами.

А. А. Акишина и О. Е. Каган в своей книге о проблемах методики преподавания русского языка иностранцам «Учимся учить» приводят яркий пример того, как различаются названные виды компетенций. На вопрос «*Который час?*» студент отвечает: 1) *Без пятнадцать минут два часа*. Здесь

представлена языковая ошибка: нарушена форма числительного. Но речевая и коммуникативная компетенции присутствуют. 2) *Пятнадцать минут до двух*. В этом ответе нарушена речевая компетенция, так не принято говорить, хотя языковая и коммуникативная компетенции присутствуют. 3) *Он был вчера*. Нет языковой и речевой ошибки, но нарушена коммуникативная компетенция: студент не понял вопрос, коммуникация не состоялась [1, с. 6].

Однако такая трактовка компетенций в практических целях принимается далеко не всеми специалистами. Так, например, коммуникативная компетенция рассматривается А. А. Зернецкой [3], А. А. Соломоновой [7], В. Т. Марковым [5] как сложное многоуровневое явление, обладающее системной организацией. Согласно исследованию В. Т. Маркова, тремя её базисными компонентами являются языковая, предметная и прагматическая компетенции [5, с. 5]. Языковая компетенция обеспечивает формирование у говорящего умения строить грамматически правильные и осмысленные высказывания, предметная компетенция отвечает за содержание высказываний, а прагматическая компетенция раскрывает коммуникативные намерения говорящего, условия общения, формируя у говорящего способность использовать высказывания в определённых речевых актах, соотнося их с интенциями и условиями (ситуациями) общения [5, с. 6]. Зачастую к указанным видам компетенций добавляют ещё три – страноведческую, этнокультурную и лингвокультурологическую. И если формирование языковой компетенции позволяет обучающимся получить знания о системе языка, а коммуникативно-прагматической – знание коммуникативных ситуаций и соответствующих жанров общения, то страноведческая, этнокультурная и лингвокультурологическая компетенции позволят избегать коммуникативных неудач, связанных с незнанием специфических исторических, бытовых и языковых реалий.

Основу формируемой в процессе занятия коммуникативной компетенции составляет овладение навыками и умениями речевого общения, то есть развитие видов речевой деятельности. В процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) большое внимание уделяется чтению как одному из видов речевой деятельности, без которого немислим процесс изучения языка.

Именно чтение, с одной стороны, даёт обширную информацию о стране изучаемого языка, с другой – является средством обучения языку. Чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, целью которого является извлечение и осмысление информации, содержащейся в печатном / письменном тексте [9, с. 449]. Более того, на занятиях по языку чтение служит и целью, и средством овладения языком: с одной стороны, чтение обеспечивает знакомство с системой языка и способами выражения мыслей в письменной форме, с другой – чтение удовлетворяет реальные жизненные потребности человека, знакомит со страной и культурой изучаемого языка, т. е. формирует и страноведческую, и этнокультурную, и лингвокультурологическую компетенции.

При обучении чтению основной дидактической единицей является текст. Интерес к понятию текста, особенно возросший в середине XX в. и приведший к выделению особого направления в лингвистике – лингвистики текста, – не ослабевает до сих пор. Многогранность понятия «текст», его принадлежность одновременно и к системе речи, и к системе языка, а следовательно, и многообразие аспектов его изучения обусловили возникновение в науке множества мнений по поводу природы текста, его определения, признаков, языковой (речевой) природы текста и места в системе языка и речи.

В современной лингвистике и лингводидактике до сих пор остаётся актуальным вопрос о требованиях, предъявляемых к учебному тексту. О. Ю. Редькина, например, обозначает такие требования: 1) быть образцом речи и её функциональных стилей: научного (тексты изложения теоретического материала) и литературно-разговорного или художественного (тексты упражнений в зависимости от цели занятия и источника текста); 2) быть стимулом для продуцирования ответной речевой реакции обучающихся, содержанием мотивировать на создание собственных текстов или устных высказываний; 3) соответствовать требованиям предметности и перспективности: тексты по уровню лексической, грамматической, синтаксической сложности должны соответствовать степени овладения учащимися языком, но при этом развивать их умения и навыки, предлагая содержательно и грамматически новую информацию; 4) выступать основой для совершенствования навыков постро-

ения монологических и диалогических высказываний, выполнения коммуникативной роли инициатора разговора и ответчика, участия в неформальных и официальных коммуникативных ситуациях, создания устных и письменных речевых продуктов в соответствии с параметрами ситуации обучения [6].

При этом работа над текстом должна строиться на продвижении заданий от собственно языковых к условно-речевым, а затем к собственно коммуникативным. Н. Н. Конева отмечает, что чтение текста должно быть организовано как основа для выхода в реальный акт коммуникации, должно настраивать учащихся на активное самовыражение в речи [4]. Опираясь на классификацию Н. Н. Коневой, назовем три типа заданий, реализующих этот принцип, – предтекстовые, притекстовые и послетекстовые. Такая классификация не отражает содержательных особенностей заданий, поэтому, создавая полное представление о принципах работы с текстом на занятиях по изучению русского языка, необходимо разделить вопросы на следующие разновидности. 1) Трансформационные вопросы, которые подводят учащихся к самостоятельным выводам по поводу смыслового содержания части текста, соотнесению новой информации с уже знакомой. 2) Интерпретационные вопросы, которые раскрывают связи между идеями, фактами и жизненными ценностями, заданными в тексте, помогают учащимся осмыслить события, происходящие с героями. 3) Анализирующие вопросы, которые дают возможность учащимся более глубоко исследовать проблемы логики, причины происходящего при чтении текста, разложить события на отдельные ступени. 4) Синтезирующие вопросы, которые дают возможность использовать свои знания и опыт для решения поставленной проблемы. 5) Оценочные вопросы, которые дают возможность раскрыть ценностные ориентиры, жизненные принципы. 6) Вопросы прогнозирующего характера, которые дают возможность определить цель чтения [4]. Указанные типы заданий (вопросов) реализуются в различной форме при изучении русского языка как иностранного на разных этапах. Например, на начальном этапе преобладает чтение как средство овладения языком, следовательно, в первую очередь оно направлено на формирование языковой и речевой компетенций. Однако работа над содержанием текста позволяет перейти к заданиям, направленным на форми-

рование коммуникативной компетенции и её составляющих. Необходимо учитывать и тот факт, что в рамках урока осуществляется работа, прежде всего, со специально созданным учебным текстом или адаптированным текстом (об адаптации художественного текста см. [8]).

Рассмотрим пример работы с адаптированным художественным текстом на начальном этапе обучения и попытаемся установить соответствие типов заданий и компетенций, формируемых в процессе чтения (полную версию занятия, тексты и задания см. [2]). Занятие построено на основе текста, составленного по рассказу Э. Успенского «Дядя Федор». Предтекстовые задания направлены на расширение лексического минимума, выходящего за рамки начального (элементарного) уровня и состоят из двух типов упражнений. 1) Вы будете читать текст, посмотрите значение слов в словаре (далее приводятся слова *приносить* (НСВ) – *принести* (СВ), *варить* (НСВ) – *сварить* (СВ), *класть* (кладу, кладешь), *пробовать* (НСВ) – *попробовать* (СВ), *угощать* (НСВ) – *угостить* (СВ), *ремонтировать* (НСВ), *копоть* (НСВ), *чердак*, *заступаться* (НСВ) – *заступиться* (СВ), *польза*, *обои*). Задания такого типа формируют языковую компетенцию и выводят обучающегося в речевую компетенцию только в том случае, если он опознаёт лексические единицы в тексте и сможет сам продуцировать высказывания, содержащие эти слова. 2) Читайте слова, смотрите рисунки (приводится рисунок и подпись к нему: бутерброд, рюкзак, аквариум, воротник). Задания, основанные на визуализации образа, дающие типичное представление о называемом предмете, связаны не только с языковой компетенцией, но и с лингвокультурологической.

Послетекстовые задания представлены 4 разновидностями. 1) Определите, какое из объяснений лучше всего раскрывает значение выделенного слова, например: Ты любишь *фантазировать*! (а) гулять; б) читать; в) мечтать, придумывать); Твоя мама меня *выгонит*. (а) будет готовить обед; б) не разрешит жить дома; в) будет гулять) – формируется языковая и речевая компетенции, задания направлены на расширение лексического минимума обучающегося и умение употреблять лексические единицы в речи. 2) Найдите окончание предложения, например: Мальчика звали дядя Федор, потому что ... (а) ему было 30 лет; б) он был серьезный; в) он был очень умный); Мальчик научился варить суп ... (в 6 лет; в 16 лет; в 60 лет) – проверяется содержание текста, умение понимать текст и находить конкретную информацию в прочитанном. 3) Ответьте на вопросы, например: Почему дядя Фёдор спорил с мамой? Кого дядя Фёдор увидел на лестнице? Как вы думаете, дядя Фёдор любит маму и папу? – вопросы, направленные на проверку понимания, и трансформационные, интерпретационные вопросы. 4) Напишите, кто сказал эти слова, например: Я тебя выбираю. Я тебя уже давно знаю, а этого кота в первый раз вижу; Сейчас без языка нельзя. Сделаю из тебя шапку или воротник – вопросы, направленные на проверку фактического знания прочитанного, и интерпретационные, оценочные задания, позволяющие дать характеристику внутреннему миру персонажей. 5) Что делает мальчик? Опишите рисунок – задания, формирующие речевую и коммуникативную компетенции, имеющие выход на компетенции – прагматическую и лингвокультурологическую в тех случаях, когда рисунки отражают реалии быта носителей изучаемого языка. Представим данные в виде таблицы (см. табл. 1).

Таблица 1

Соотношение типов заданий и видов компетенций (начальный уровень обучения)

№	Тип задания / примерная формулировка	Количество дидактических единиц	Вид формируемой компетенции (направленность задания)
1	Посмотрите значение слов в словаре	8–10	Языковая компетенция (выход в речевую компетенцию)
2	Читайте слова, смотрите рисунки	4–6	Языковая компетенция (выход в лингвокультурологическую компетенцию)
3	Определите, какое из объяснений лучше всего раскрывает значение выделенного слова	4–6	Языковая и речевая компетенции

№	Тип задания / примерная формулировка	Количество дидактических единиц	Вид формируемой компетенции (направленность задания)
	Найдите окончание предложения	4–6	Речевая компетенция (проверяется содержание текста, умение понимать текст и находить конкретную информацию в прочитанном)
5	Ответьте на вопросы (в т. ч. трансформационные, интерпретационные)	8–10	Речевая, лингвокультурологическая, прагматическая компетенции
6	Напишите, кто сказал эти слова интерпретационные, оценочные	5–7	Речевая компетенция (выход в прагматическую, лингвокультурологическую компетенции)
7	Что делает мальчик? Опишите рисунок	1–2	Речевая и коммуникативная компетенции (выход в компетенции – прагматическую и лингвокультурологическую)

Как видим, по количеству единиц преобладают те задания, которые связаны с языковой и речевой компетенциями, однако на начальном этапе изучения языка (элементарный – базовый уровни) обучающийся ощущает существенную нехватку практических навыков владения языком, в связи с чем рекомендуется подбирать такие тексты и типы заданий, содержание которых позволит осуществить выход на коммуникативную компетенцию.

Таким образом, на начальном этапе изучения языка преобладает чтение как средство овладения языком, в первую очередь оно направлено на формирование языковой и речевой компетенций. Однако работа над содержанием текста позволяет перейти к заданиям, направленным на формирование коммуникативной компетенции и её составляющих, в частности, прагматической и лингвокультурологической компетенций.

#### Список литературы

1. Акишина А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. М.: Рус.яз. Курсы, 2008. 256 с.
2. Березовская Я. Л. Детская литература на уроках русского языка как иностранного: Учеб. пособие для изучающих русский язык / Я. Л. Березовская, О. И. Шарафутдинова. Челябинск: Энциклопедия, 2010. 100 с.
3. Зернецкая А. А. Структура понятия «коммуникативная компетенция» / А. А. Зернецкая // Русский язык за рубежом: ЗАО «Отраслевые ведомости». 2005. № 1–2. С. 48–51.
4. Конева Н. Н. Приёмы работы над художественным текстом с использованием инновационных технологий / Н. Н. Конева // Русский язык за рубежом: ЗАО «Отраслевые ведомости». 2008. № 3. С. 38.
5. Марков В. Т. Лингводидактическое описание учебного текста и технология обучения речевому общению иностранных студентов гуманитарного профиля : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 305 с.
6. Редькина О. Ю. Требования к учебному тексту в сфере обучения русскому языку как иностранному / О. Ю. Редькина // Вестник Челябинского государственного университета: Изд-во Челяб. гос. ун-та. 2011. № 33. С. 58–60.
7. Соломонова А. А. «Компетенция» в образовательном стандарте и «коммуникативная компетенция» в методике преподавания РКИ: сопоставление понятий // Русский язык за рубежом: ЗАО «Отраслевые ведомости». 2010. № 4. С. 43–48.
8. Шарафутдинова О. И. Проблемы адаптации художественного текста (на материале детской литературы) / О. И. Шарафутдинова // Наука ЮУрГУ: материалы 66 научной конференции. Секции социально-гуманитарных наук. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2014. С. 593–598.
9. Щукин, А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 784 с.

## Актуальные проблемы лингводидактики (в аспекте русского языка как иностранного)

УДК 81'243/378/373

О. Л. Абросимова  
г. Чита, Россия

### К вопросу о формировании у иностранцев ключевых компетенций при обучении русскому языку на занятиях по кинематографу

В статье представлена методика работы на занятиях по русскому кинематографу у слушателей курсов РКИ (продвинутый этап обучения). Особое внимание обращается на формирование у них языковой, социокультурной и коммуникативной компетенций.

**Ключевые слова:** кинематограф, компетенция, русский язык как иностранный.

The article presents a methodology for class-work in Russian cinematograph for Advanced students studying Russian as a Foreign Language. Special attention is drawn to the developing of their linguistic, social-cultural and communicative competences.

**Key words:** cinematograph, competence, Russian as a Foreign Language.

Основными компетенциями, формируемыми у иностранцев при обучении их русскому языку, являются языковая, социокультурная и коммуникативная. Причём языковая и социокультурная становятся базой для того, чтобы организовать в конечном итоге процесс общения. Все дисциплины, которые изучают иностранцы на подготовительных курсах, подчинены формированию комплекса компетенций. Русский кинематограф не является исключением. Преподаватели демонстрируют иностранцам фильмы не ради развлечения. Это глубокий познавательный процесс, основной целью которого является выработка навыков аудирования, говорения, приобретение знаний по русской культуре. Кроме того, иностранцы из кинофильмов узнают много нового о ментальности, стереотипах поведения русских [2, 3].

Занятие по кинематографу не должно сводиться к простому просмотру фильма [1, с. 165]. Ему предшествует большая подготовительная работа, нацеленная не только на понимание содержания, но и на получение определённых знаний по культурологии. Первое, вводное, занятие является основополагающим, потому что на нём анализируются те термины, которыми преподаватель и студенты будут оперировать на протяжении всего курса.

На первом занятии могут быть следующие задания:

#### **1. Ознакомьтесь с лексикой. Составьте с некоторыми словами предложения.**

*Кинофильм, телефильм, документальный фильм, мультипликационный фильм; комедия, мелодрама, боевик, фантастический фильм, триллер, фильм ужасов; односерийный фильм, двухсерийный фильм, сериал, многосерийный фильм.*

*Режиссёр, актёр (артист), сценарист, оператор.*

#### **2. Закончите предложения**

*Актёр – это...*

*Режиссёр – это...*

*Сценарист – это...*

*Золотой фонд русской кинематографии – это...*

#### **3. Расскажите о Вашем любимом фильме.**

Работа над фильмом состоит из нескольких этапов:

**Первый этап** – подготовительный, когда прорабатывается и анализируется лексика из фильма, студентам предлагается ознакомиться с историей его создания, режиссёром, артистами.

Например, в год 90-летия со дня рождения известного режиссёра Марлена Хуциева студенты знакомятся с одним из лучших его фильмов «Весна на Заречной улице».

На занятии перед просмотром фильма предлагаются следующие задания:

**1. Прочитайте информацию о фильме. Что вы можете рассказать о нём?**

Этот фильм называется «Весна на Заречной улице». Фильм был снят режиссёром Марленом Хуциевым в 1956 году. В главных ролях снялись Нина Иванова, Николай Рыбников.

Это история любви учительницы школы рабочей молодежи и её ученика. Главный герой фильма – простой парень, лучший сталевар завода. Он влюбляется в учительницу русского языка и литературы. Сначала он пытается показать, что ему это безразлично. Однако проходит время, и он понимает, что это не просто мимолётное увлечение, а настоящее, глубокое чувство.

**2. Прочитайте информацию о режиссёре фильма. Что вы узнали нового?**

Кинорежиссер, сценарист, педагог, народный артист СССР Марлен Хуциев родился 4 октября 1925 года в городе Тбилиси (Грузия). Отец погиб в годы репрессий, мать была актрисой.

В 1950 году Хуциев окончил режиссерский факультет ВГИКа (мастерская Игоря Савченко).

В 1955–1958 годах Хуциев работал режиссёром на Одесской киностудии; в 1959–1965 годах был ассистентом режиссера Центральной киностудии детских и юношеских фильмов им. М. Горького; с 1965 года – режиссер киностудии «Мосфильм» (ныне киноконцерн «Мосфильм»).

Марлен Хуциев - режиссер-постановщик фильмов «Градостроители» (1950), «Весна на Заречной улице» (1956), «Два Федора» (1958), «Застава Ильича» (1964), «Июльский дождь» (1966), «Был месяц май» (1970), «Алый парус Парижа» (1971), «И все-таки я верю» (1974), «Послесловие» (1983), «Бесконечность» (1992), «Невечерняя» (2006).

Марлен Хуциев – общепризнанный классик отечественного кино. Его работы были отмечены наградами многих международных и отечественных кинофестивалей. Народный артист СССР (1986), лауреат Государственной премии РФ.

При просмотре фильмов следует особое внимание обратить на жанр. Например, перед просмотром фильма «Москва слезам не верит» студентам даётся следующая информация:

*Мелодрама – это фильм, в основе которого лежит изображение чувств, эмоций, противопоставление добра и зла. Этот жанр отличается сильным напряжением, эмоциональностью. Чаще всего это фильмы о любви.*

Студентам предлагается посмотреть фильм и ответить на вопрос, можно ли этот фильм назвать мелодрамой, при этом обосновать свою точку зрения.

**Второй этап** – это непосредственный просмотр фильма, который может сопровождаться комментариями преподавателя.

**Третий этап** – контрольный.

На этом этапе преподаватель проверяет, насколько хорошо студенты усвоили фильм.

Особое значение приобретает работа над крылатыми словами и выражениями. Крылатые выражения – это фразы из различных источников, в том числе из произведений литературы и кинематографа, которые в силу своей выразительности, образности получили широкое распространение. Некоторые из этих выражений в такой степени прочно вошли в нашу речь, что мы уже не задумываемся над тем, откуда это выражение и кто автор. Например, фраза «Лёд тронулся» уже не воспринимается выражением из книги «12 стульев» Ильфа и Петрова, в то время как полная версия «Лёд тронулся, господа присяжные заседатели» имеет вполне прочную привязку к тексту, и авторство легко осознаётся говорящим... Следует помнить, что крылатые выражения могут употребляться в определённой ситуации, и чаще всего авторство этих фраз известно говорящим. Например, многие знают, что фраза «Парниша, у тебя вся спина белая» принадлежит Эллочке Людоедке из книги «12 стульев», а фраза «Хотели как лучше, а получилось как всегда» – известному политику В. И. Черномырдину. Но у некоторых фраз авторство потеряно. Например, мало кто знает, что фраза «Боливар не снесёт двоих» – из рассказа О. Генри, «Нельзя объять необъятное» – фраза Козьмы Пруткина, а крылатое выражение «После нас хоть топ» принадлежит маркизе де Помпадур.

Иностранцы обычно на занятиях просматривают и анализируют вместе с преподавателем фильмы из российского «золотого фонда» кинематографии, в которых, как правило, достаточно много выражений, получивших всеобщее признание. Они интересны тем, что в них много юмора и заложены

на народная мудрость. Бывает так, что они уже использовались в языке перед своим появлением в кино, но только через кино они перешли в разряд народных и узнаваемых для носителей языка.

Иностранцам следует всегда говорить, что такие крылатые выражения нужно употреблять только в неофициальной обстановке, в разговорном стиле. Вот несколько крылатых фраз из фильма Л. Гайдая «Операция Ы и другие приключения Шурика», которые часто применяются русскими в разговорной речи:

**1. Если я встану – ты ляжешь** (угроза человеку, говорится в шутку).

**2. Надо, Федя, надо** (фраза употребляется по отношению к людям, которым приказывают сделать что-либо, но им делать это неохота).

**3. Огласите весь список, пожалуйста** (просьба перечислить что-либо полностью).

**4. Кто не работает, тот ест! Учись, студент!** (это изменённая пословица «Кто не работает, тот не ест»; благодаря тому, что убирается частица *не*, смысл фразы изменяется на прямо противоположный).

Для того чтобы понять некоторые фразы, почувствовать подтекст, необходимо знать особенности времени, когда фильм снимался. Например, фильм Э. Рязанова «Гараж» иностранец может понять только тогда, когда узнает о ситуации тотального дефицита и ограниченных возможностей в приобретении чего-либо в СССР. Только тогда можно понять иронию и даже сарказм, сквозящий в некоторых фразах.

Фильм «Служебный роман» снимался в 70 годы 20 века, когда существовал железный занавес и вещи из-за границы были в дефиците, стоили дорого, часто люди их дарили для того, чтобы решить какие-либо свои вопросы. В фильме есть фраза, которую можно понять правильно, только зная историческую ситуацию: *Угадай, что я сейчас курю? «Мальборо».* *Новый зам с барского плеча целый блок кинул.* *Заводит дружбу с секретаршей.*

После просмотра фильма необходимы контрольные и закрепляющие упраж-

нения. Это может быть опрос, может быть тест. Например, после просмотра фильма М. Хуциева «Весна на Заречной улице» студентам предлагаются следующие задания.

**Задание № 1. Ответьте на вопросы:**

1. Почему фильм называется «Весна на Заречной улице»?

2. Что Вы можете сказать о характерах главных героев?

3. Чем закончился фильм?

4. Придумайте продолжение фильма. Как Вы считаете, Александр Савченко и Татьяна Сергеевна будут вместе или нет?

**Задание № 2. Перескажите кратко содержание фильма.**

**Задание № 3. Выберите вариант ответа к каждому из заданий:**

1. Татьяна Сергеевна любит:

А. Классическую музыку.

Б. Поп-музыку.

В. Рок-музыку.

2. Разговор в машине между шофёром и Савченко вызвал у Татьяны Сергеевны:

А. Удивление.

Б. Радость.

В. Возмущение.

3. Инженер Крушенков является для Тани:

А. Другом юности.

Б. Любимым мужчиной.

В. Отцом.

4. Зина и её мать отказывают учительнице в комнате, потому что:

А. Зина ревнует

Б. Таня нашла лучшую комнату.

В. Зина хочет наказать учительницу за беспорядок в комнате.

Таким образом, работа над фильмом на занятиях по русскому кинематографу не может сводиться к его простому просмотру. Ему предшествует большая подготовительная работа, сопровождающаяся разбором лексики, анализом информации о фильме, разговором о жанре фильма. После просмотра необходимы задания, которые помогут выявить степень понимания студентами фильма.

#### Список литературы

1. Воробьёва Г. В., Батурина Л. А. Язык кино в обучении иностранцев русской речи // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 165–167.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп., М.: Русский язык, 1990. 246 с.
3. Сергеева А. В. Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. М.: Флинта: Наука, 2006. 320 с.

УДК 80/316.722

О. Г. Аркатова, Р. Р. Борзых  
г. Белгород, Россия

### Использование песен на уроках РКИ

В статье рассматривается вопрос включения песен в процесс обучения языку и их роли в культурном языковом образовании. В статье анализируются лингвистические и экстралингвистические основания использования песен на уроках РКИ, а также критерии отбора аудио- и видеоматериала. Кроме того, описываются этапы урока и рекомендуются типы заданий для каждого из них.

**Ключевые слова:** песни, лингвокультурология, социокультурная компетенция, этапы урока, упражнения.

The paper discusses the issue of using songs in language teaching, and their role in the cultural language education. The paper analyzes the introduction of songs into the language curriculum, from linguistic and extra linguistic points of view, and sets the criteria of sound and video material selection. It also outlines lesson stages and suggests practical activities for each of them.

**Key words:** songs, lingual-cultural approach, sociocultural competence, lesson stages, exercises.

Язык, будучи одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нём говорит, т. е. национальную культуру. Поэтому преподавать иностранный язык можно и нужно не только как новый код, как новый способ выражения мыслей, но и как источник сведений о национальной культуре народа – носителя изучаемого языка. Иностранные студенты, изучающие русский язык в России, погружаются в новую для них среду, и подготовить их к восприятию русской культуры, к усвоению ценностно-ориентированной информации – это одна из важных задач в процессе образования. Самобытность национальной русской культуры: фольклор, музыка, живопись, архитектура, и его главная ценность – языковая культура слова представлены иностранным студентам в полном объёме. Одновременное обучение языку и культуре позволяет интегрировать человека в другую культуру посредством языка. Вот почему в последние десятилетия в сфере преподавания русского языка как иностранного все прочнее занимает ведущую позицию лингвокультурология.

Лингвокультурное содержание в полной мере несут в себе тексты песен. Они дают представление о жизни людей разного социального положения, дают дополнительный материал для расширения кругозора иностранных студентов.

Являясь художественным текстом и одновременно музыкально-поэтическим произведением, песня представляет собой как эстетическую, так и социокультурную ценность, которая отражает специфику русской языковой картины мира. В процессе работы

с текстом песен выявляются различия и общие черты русской и родной для студентов культур, поэтому у них формируется уважительное отношение к новой культуре и к другим культурам в целом. Наибольший интерес вызывает то, как сами русские воспринимают новую жизнь, как относятся к истории, что думают о событиях прошлых лет. Толерантное отношение иностранцев к чужой культуре невозможно без понимания особенностей русской культуры, а также социально-политических изменений, происходящих в России.

Для включения песен в уроки РКИ имеются экстралингвистические и лингвистические основания.

**Экстралингвистические** обусловлены следующими факторами:

1. Песни являются частью нашей повседневной жизни, поэтому их включение в обучающий процесс выглядит вполне естественно.

2. Песни легко доступны и широко распространены. Современные технологии предоставляют достаточный выбор форматов: диски, видео, кассеты, интернет-ресурсы и т. д.

3. Песни носят личный характер. Поскольку их темы касаются, как правило, общих явлений, таких как, например, любовь, то слушатели зачастую ассоциируют свои личные ситуации с текстами песен.

4. Посредством песен можно касаться деликатных тем. Они являются удобным инструментом при обсуждении тем, которые зачастую остаются за рамками учебных текстов, например: развод, религия и т. д.

5. Песни вносят разнообразие в урок. Их использование позволяет избежать скучной рутины и добавить новый опыт в процесс обучения.

6. Песни помогают студентам расслабиться и внести динамику в урок.

#### **Лингвистические основания:**

1. Песни являются аутентичным материалом. Они демонстрируют реальное функционирование языка в речи, тем самым предоставляя широкие возможности для отработки различных аспектов языка: грамматики, лексики и т. д.

2. Представляя слуховую картину мира, песни предлагают слушателям примеры фонетических особенностей, интонации, тона русской речи.

3. Песни представляют собой образцы поэтической речи, что позволяет студентам видеть функционирование лексики в стихотворном тексте.

4. При работе с песнями, параллельно с прослушиванием, возможно одновременное выполнение других заданий, например, нахождение необходимой информации.

5. Песни легко запоминаются. Это позволяет студентам легко заучивать новые фразы и даже отрывки текста.

6. Песни являются естественным способом повторения. Благодаря повторяющимся в них припевам, их можно прослушивать или пропевать несколько раз.

При отборе аудио- и аудиовизуального материала важно учитывать следующие аспекты:

1) степень социокультурной маркированности звучащей речи;

2) коммуникативно-речевой опыт человека;

3) функциональную значимость звучащих текстов для конкретного варианта обучения иностранному языку;

4) дидактическую целесообразность.

При работе с песнями настоятельно рекомендуется использование визуального материала (различного рода иллюстраций или же видеороликов), т. к. это может послужить, во-первых, более эмоциональному восприятию содержания, а во-вторых, в некоторых случаях облегчить его понимание.

Песни с сюжетом обычно интереснее и легче с точки зрения составления заданий для них. При частом использовании песен на уроках рекомендуется избегать повторяемости одних и тех же типов упражнений, чтобы они не наскучили студентам.

Традиционно работа с песнями включает в себя три этапа: **до прослушивания, собственно прослушивание и после прослушивания.**

**До прослушивания.** Цель данного этапа – подготовить студентов с языковой, культурологической, образовательной, тематической и психологической точек зрения к прослушиванию. Здесь могут быть представлены тема и ключевая лексика, а также любой культурно-исторический и лингвистический материал. Важный элемент этого этапа – пробуждение интереса студентов к предстоящему прослушиванию.

**Прослушивание.** Во время данного этапа деятельность студентов направлена непосредственно на работу с песней. Текст проигрывается дважды, не больше. Для первого прослушивания обычно ставятся широкие задачи, например, определить тему песни. При втором внимание студентов фокусируется на более детальных вопросах, например: выяснить, верны ли предлагаемые утверждения. На данной ступени от студентов требуется одновременное решение нескольких задач, например, прослушивание песни и подчеркивание форм прошедшего времени глаголов в тексте. Важно дать студентам возможность сверить свои ответы друг с другом. Это позволит увеличить их время говорения. После детальной проработки текста песни можно сосредоточиться на его языке и содержании.

**После прослушивания.** Этот этап, как правило, включает в себя упражнения, направленные на отработку навыков говорения и письма. Задания на этой стадии включают в себя соединение ранее изученного материала с новым. В конце можно предложить студентам всем вместе спеть песню, но не настаивать, если они чувствуют себя неловко.

**На этапе до прослушивания можно рекомендовать следующие упражнения:**

1. Прочитайте заглавие песни и подумайте, о чем она. (*Правильность выполнения данного и следующих 4 заданий осуществляется на стадии прослушивания*).

2. Прочитайте заглавие песни и попробуйте угадать/предсказать слова, которые в ней встречаются.

3. Определите слова, заменённые рисунками.

4. Ознакомьтесь с новыми словами и выражениями, которые помогут вам по-

нять содержание песни. (*Учитель предлагает студентам заранее разрезанные и перемешанные строчки/предложения текста песни*).

5. Прочитайте строчки/предложения песни и сложите их в правильном порядке.

**Для второго этапа – собственно прослушивания – можно предложить следующие задания:**

1. Прослушайте песню и определите, правильно ли была предсказана её тема.

2. Прослушайте песню и выберите информацию, необходимую для написания изложения.

3. Прослушайте песню и расставьте ударение, определите ритм и интонационную модель.

4. Прослушайте песню и разложите фотографии/рисунки в правильном порядке.

5. Диктант. Слушайте песню и записывайте её под диктовку.

6. Придумайте заголовки к каждому куплету песни, а также заглавие ко всей песне.

7. Определите значение выделенных слов и выражений, встречающихся в песне.

**На конечном этапе можно выполнить следующие задания:**

1. Как вы думаете, что случится дальше?

2. Определите разницу между картинкой и содержанием песни.

3. Дискуссия по содержанию песни, например, обсуждение культурных фактов.

4. Придумайте темы сочинений, связанных с содержанием песни.

5. Напишите диалог между героями песни.

6. Напишите письмо одному или нескольким героям песни.

7. Напишите вопросы к песне.

8. Перепишите текст от имени другого персонажа, учитывая его точку зрения.

9. Проведите интервью с одним из персонажей песни.

10. Ролевая игра по ситуации, описанной в песне.

11. Нарисуйте /сделайте постер на тему песни.

12. Сделайте театрализованное представление песни.

13. Спойте песню. (*Учитель записывает пение студентов на диск, затем проигрывает. Выполняются упражнения по работе с произношением*)

В силу особенностей жанра, песни характеризуются высокой эмоциональностью,

значимостью затрагиваемых тем. Важным признаком авторского текста песен является язык автора, структура, композиция и сюжет, которые способствуют восприятию песни.

Создавая характеры героев своих песен, автор изображает таких людей, которые могут передать мысли и чувства его самого (русское поле, русского человека, берёзку, тихую реку и т. д.). Каждая песня по-своему раскрывает жизнь страны, показывает происходящие изменения, а также способствует формированию героя своего времени, отражает дух эпохи.

Необходимо отметить и глубокое эмоциональное воздействие песен на слушателей. Но особое значение для формирования у иностранных студентов понимания русской культуры и должного к ней отношения имеет настроение, создаваемое автором песен. Слушая песни, студенты получают возможность пережить то, о чём рассказывает текст, почувствовать «разговор по душам», характерный для русских песен. Они учатся сопереживать, быть участниками событий.

Простые и искренние слова песен, легкая и проникновенная их мелодия, обращение к слушателю как к непосредственному собеседнику – все это способствует более глубокому пониманию души русского человека.

Изучение русских песен позволяет влиять на эмоциональную сферу студентов; путём сопереживания знакомит их с важными культурными ценностями, объясняя позицию граждан России по отношению к социально-политическим процессам последних лет.

Лингвострановедческая информация, заложенная в тексте песни, представляет собой особый интерес для иностранцев. Эти знания дают возможность расширить страноведческие познания о стране и активный языковой запас, лучше понять жизнь в России, её культуру, менталитет, сравнить национальные особенности своей культуры, усовершенствовать умения в аудировании и, что особенно важно, рифма и музыка способствуют усвоению информации, помогает запомнить фразу, которая может служить речевой моделью.

Формирование у студентов социокультурной компетенции является одной из важнейших задач при обучении русскому языку как иностранному, а связь между языком и культурой наглядно демонстрируется на

примере песен, что позволяет рассматривать их не только в качестве учебного материала, но и инструмента межкультурного общения. Благодаря эмоциональному заря-

ду песен, на ином уровне происходит усвоение материала, а уроки с их использованием становятся гораздо интереснее и разнообразнее.

*Список литературы*

1. Лотман Ю. М. Текст в тексте // Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. Т.1. Таллин, 1992. С. 107–110.
2. Сафонова В. В. Современный русский аудио- и видеотекст в контексте межкультурного языкового образования // Русский язык как инославянский. Белград, 2012. Выпуск IV. С. 78–90.

УДК 811.161.1/316'28

**М. И. Винокурова, С. М. Пешня**  
г. Иркутск, Россия

**Региональный компонент как важная составляющая формирования лингвострановедческой компетенции в курсе РКИ**

В статье анализируются проблемы обучения иностранцев лингвострановедению с включением в него лингвокраеведческого материала. Языковая среда кроме страноведческой информации содержит информацию, связанную с местом обучения и проживания иностранных студентов. Данное обстоятельство учитывается при составлении программ по лингвострановедению. Использование регионального компонента при организации учебного процесса по РКИ помогает иностранцам быстрее адаптироваться в городе, в котором они учатся, а также избежать многих ошибок в процессе межкультурной коммуникации с носителями русского языка.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, лингвострановедение, лингвокраеведение, региональный компонент, компетенция, внеаудиторная работа, адаптация.

The article analyzes the problems of teaching foreigners Linguistic and Area Studies using authentic linguistic regional material. Apart from Area Studies vocabulary, speaking environment contains information related to the territory where foreign students live and study. This fact should be taken into consideration while preparing programs on Linguistic and Area Studies. Using a regional component in the educational process in Russian as a foreign language helps foreigners to adapt more quickly to the city where they study and to avoid many mistakes in the process of intercultural communication with Russian native speakers.

**Key words:** Russian as a foreign language, Linguistic and Area studies, Linguistic and Regional Geography, local component, competence, extracurricular work, adaptation.

В настоящий момент наряду с коммуникативным подходом к преподаванию иностранного языка получил развитие и активно используется лингвострановедческий метод обучения. Задачами данного метода являются: обучение межкультурному и интерментальному общению, формирование у учащихся представления о языке как отражению социокультурной реальности. Решение этих задач ведёт к достижению стратегической цели – формированию вторичной языковой личности при обучении русскому языку как иностранному.

Как известно, языковая среда, кроме страноведческой информации общего характера, содержит и информацию, связанную с местом обучения и проживания иностранных студентов. Это обстоятельство оказывает воздействие на процесс обучения: при подготовке и написании учебных

планов, учебных пособий, при организации учебного процесса, нами учитываются не только общие сведения лингвострановедческого характера, но и лингвокраеведческие данные.

С самого начала обучения перед иностранными студентами ставится цель не только повышения лексического и грамматического уровня владения русским языком, но и расширения границ использования языка в практике общения. Наши преподаватели помогают студентам осознать, что русский язык – это важнейшая часть русской культуры, что без знания и понимания этой культуры, её специфики и особенностей невозможно в полной мере изучить и язык. Этому в значительной мере способствует разработанный нами курс лингвострановедения с включением в него лингвокраеведческого материала.

Так, например, на первом занятии студентов знакомят с университетом, студентами которого они являются, им даются сведения о структуре и органах управления университета, его истории и месторасположении, что очень актуально, так как ИГМУ имеет большую базу: находится в нескольких корпусах (биологический, анатомический, санитарно-гигиенический, теоретический, фармацевтический), кроме этого в его состав входят также 8 отделений факультетских клиник. Обязательна и экскурсия по университету, всё это помогает студентам быстрее освоиться в альма-матер.

Уже с первых занятий студентов знакомят и с Иркутском, его районами, улицами, театрами, музеями, достопримечательностями. Это облегчает нашим студентам быстрее и успешнее адаптироваться в городе, в котором они учатся, а также избежать многих ошибок в процессе межкультурной коммуникации с носителями русского языка. Причём, работа предусмотрена не только аудиторная, но и внеаудиторная и проходит в органическом единстве друг с другом.

Внеаудиторная работа, как известно, – это обучение за рамками аудитории. Сюда входит и работа учебного характера, это, прежде всего, различного рода домашние задания, и различные внеаудиторные мероприятия. Следует отметить, что внеаудиторная работа в рамках лингвострановедения является, по нашему мнению, важной частью процесса обучения языку, так как при этом происходит непосредственное общение с широким кругом носителей языка и непосредственное соприкосновение с культурой страны и региона, в котором проживают иностранные учащиеся.

Внеаудиторные мероприятия – наиболее разнообразная часть нашей работы в курсе лингвострановедения. Проведению внеаудиторных мероприятий предшествует речевая и организационная подготовка, а завершает обязательное последующее обсуждение в различных формах. И если при подготовке к мероприятию осуществляется подход «от фактов языка к фактам культуры», то в заключительной части – «от фактов культуры к фактам языка», так как обязательно в обсуждение включаются вопросы типа: что необычного вы узнали, нравится ли это вам, есть ли что-то подобное в вашей культуре.

Таким образом, во внеаудиторном мероприятии можно выделить три этапа: подгото-

вительно-организационный, этап проведения мероприятия и итоговый этап, формы проведения которого могут быть различными. Преподаватель при этом выступает в роли тьютора: сопровождает студентов в индивидуальном движении, выполняя роль советника и помощника в возникающих затруднениях.

Проиллюстрируем вышесказанное фрагментами разработанной нами программы по лингвострановедению с включенным в неё региональным материалом. Следует отметить, что иркутский регион имеет богатые возможности в плане лингвокраеведения: в нашем регионе находится всемирно известное озеро Байкал, наш край является родиной писателей с мировыми именами: это А. Вампилов и В. Распутин.

Так, например, для студентов 1 курса в содержание темы «Общие сведения о России» входит следующая лингвокраеведческая тематика: «Сибирь и её традиции», «Озеро Байкал», «Иркутск – столица Восточной Сибири». К внеаудиторным мероприятиям по темам программы относятся следующие экскурсии: «Краеведческий музей города Иркутска», «Иркутский музей декабристов», «Экскурсия на Байкал с посещением лимнологического музея».

Для студентов 2 курса в содержание темы «Праздники России» входят следующие внеаудиторные мероприятия с лингвокраеведческой тематикой:

«Участие в праздновании Дня Победы в городе Иркутске», «Празднование Масленицы в Иркутском архитектурно-этнографическом музее «Тальцы».

На 3 курсе в содержании темы «Музыкальное и изобразительное искусство» используется следующая лингвокраеведческая тематика: «Иркутский художественный музей и его основатель В. П. Сукачёв», «Иркутские концертные залы». К внеаудиторным мероприятиям относятся: экскурсия в иркутский художественный музей и посещение концерта в иркутском органном зале/ филармонии.

На 4 курсе в содержание темы «Музыкальное и изобразительное искусство» входит следующая лингвокраеведческая тематика: «Театры Иркутска», «Кинотеатры Иркутска». В программу включён просмотр спектакля в одном из иркутских театров, встреча с актёрами, посещение одного из иркутских кинотеатров и просмотр кинофильма.

На 5 курсе в содержание темы «Русская и советская литература» входит тема «Иркутские писатели А. Вампилов и В. Распутин». К внеаудиторным мероприятиям относятся: экскурсия в культурный центр А. Вампилова, посещение иркутской писательской организации и встречи с иркутскими писателями.

По окончании каждой темы существуют различные формы контроля. На 1 курсе, например, конкурс презентаций «Иркутск – мой студенческий город», на 2 курсе – конкурс сочинений «Мой любимый праздник», на 3 курсе – мини-конференция «Роль искусства в жизни человека», на 4 курсе – конкурс на лучшую рецензию просмотренного

спектакля, фильма, на 5 курсе – конкурс на лучшего чтеца (стихи русских и советских поэтов, в том числе и иркутских).

Таким образом, в современных условиях, когда большое внимание уделяется поиску наиболее эффективных методов и форм работы в процессе преподавания иностранных языков в целом и РКИ в частности, использование в курсе лингвострановедения регионального компонента способствует расширению лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся, что облегчает их адаптацию в местах проживания и учёбы, помогает избежать многих ошибок в процессе межкультурной коммуникации.

#### Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1993. 246 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
3. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе, 1996. № 6. С. 22–27.
4. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск.: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. 124 с.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для препод. и студ. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

УДК 371.26

**А. А. Залевская**  
Тверь, Россия

### Теоретический аспект проблемы контроля при овладении языком

В статье обсуждаются термины, связанные с проблемой контроля: метаязыковое сознание, метаязыковой контроль, мониторинг и др. и их англоязычные корреляты; обосновывается необходимость разностороннего исследования роли и специфики контроля в речемыслительном процессе для выявления стратегий и опор, помогающих формировать механизм самоконтроля при обучении языкам – родному и второму / иностранному.

**Ключевые слова:** метаязыковое сознание, мониторинг, контроль, стратегия, овладение языком.

Different terms connected with control in language teaching are discussed (metalinguistic awareness, monitoring, control, etc.). Modeling speech production and speech comprehension processes is taken into consideration in demonstrating the role of conscious and unconscious levels of control. Revealing main strategies and clues used in speech production and speech comprehension may help to assist native and foreign language learners in the formation of self-control mechanisms.

**Key words:** metalinguistic awareness, monitoring, control, strategy, language acquisition.

Обычно под контролем в обучении языку понимается прежде всего отслеживание успешности продвижения обучаемых при освоении учебной программы (ныне это трактуется как формирование многочисленных «компетенций» на уровнях «знаю», «умею», «владею»). В методической литературе обсуждаются формы контроля, виды контрольных заданий и приёмы, эффективные при подготовке учащихся к выполнению таких заданий (в последние годы – с ориентацией

на содержание ЕГЭ). Ставится также задача формирования у обучаемых механизма самоконтроля, однако пока что это остаётся только декларацией, поскольку выработать такой механизм должен сам ученик, а чтобы помочь ему в этом необходимо исследовать роль самоконтроля в процессах продуцирования и понимания речи для выявления ведущих стратегий и опор, обеспечивающих успешность названных процессов. В цели предлагаемой статьи входит обсуждение

используемых в научной литературе русскоязычных и англоязычных терминов, связанных с проблемой контроля, и постановка задач дальнейших исследований в этой области.

В числе русскоязычных терминов обычно фигурируют следующие: контроль, метаязыковой контроль, когнитивный контроль, метаязыковое сознание, чувство языка, из англоязычных – *metalinguistic awareness, metalinguistic ability, metalinguistic skills, monitoring, control, attentional control* (см. например, [18; 20; 23; 24; 26–31]). Все эти термины подразумевают наличие контроля, некоторые – с определёнными уточнениями: контроль может быть метаязыковым, требующим определённых способностей и/или навыков, он опирается на «чувство языка» или на «метаязыковое сознание». Представляется важным рассмотреть, ограничивается ли контроль в таких случаях именно и исключительно осознаваемыми действиями и являются ли определения «метаязыковое» / «метаязыковой» правомерными и достаточными.

При обсуждении первого из поставленных вопросов следует подчеркнуть что ещё в конце XIX века И. М. Сеченов называл предрассудком, укоренившимся в умах даже образованных людей, представление о том, что интеллектуальная деятельность обязательно сводится к осознаваемому (см.: [12]). В середине XX века А. Н. Леонтьев объяснил такое заблуждение «иллюзией рефлексии» и указал на постоянную динамику уровней осознаваемости в любом виде деятельности человека [7]. Известно, что «на табло сознания» попадают только конечные продукты ряда параллельно протекающих процессов, т. е. осмысление языкового явления возможно благодаря опоре рефлексии на продукты неосознаваемой деятельности. Поэтому представляется более оправданным говорить не о метаязыковом сознании / метаязыковом контроле, а о контроле как понятии более высокого уровня обобщения, имея в виду комплексный характер контроля, при котором реализуются взаимодействие и постоянная динамика различных уровней осознаваемости (представим себе хотя бы некоторые образы и цепочки выводных знаний, без неосознаваемого учёта которых не было бы возможным понимание смысла воспринимаемого сообщения). Как в научном, так и в обыденном общении на родном

или иностранном языке мы нередко сталкиваемся с ситуацией, в которой обнаруживается, что мы по-разному понимаем какое-то определение или термин, именование некоторого даже вполне обычного предмета или действия, поскольку при внешнем сходстве продуктов вербальной манифестации мы увязываем их с различающимися образами и/или подспудно воздействующими на восприятие эмоционально-оценочными переживаниями. Это происходит именно за счёт всего того, что имплицитно соотносится с языковыми единицами категориальными полями (с позиций того или иного научного направления), смысловыми полями или идентифицируемыми (также с разных позиций) признаками, отношениями, ситуациями с вытекающими из них следствиями. При необходимости выяснения того, насколько, в какой мере и в каких отношениях наши знания или представления являются разделяемыми с собеседниками, мы меняем фокус внимания, переходим на иной уровень осознаваемости, выводя «на поверхность» то, что ранее учитывалось на уровнях неосознаваемого или бессознательного контроля.

То, что контроль при пользовании языком может быть метаязыковым, сомнений не вызывает: такое определение является оправданным, поскольку объектом рефлексии является язык, по отношению к которому осмысление рефлекслируемого происходит с помощью языка второго порядка (см.: [8, с. 297]). Но является ли обсуждаемый вид контроля исключительно метаязыковым? Некоторые авторы полагают, что контроль должен быть *метакогнитивным*, но можно ли принять такое определение безоговорочно? Ответ на этот вопрос полностью зависит от принимаемой нами трактовки языка как достояния пользующегося им человека. Если признать, что языковые средства означают что-то не сами по себе, а только за счёт опоры на образ мира и на имеющиеся у индивида цепочки выводных знаний об устройстве мира и о принятых в лингвокультуре способах именовании объектов, действий, ситуаций и т. д., то окажется, что требуется и метаперцептивный контроль, и контроль за социокультурным аспектом ситуации общения и т. д., т. е. возможны и какие-то ещё разновидности метаконтроля: перечень только начат, он остаётся «открытым», и каждая область науки о языке, двуязычии, психических процессах, межкультурных контактах

и т. д. может добавить свой ракурс видения этой проблемы. Обратим внимание на то, что в англоязычной литературе уже описаны результаты детализированного анализа того, что относится к метаязыковому аспекту контроля: речь идёт о метафонологических, метаорфографических, металексических и метаграмматических (метаморфологических и метасинтаксических) видах контроля и/или навыках (см., например: [15; 17; 19; 22; 24–26]).

В публикациях по этой проблеме указывается на то, что метаязыковое сознание (*metalinguistic awareness*) – это:

– когнитивный процесс, благодаря которому человек может отслеживать и контролировать использование языка;

– вид метакогнитивной деятельности, включающий рефлексивный контроль наших знаний и когнитивных процессов (т. е. способность думать о мышлении);

– способность рассматривать язык как код и отличать его от символического значения;

– способность думать о языке и структуре как объектах рассуждения;

– способность человека подвергать рефлексии свою устную или письменную речь и то, как она используется;

– выход за пределы коммуникации и значения при фокусировании на глубинных структурах;

– осознание языковых форм и структур через язык как объект изучения языка (в науке или обыденной жизни) или как объект научения языку (т. е. овладения родным или новым – вторым / иностранным языком);

– способность идентифицировать референты слов, оппозиции, различать денотативное и коннотативное значение слова, разрешать лексическую неоднозначность, разграничивать омонимы, синонимы и антонимы, отличать сленг, диалекты, жаргоны, видеть различия между официальным языком и обыденной речью, идентифицировать использование разных видов переноса, персонификации и т. д.

Таким образом, в понятие *metalinguistic awareness* включается любой случай пользования языком.

Трактовка объектов метаконтроля является чрезвычайно широкой и фактически распространяется на все возможные виды языковых явлений. Признано, что люди различаются по их метаязыковым способ-

ностям, высокий уровень развития которых прогнозирует хорошее владение языком и способность усваивать новые языки.

Во многих публикациях подчёркивается, что метаязыковая способность человека играет жизненно важную роль в овладении языком – родным и вторым / иностранным. Заметим, что в своё время Лев Владимирович Щерба [13] обосновал роль овладения вторым языком как средством осознания и лучшего использования возможностей своего родного языка. Ныне акцентируется роль понимания явлений родного языка для овладения вторым / иностранным языком (см., например, [29]: «Once you understand the intricacies of your native language, you can successfully begin to learn another, new language. You can start to compare and contrast the languages and remember that in one language you do a-b-c, whereas in another, the rule is d-e-f»). На самом деле речь идёт о принципе взаимодополнительности названных процессов, которые нужно рассматривать с позиций более общей проблемы формирования личности индивида, познающего мир через взаимодействие с естественным и социальным окружением: языковую личность нельзя исследовать в отрыве от физического, интеллектуального, эмоционального, социального развития человека. Наглядный пример того, как ребёнок преодолевает труднейшие «пороги» своего интеллектуального развития через схватывание глубинной сути языкового явления (так называемых «шифтеров»), приводятся в исследовании Г. Р. Добровой [2]), что может служить базой для обоснования тезиса, согласно которому основания для самоконтроля формируются в раннем возрасте посредством интеллектуального постижения первоначально неявного признака, отношения, свойства, состояния и т. д., а это сопровождается ярким положительным эмоционально-оценочным переживанием полученного результата, в то время как сохранение связанных с этим образов и/или логических отношений должно в дальнейшем выступать опорой для распознавания и преодоления аналогичных трудностей, т. е. вступать в роли своего рода «предохранительного средства» от ошибочных речевых действий. Для многих поколений носителей русского языка таким средством выступал бессмертный чеховский пример: «Проезжая мимо станции, у меня слетела

шляпа», что, к сожалению, перестало «срабатывать» для относительно молодых людей, которые всё чаще стали говорить и писать по принципу: «\*Сидя на лавочке, ко мне подошла бабушка», «\*Будучи девочкой, мой отец уделял мне мало внимания», «\*Придя в школу, электронное устройство зафиксирует его приход» и т. п. (примеры из школьного сочинения и из радиопередач),

В последние десятилетия значительно расширился круг исследователей двуязычия, уделяющих значительное внимание проблемам контроля и метаязыкового сознания. Так, ссылаясь на результаты исследований ряда авторов, свидетельствующие об активности обеих языковых систем двуязычного индивида при использовании одного из языков, Э. Бялисток [16] постулирует наличие у билингвов уникального механизма контроля внимания, требующегося для правильного выбора формы, которая не только отвечает всем критериям формы и значения нужного языка, но и составляет часть именно этого языка, а не конкурирующей языковой системы. Для объяснения специфики работы такого механизма Э. Бялисток привлекает нейрокогнитивную сетевую модель продуцирования речи при двуязычии, в соответствии с которой в ситуации выбора языковых средств при продуцировании речи подключаются системы, обычно отвечающие за принятие решения в конфликтных ситуациях, тем самым в работу вовлекаются различные зоны мозга (не только речевые).

В работе [18] рассматривается роль когнитивного контроля при двуязычии и детально обсуждается проблема контроля внимания (*attentional / control mechanisms*) с терминологическими или дескриптивными вариациями (*suppressionability, cognitiveinhibition, executivefunction, attentionalcontrol*). Уточняется, что в некоторых случаях эти именованные потенциально указывают на более широкие категории операций или расставляют различающиеся акценты. Во всех случаях главным является понятие эффективно разрешаемой ситуации выбора между конкурирующими или конфликтующими репрезентациями.

В монографии [21] отдельная глава посвящена вопросам мониторинга процессов использования второго языка. Автор обсуждает имеющиеся модели мониторинга процесса продуцирования речи и приводит результаты экспериментальных исследований,

преимущественно опирающихся на ситуации самокоррекции ошибок в речи на втором языке. Делается вывод, что механизмы мониторинга процессов использования первого и второго языков во многом сходны, однако недостаточная автоматизация процессов использования второго языка требует уделять внимание исправлению ошибок. Более того, поскольку система знаний второго языка обычно оказывается недостаточно полной, а механизмы продуцирования речи недостаточно автоматизированы, проявляются механизмы коррекции (*repairmechanisms*), которые относительно редко обнаруживают себя в речи на первом языке (например, *перифразирование*).

Очень важным представляется вывод в книге [19] относительно того, что категоризация опыта, получаемого в двуязычной ситуации, и результирующая когнитивная структура добавляют двуязычному индивиду определённые сложности и преимущества, при этом не только на начальном этапе обучения второму языку, но и в течение всей его жизни. Понимание этого феномена затруднено тем, что не весь опыт может кодироваться языковыми средствами, поскольку некоторые виды опыта могут оставаться организованными на довербальном или досимволическом уровне. Это особенно касается опыта, полученного до того как у ребёнка была сформирована символическая функция языка.

Не имея возможности более подробно обсуждать названные и другие публикации (см. обзор: [6]), замечу, что российские учёные давно начали интересоваться проблемами контроля как естественного процесса (см., например, [3; 4]), хотя походят к этой проблеме с разных позиций, ср., например, исследования М. Дебрэнн [1], идущей от лингвистического анализа речевых ошибок, и Е. Ю. Мягковой [9–11], обсуждающей возможности и трудности опоры на элементы «внутренней грамматики» и внутреннего (естественного) метаязыка при овладении вторым языком; обосновывается необходимость исследования внутренней грамматики современного носителя русского языка для организации успешного обучения грамматике иностранного языка.

Установка на понимание специфики контроля при пользовании языком неизбежно приводит к необходимости моделирования процесса речемыслительной деятельности

индивида на одном и более языках. Иначе говоря, требуется проследить роль контроля от замысла высказывания до фонации совокупного продукта ряда взаимодействующих процессов формирования высказывания при продуцировании речи и/или при понимании сообщения в устной или письменной форме. При этом следует помнить, что процессы продуцирования и понимания речи не являются «зеркальными», а процессы понимания разных форм воспринимаемого сообщения характеризуются разными видами трудностей. Как бы то ни было, в любом случае речь идёт об установлении роли контроля в переходах от замысла высказывания к конечному вербально оформленному продукту или в переходах от цепочек звуков или букв к смыслу сообщения (см. соответствующие главы в книге: [5], где приводятся некоторые модели продуцирования и понимания речи). Не имея возможности обсуждать имеющиеся модели такого рода, ограничусь указанием на то, что, в частности, продуцирование речи предполагает постоянный контроль за соответствием замыслу высказывания выбираемых решений о нужной речевой структуре, о возможных и предпочтительных лексических единицах и подходящих грамматических формах, о положениях органов речи, необходимых для правильного озвучивания получаемого продукта, и т. д. Именно контроль, осуществляемый на разных этапах этого сложного процесса (а точнее – ряда параллельно протекающих процессов), либо даёт «добро» на выбор некоторого языкового явления (это называется положительным подкреплением), либо – через отрицательный сигнал – отправляет на «доработку», иногда требующую перехода на уровень актуального сознания – целенаправленной метаязыковой деятельности (возможно, с обращением к некоторому правилу, образцу, типовому контексту и т. д.). Таким образом осуществляется то, что принято называть обратной связью.

Постоянную динамику уровней осознанности в речемыслительном процессе и роль обратной связи как контролёра за соответствием замыслу высказывания и требованиям нормы речи (или узусу) мы наблюдаем в повседневном общении, когда спохватываемся из-за неточно выбранного слова, обнаруженного расхождения в согласовании слов и т. д., исправляем оговорку или ошибку. В таких случаях мы получаем

сигнал («звоночек») с уровня неосознаваемого контроля, заставляющий переходить на уровень сознательного контроля или актуального осознания.

На уроках иностранного языка преподаватель выступает в роли «внешнего контролёра», когда он каким-то образом (иногда обучаемый ориентируется по мимике преподавателя) сигнализирует о наличии ошибки или даже подсказывает тип ошибки (например: *preposition!*), говорящий фокусируется на нужном элементе высказывания и нередко успешно исправляет допущенную ошибку.

В учебной ситуации, ориентированной на «правильное» оформление речи, имеет место важное противостояние таких составляющих контроля речемыслительного процесса, как фокусирование на смысле высказывания и фокусирование на его форме. Для снятия такого противостояния необходима разработка теории и технологии формирования речевого действия до уровня навыка с возможностью перехода освоенного в статус автоматизма, таким образом, чтобы продукт осознаваемого речевого действия становился опорой для дальнейшего неосознаваемого самоконтроля.

В статье Э. Бялисток [16] говорится о том, что у человека, овладевающего вторым языком, формируется специфический механизм контроля, отличающий его от монолингва и позволяющий не только правильно использовать новый язык, но и более успешно выполнять другие действия, требующие концентрации внимания, а также сохранять память в преклонном возрасте. Однако механизм контроля как таковой следует признать универсальным средством адаптации индивида к его естественному и социальному окружению независимо от рода совершаемых действий (в том числе ходьбы, контактирования с разными объектами и мн. др.). Этот механизм настолько важен, «фундаментален», что мы его не замечаем как нечто самим собой разумеющееся. Несомненно, проявления этого механизма в разных видах адаптивной деятельности в значительной мере различаются – от рефлекторного отдёргивания руки при прикосновении к холодной или горячей поверхности до тщательного обдумывания формы высказывания в определённой ситуации.

В качестве вывода по рассмотренным выше вопросам представляется важным подчеркнуть необходимость дальнейшего

исследования особенностей самоконтроля как глубинного (естественного) процесса, позволяющего людям на разных уровнях осознанности отслеживать ход рече-

лительной деятельности и корректировать его в соответствии с замыслом высказывания и учётом требований нормы и узуса используемого языка.

#### Список литературы

1. Дебрэнн М. Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология: Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. ун-та, 2006. 386 с.
2. Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства): монография. СПб.: Изд-во Российск. гос. пед. ун-та, 2003. 492 с.
3. Эйгер Г. В. Механизм контроля языковой правильности высказывания: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 1989. 51 с.
4. Эйгер Г. В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков: Основа, 1990. 184 с.
5. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во РГГУ, 2007. 560 с.
6. Залевская А. А. Вопросы теории двуязычия. Тверь, 2009. 144 с.; М.: Директ-медиа, 2013 [Электронная книга] / URL: [www.directmedia.ru/](http://www.directmedia.ru/).
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Изд-во политич. Литературы, 1977. 304 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
9. Мягкова Е. Ю. Моделирование внутреннего метаязыка при обучении пониманию иноязычного текста // Слово и текст: психолингвистические исследования. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. Вып. 6. С. 122–129.
10. Мягкова Е. Ю. О «формальной» и «внутренней» грамматике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология, 2012. № 24. С. 96–103.
11. Мягкова Е. Ю. Внутренняя грамматика и овладение иностранным языком // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 24. С. 265–272.
12. Сеченов И. М. Избранные произведения. М.: Учпедгиз, 1953. 355 с.
13. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с.
14. Berninger V. W., Abbott R. D., Nagy W., & Carlisle J. Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6 // Journal of Psycholinguistic Research, 2010. Vol. 39. Pp. 141–163.
15. Bialystok E. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency // E. Bialystok (Ed.). Language Processing in Bilingual Cgildren. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Pp. 113–140.
16. Bialystok E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent // Bilingualism: Language and Cognition, 2009. Vol. 12(1). Pp. 3–11.
17. Cain K. Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? // Applied Psycholinguistics, 2007. Vol. 28. Pp. 679–694.
18. Farmer T. A., Misyak J. B., Christiansen M. H. Individual differences in sentence processing // Spivey M. J., McRae K., Joannisse M. F. (Eds.). The Cambridge Handbook of Psycholinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Pp. 353–364.
19. Javier, R. A. The bilingual mind: Thinking, feeling and speaking in two languages. Springer, 2007. 154 p.
20. Jessner U. A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness // The Modern Language Journal, 2008. Vol. 92. Pp. 270–283.
21. Kormos, J. Speech production and second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 221 p.
22. Kuo L–J. & Anderson R. C. Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective // Educational Psychologist, 2006. Vol. 41–3, 161–180.
23. Malakoff M., & Hakuta K. Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals // E. Bialystok (Ed.). Language Processing in Bilingual Cgildren. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Pp. 141–166.
24. Nagy W. E. Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection // R. K. Wagner, A.E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.). Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension. New York: Guilford Press, 2007. Pp. 52–77.
25. Ramirez G., Chen X., Geva, E. & Kiefer H. Morphological awareness in Spanish-speaking English language learners: Within and cross-language effects on word reading // Reading and Writing, 2010. Vol. 23(3–4). Pp. 337–358.
26. Zipke M. First graders receive instruction in homonym detection and meaning articulation: The effect of explicit metalinguistic awareness practice on beginning readers // Reading Psychology, 2011). Vol. 32(4). Pp. 349–371.
27. <http://nsp4kids.com/parenting/what-are-metalinguistic-skills-and-what-do-they-look-like-in-my-child/> (accessed at 10.07.2015).
28. [http://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Metalinguistic %20Awareness](http://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Metalinguistic%20Awareness) (accessed at 15/07/2015).
29. <http://www.gemmllearning.com/blog/learning-issues/why-are-metalinguistic-skills-important/> (accessed at 10.07.2015).
30. <http://www.speechlanguage-resources.com/metalinguistics.html> (accessed at 12.07.2015).
31. <http://vocablog-plc.blogspot.ru/2012/01/metalinguistic-awareness-comprehension.html> (accessed at 11.07.2015).

УДК 81'42/81'243

**Л. М. Любимова**  
г. Чита, Россия

### **Лингводидактические проблемы изучения русской паронимии при формировании коммуникативной компетентности**

В статье анализируется проблема обучения иностранцев русской паронимии.

**Ключевые слова:** лексика языка, паронимия, паронимы, коммуникативная компетенция.

The article analyzes the problem of teaching foreigners Russian paronymy.

**Key words:** lexis of language, paronymy, paronyms, communicative competence.

Общеизвестно, что обучение лексике в методике преподавания иностранного языка занимает видное место. Главной задачей при обучении иностранцев лексическому составу языка является овладение словарным фондом, обеспечивающим потребности коммуникации в разнообразных сферах речевого общения. Владение определённым объёмом словарного состава изучаемого языка позволяет обучающему не только создать свою коммуникативную номинацию, но и понять актуальную внутреннюю номинацию своего собеседника. Знание лексико-фразеологических единиц обеспечивает в целом формирование коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности.

Практика преподавания русского как иностранного показывает, что при овладении русской лексикой иностранным студентам приходится преодолевать различные лингвистические трудности, обусловленные как специфическими внутриязыковыми особенностями, так и межъязыковой интерференцией. Так, китайские студенты при изучении русского языка испытывают трудности лексического характера, связанные с пониманием различных групп лексики (синонимов, антонимов, омонимов), а особенно тех, которых нет в родном языке, в частности, паронимов. Паронимия свойственна лишь индоевропейским языкам, языкам флективного типа, что связано с устройством этих языков. Анализ лексических ошибок на паронимию показывает, что в речи китайских студентов, изучающих русский язык, количество ошибок на смешение слов, которые имеют сходный фонетический облик, достаточно велико. В речи иностранцев заметна тенденция на смешение самых различных видов паронимов: как однокорневых (*омытый – обмытый, придуманный – проду-*

*манный, порывистый – прерывистый*), так и разнокорневых (*дрель – трель, дренаж – тренаж, гейзер – кайзер, галька – калька, расцвет – рассвет, долгий – длинный, слушать – слышать и др.*).

Действительно, явление паронимии – это особый источник трудностей литературной речи, так как сходство (часто структурное) даёт основание для их контаминации. Для обучающихся русскому языку как иностранному часто слова-паронимы в силу их структурной и смысловой близости становятся синонимами в результате их смешения в речи. Самый трудный вопрос при изучении паронимов – это вопрос о связях паронима с другими словами, то есть вопрос о валентности паронимов. В языковом сознании иностранца связи звукового образа какого-либо слова плохо соединяются со значением и недостаточно закреплены в речи.

При работе над паронимами в иноязычной аудитории мы исходим из широкого понимания паронимии, учитывая возможность смешения в речи иностранцев всех близко звучащих слов. Широкий взгляд на паронимию предполагает понимание слов-паронимов как речевого явления. В этом случае ошибочное употребление паронимов связано с речевой деятельностью говорящего, а, следовательно, работа над употреблением паронимов должна быть направлена на формирование их речевой компетентности. Специалисты по методике преподавания русского языка как иностранного отмечают, что «рассматривая проблему паронимии в аспекте преподавания русского языка как иностранного, целесообразно исходить из антропоцентрического подхода, ориентируясь при этом на языковое сознание иностранца» [3, с. 56].

Нами применяется особая система тренировочных упражнений на усвоение паронимов русского языка. Практическое освоение паронимов через определённые тренировочные упражнения, задания помогает, с одной стороны, усилить внимание к работе над семантикой слов-паронимов, их словообразовательной структурой; с другой стороны, усвоить проблему лексического окружения слова-паронима, изучить связи слов в пределах их сочетаемости, то есть рассмотреть вопрос о валентности паронимических единиц.

Для человека, которому русский язык не является родным, важно понять лексические законы русского языка, которые помогут усвоить сочетание паронимов с другими словами при построении высказывания, а это, в свою очередь, поможет говорящему полнее и точнее выразить свою мысль и понять чужую речь.

В методике преподавания русского языка как иностранного при составлении лексических упражнений выделяется два типа упражнений: подготовительные и речевые. К подготовительным упражнениям относятся задания на понимание значения слова, на группировку слов по их словообразовательным признакам (корень, суффикс, приставка, окончание); упражнения на группировку слов по их значению (синонимы, антонимы, омонимы, паронимы); упражнения на сочетаемость слов и вопросно-ответные упражнения. Основная цель таких упражнений – воспитать у обучаемых правильное чтение и понимание (слушание и понимание) изучаемых слов.

Цель речевых упражнений – подготовить обучаемых к коммуникативной деятельности, научить правильной презентации слов в речевом употреблении. Это упражнения на составление предложений с изучаемыми лексемами; использование изучаемых слов в диалогах, написание рассказа с употреблением данных слова. Такие упражнения помогают формировать умения и навыки пользоваться новыми словами в процессе речевой деятельности.

Среди паронимов, родственных по корню, наиболее часто встречаются паронимы-существительные, паронимы-прилагательные, паронимы-глаголы (и их формы) и паронимы-наречия. На эти виды паронимических пар нами предусмотрены задания и тренировочные упражнения, которые применяются в ходе работы со студентами-иностранцами на занятиях по изучению лексики русского языка. Серия тренировочных заданий представлена таким

образом, чтобы через эти упражнения можно было показать: разницу в значении слов-паронимов (задания на умение объяснить значение паронимов); их словообразовательную структуру; их сочетаемость с другими словами; уметь составить со словами-паронимами правильное словосочетание и использовать его в составе предложения.

При составлении заданий нами были использованы словари паронимов русских и китайских авторов [1; 2; 4].

Представим в этой связи образцы некоторых тренировочных заданий.

*Задания на определение семантики паронимов разных частей речи:*

а) Ответьте на вопросы: Как вы назовёте действия человека, нарушившего нормы, правила поведения: *поступок* или *проступок*? Какой пароним надо употребить, определяя возглас, которым привлекают внимание, останавливают: *отклик* или *оклик*? Как вы назовёте проявление бережливости, расчётливости при расходовании чего-либо: *экономия* или *экономика*? Как вы назовёте предмет, выставленный для обозрения на выставке: *экспонат* или *экспонент*?

б) Ответьте на вопросы, употребив правильно паронимы-прилагательные: какой пароним надо употребить, когда вы говорите о человеке, находящемся в командировке: *командированный* или *командировочный*? Как вы назовёте человека, которому постоянно везёт: *удачный* или *удачливый*? Какой пароним надо употребить, определяя кого-либо или что-либо отмечающееся воинским духом, склонностью к военным действиям: *воинственный* или *воинствующий*? Какой из паронимов употребляется при определении чего-либо совершённого по доброй воле, по собственному желанию: *добровольный* или *добровольческий*? Каким паронимом определяют что-либо, приносящее доход, прибыль: *доходный* или *доходчивый*?

в) Объясните, какой из паронимов-глаголов вы используете, отвечая на следующие вопросы: Какой из паронимов надо употребить, объясняя состояние, когда вещество становится похожим на стекло: *стекленеть* или *стеклится*? Какой из паронимов надо использовать, говоря о приобретении расположения какого-то человека: *сыскать* или *снискать*? Какой пароним надо употребить, говоря о выпитывании жидкости: *поглотить* или *проглотить*? Какой из паронимов надо использовать, говоря о залечивании: *заживать* или *заживлять*?

г) Ответьте на следующие вопросы: Объясните, какой из паронимов надо употребить для характеристики богослужения в православной церкви, которое совершается в первую половину дня: *обед – обедня*. Какой из паронимов употребляется при характеристике сельскохозяйственного предприятия, основанного на арендованной земле: *ферма – фирма*. Каким словом вы определите ситуацию увольнения человека, отстранения его от дела: *отстранение – устранение*. Какое слово надо употребить, характеризуя документ, который разрешает вывозить товары за границу и ввозить в свою страну: *рецензия – лицензия*. Как вы назовёте действие, которое характеризует предательство: *заменить – изменить*.

д) Установите разницу в значении слов-паронимов, данных в скобках, написав правильное словосочетание: волосы (*длинные // длительные*); телеграмма (*благодарная // благодарственная*); впечатление (*целое // целостное*); человек (*одинокий // одиночный*); болтовня (*праздная // праздничная*); занятия (*практичные // практические*); выход (*запасный // запасливый*); завтрак (*сытый // сытный*); характер (*скрытый // скрытный*). Определите, какие из нижеприведённых слов

паронимов-наречий являются однокорневыми, какие разнокорневыми: *наильно – насильственно; безмерно – безразмерно; непроницаемо – непроницательно; радушно – равнодушно; тягостно – тяжело; бурно – бурно; цельно – целостно; слито – слитно*.

Упражнения на сочетаемость слов-паронимов с другими словами: а) Раскройте скобки данных предложений, выбирая подходящие по смыслу слова. Объясните свой выбор: на экзамене происходит (*поверка // проверка*) знаний учащихся; по радио звучала плавная (*мелодия // мелодика*) вальса; он проявил крайнюю степень (*безответственность // безответность*); для скрипки он купил запасные струны и новый (*подбородок // подбородник*); отец его был известным (*зимовник // зимовщик*); на берегу они увидели (*опечатки // отпечатки*) следов; среди полей бежит (*поселок // проселок*).

Тренировочные упражнения помогают усвоить изучаемый материал, способствуют преодолению тех трудностей, с которыми встречаются иностранные студенты в процессе обучения русскому языку, помогают рассмотреть явление паронимии комплексно (как языковое, так и речевое), обнаружив антропоцентрический подход к обучению.

#### Список литературы

1. Бельчиков, Ю. А. Словарь паронимов современного русского языка: более 200 паронимических рядов / Ю. А. Бельчиков, М. С. Панюшева. М.: Рус. яз., 1994. 455 с.
2. Введенская Л. А., Колесников Н. П. Учебный словарь паронимов русского языка. М., 2010. 192 с.
3. Макеева З. П. Паронимия: Теоретический и прикладной аспекты // Русский язык за рубежом. 1990. № 5. С. 55–58.
4. Шун Чи Хун, Це Хуа. Словарь паронимов русского языка. Пекин, 1993. 250 с.

УДК 371.26

**Т. П. Матюшкина**  
Белгород, Россия

### Формирование лингвистических и социокультурных компетенций у китайских студентов с учётом своеобразия языка и культуры

В статье говорится о том, что при формировании лингвистических и социокультурных компетенций у китайских студентов должен учитываться культурологический потенциал, своеобразие языка и современной культурной жизни наших стран. Показаны примеры из опыта работы в КНР.

**Ключевые слова:** русский язык в Китае, языковая и социокультурная компетенция, межкультурный, лексика, лексический минимум, культурологический потенциал.

The paper is devoted to the idea that while developing the linguistic and sociocultural competences of Chinese students the cultural potential should be taken into the consideration, as well as the peculiarity of the language and the originality of modern cultural life of the two countries. The author presents the examples based on personal working experience in the People's Republic of China.

**Key words:** the Russian language in China, language and sociocultural competences, cross-cultural, lexics, basic vocabulary, cultural potential.

Интерес к изучению русского языка в КНР то вспыхивал, то угасал в зависимости от политико-экономических взаимоотноше-

ний между нашими странами. В настоящее время желающих изучать русский язык становится всё больше: многие китайские сту-

денты хотят познакомиться с нашей страной поближе, чтобы иметь свой бизнес в России или быть представителями в сфере профессиональных коммуникаций.

Изучение русского языка в китайской аудитории и формировании необходимых для студента компетенций мы рассмотрим на опыте работе в Хулунбуирском университете в Китае (АРВМ), с которым Белгородский государственный технологический университет активно сотрудничает в рамках программы по обмену студентами и преподавателями.

Реализация данной программы обеспечивает взаимовыгодный межкультурный обмен, и первоочередная задача преподавателя из России способствовать формированию у китайских студентов языковых и социокультурных компетенций для совершенствования владения русским языком.

Формирование фонетических компетенций – наиболее важный этап в обучении РКИ. Трудности освоения русской фонетики в китайской аудитории знакомы всем преподавателям-русистам. Это в первую очередь неприспособленный под русское произношение артикуляционный аппарат, сложности проговаривания некоторых звуков русского языка и трудности в произношении длинных русских слов и фраз.

При освоении фонетики и формировании фонематических компетенций следует учитывать своеобразие китайского языка. В отличие от русских, китайские слова имеют так называемое -пг- “инговое окончание”. При произнесении коротких слов китайского языка производится один короткий вдох и один выдох, поэтому говоря “длинные” русские слова китайские студенты проговаривают их невнятно, так как произносят их привычно на одном выдохе. Научить китайского студента рациональному распределению воздуха при выдохе можно с помощью дыхательных упражнений на фонетической разминке: растянутые губы образуют узкую щель, язык поднят к верхнему нёбу – делается глубокий вдох и сильный выдох, так чтобы язык “завибрировал”.

Кроме того следует учитывать типологические различия языков. Иероглиф, как наименьшая единица китайского языка, это не слово, в привычном нам понимании – это отдельный слог, который в сочетании с другими иероглифами даёт *понятие*. Один и тот же иероглиф несёт несколько значений и образует множество выражений, выполняя

при этом синтаксическую функцию и глагола, и существительного, и прилагательного. Причём существует строгий порядок расположения иероглифов, в отличие от русского языка, в котором существует прямой и обратный порядок слов. Поэтому так важно уже на первых занятиях дать понятие звука и буквы, слова и понятия.

Лингвистические компетенции – это владение языком и прежде всего необходимым лексическим потенциалом. Следует добавить, что на первых занятиях РКИ для овладения лексическим минимумом требуется наглядность. Использование тематических групп слов в слайдах (презентациях) – незаменимое подспорье для преподавателя, тем более что техническая оснащённость современных вузов Китая позволяет использовать все виды современного аудиовизуального метода обучения. Сопровождение речи визуальным рядом упрощает процесс освоения новой лексики; это экономит время (на поиски в словаре для перевода) и способствует лучшему запоминанию.

В программу РКИ в Хулунбуирском институте русского языка включены уроки «Русской песни». На этих уроках нам было важно отработать звуко- и слухопроизводительные навыки, закрепить знания о твёрдости-мягкости согласных, поработать над произношением, улучшить дикцию. А работа с текстами песен дала возможность студентам пополнить лексический запас, так необходимый для формирования лингвистических компетенций.

Если на элементарном уровне изучения русского языка формируются фонематические и лексические языковые компетенции, то при дальнейшем изучении языка приходит черёд формирования социокультурных компетенций, наиболее значимых на наш взгляд.

Понимание многообразия мира, культурных традиций, взаимопроникновение культур, изменение взаимоотношений между странами в эпоху глобализации – всё это входит в понятие социокультурных компетенций. Причём речь идёт не только о знакомстве с культурной жизнью России, но и о проекции культурно-исторических реалий Китая на понимание новой культуры. Китайские студенты, изучающие русский язык вне России, не имеют возможности погрузиться в языковую среду, поэтому на уроках русского языка важно воссоздать эту

атмосферу погружения. Сделать это помогает работа с текстами, которые дают представление о современных реалиях жизни в России, предполагают знакомство с историческими личностями или интересными людьми, с географией и историей страны, национальными и профессиональными праздниками, юбилейными датами.

В русском языке есть понятия, присущие только нашей национальной культуре, которые не имеют аналогов в других языках, и это уже область страноведческих компетенций, которые может дать только носитель языка. Кому как не преподавателю из России знакомить студентов и реалиями современной жизни интересующей их страны.

В программу РКИ в Хулуьбуирском институте русского языка включены уроки «Русское кино», на которых студенты могут познакомиться с реалиями жизни в России посредством этого величайшего из искусств. Просмотр кинофильмов – это признанный способ формирования социокультурных компетенций посредством языка культуры. Кроме того – это не только способ познать ещё один аспект русской культуры, но и «отдых» китайских студентов от изнурительных заучиваний грамматики. Перед просмотром фильма преподаватель даёт лингвокомментарий, а после просмотра в процессе обсуждения происходит «раскодировка» главного сюжета и параллельных сюжетов фильма.

Ещё одна дисциплина по выбору в программе РКИ – это «Пресса». На данных уроках русский язык изучается посредством ознакомления со всеми публицистическими

газетными жанрами, а также ТВ и ресурсами Интернета. Почти каждый урок «Прессы» начинается с 5-минутных обзоров новостей из России. Студенты сами готовят газетный материал, взятый из интернета, и в процессе работы знакомятся с такими сайтами как: [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru); [www.gazeta.ru](http://www.gazeta.ru); [www.lenta.ru](http://www.lenta.ru). Это способствует дополнительной мотивации к изучению языка.

На заключительное занятие по «Прессе» мы подготовили и выпустили свою «Русскую газету», в которой опубликовали новости жизни факультета, репортажи, статьи, заметки, интервью. Выпуск газеты даёт возможность познакомиться не только со всеми жанрами публицистики, но и развивать навыки письма на русском языке.

Трудно переоценить роль преподавателя, работающего с иностранными студентами за рубежом, ведь именно он формирует первоначальные представления о языковой культуре страны. Причём не только у студентов, начинающих изучать русский язык, но и у всех окружающих его людей, с кем ему приходится контактировать, и поэтому преподаватель сам должен быть интересен, как личность. Его миссия – не только научить русскому языку, но и показать взаимосвязь языков и культур в глобализирующемся мире.

В заключении хочется добавить, что формирование языковых и социокультурных компетенций даёт целостное представление о языке и культуре страны изучаемого языка, способствует достижению межкультурной коммуникации.

#### Список литературы

1. Лёгочкина Е. Н., Матюшкина Т. П. Взаимосвязь культур в процессе обучения русскому языку как иностранному // Русистика в Китае: традиции и инновации: сборник материалов Международной научно-практической конференции (г. Цицикар, КНР, 23–26 октября 2013 г.). СПб.: Златоуст, 2013. С. 404–408.

2. Филиппова Н. П. Аудиовизуальные методы преподавания на занятиях русского как иностранного: культурологический аспект: сб. научно-методич. статей. Вып. 21. Улан-Удэ, 2014. С. 128–132.

## Языковая картина мира и взаимодействие культур

УДК :811.133.1'42

*Е. П. Бондарева*  
г. Кемерово, Россия

### Воплощение жанра самопрезентации на сайтах знакомств

В статье описана вербализация жанра самопрезентации. Воплощение исследуемого жанра на сайте знакомств осуществляется, по мнению автора, через типичные речевые стратегии. Помимо описания речевых стратегий, характерных для жанра самопрезентации, в работе внимание уделено и их взаимодействию.

**Ключевые слова:** самопрезентация, речевой жанр, речевая стратегия, Интернет-коммуникация.

The article is devoted to verbalization of the self-presentation genre. The author considers this genre to be realized in dating Internet sites through the typical speech strategies. The attention is paid both to the description of the speech strategies and their interaction.

**Key words:** self-presentation, speech genre, speech strategy, the Internet communication.

Изучение Интернет-коммуникации, активно предпринимаемое в последнее десятилетие, позволило осветить многие актуальные вопросы, связанные со спецификой общения в Сети. По данным исследователей Интернет-коммуникацию отличают такие особенности, как анонимность, своеобразие протекания процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации, добровольность и желательность контактов, затруднённая эмоционального компонента общения, стремление к нетипичному, ненормативному поведению [3, с. 63]. В научной библиотеке уже существуют работы, посвящённые изучению особенностей использования средств разных уровней языковой системы в текстах, публикуемых виртуально, с психологическими аспектами Интернет-коммуникации, изучением её жанровой палитры.

Осмысление функционирования языка в живом коммуникативном пространстве ведётся во многих направлениях лингвистики: социолингвистика, психолингвистика, когнитивная лингвистика, межъязыковая коммуникация и т. д. Теория речевых жанров в отечественном языкознании берёт начало в трудах М. М. Бахтина. По его мнению, человеческая речь в типичных ситуациях отливаётся в формы устойчивых, отработанных в обще-

нии образований – речевых жанров. Иными словами, речевые жанры – это «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» [2, с. 159]. Характеризуясь данным триединством, высказывание предстаёт не как некий речевой эквивалент предложения, а как нечто вроде реплики диалога в расширенном понимании этого термина. М. М. Бахтин определяет высказывание как основную единицу общения, которая ограничивается от других таких же единиц сменой субъектов речи и обладает смысловой завершенностью. В связи с этим автор пишет: «Всякое высказывание – от короткой (однословной) реплики бытового диалога и до большого романа или научного трактата – имеет, так сказать, абсолютное начало и абсолютный конец: до его начала – высказывания других (или хотя бы молчаливое активно ответное действие, основанное на таком понимании)» [2, с. 163]. Завершенность высказывания, расцениваемая автором как вторая его особенность, – это «внутренняя сторона смены речевых субъектов». Важным критерием завершенности высказывания служит «возможность ответить на него», то есть «занять в отношении его ответную позицию».

Продолжая исследование жанров, принятое М. М. Бахтиным, М. Ю. Федосюк

говорит о том, что «речевые жанры – это устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы не высказываний, а текстов» [10, с. 104]. Такое решение позволяет квалифицировать как речевые жанры некоторые типы монологических (сообщение, рассказ, просьба, вопрос), а также диалогических (беседа, дискуссия, спор, ссора) текстов. Помимо этого, жанрами будут именоваться рассказ, повесть, роман, компоненты этих текстов: эпилог, лирическое отступление, пейзаж и др. Однако указанные речевые жанры нуждаются в некотором терминологическом разграничении. В частности, тематические, композиционные и стилистические типы текстов, где в составе отсутствуют компоненты, которые, в свою очередь, могут быть квалифицированы как тексты определённых жанров, являются элементарными речевыми жанрами (сообщение, похвала, приветствие, просьба и др.). В то время как типы текстов, состоящие из компонентов, каждый из которых вместе с тем представляет собой текст определённого жанра, именуется комплексными жанрами речи. Последние в свою очередь могут быть монологическими, так как их компоненты принадлежат одному говорящему/пишущему (утешение, убеждение, уговоры и др.), и диалогическими, то есть состоящими из реплик разных коммуникантов (беседа, дискуссия, спор, ссора и др.).

Расширение взгляда на природу речевых жанров, а также развитие Интернет-коммуникации породили типологию жанров Сети. По мнению Е. И. Горошко «в современном научном дискурсе для описания жанров в Интернет-коммуникации используются в качестве полных синонимов такие термины, как: *электронный жанр, интернет-жанр, гипержанр, виртуальный жанр, цифровой жанр, цифровой жанр, цифровой жанр и медийный жанр*. Последнее словосочетание употребляется как в отношении жанров в коммуникативном пространстве Интернета, так и в современных СМИ. Соответственно термин *теория виртуальных жанров* в силу становления самого направления – *лингвистика Интернета* – также является не устоявшимся. Наряду с ним используются также словосочетания *цифровое жанроведение, цифровое жанроведение* и прочее» (выд. автором) [4, с. 12–13].

В научной литературе предлагаются различные типологии жанров Интернет-

коммуникации. Сильной является точка зрения, согласно которой выделяют традиционные жанры, перенесённые в новую среду без изменений (например, информационная статья, интервью), трансформированные традиционные жанры (флирт, комментарий и проч.) и жанры, сложившиеся непосредственно в Интернет-среде (блог, сетевой дневник и т. д.). «С этой точки зрения, жанры, относящиеся ко второй группе, будут считаться вторичными по отношению к соответствующим традиционным (например, жанр электронного письма по отношению к жанру обычного письма), а жанры, входящие в третью группу, – первичными» [7, с. 128].

Для нас объектом изучения служит трансформированный традиционный жанр самопрезентации, воплощение которого можно обнаружить на сайтах знакомств. Предметом – речевые стратегии, с помощью которых воплощается исследуемый жанр, призванные привлечь внимание к текстовому посланию, содержащему информацию о составителе для установления и поддержания дружеского неформального общения. Под стратегией, вслед за О. С. Иссерс, в работе понимаем «когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнера». [5, с. 100]. Осмысляя понимание речевых стратегий, предложенное О. С. Иссерс, Е. В. Пономаренко приходит к выводу о том, что «речевая стратегия представляет собой систему ментальных и речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели, и в этой части (направленности к коммуникативной цели) сходятся все определения стратегии. Стратегическое планирование речи (прогноз предстоящей вербальной коммуникации) строится на основе представлений об определённых видах речевых жанров, закономерностях и потенциально допустимых возможностях коммуникативного взаимодействия (с учётом мотивов, целей и реакций партнёров по общению) и всей ситуации общения в целом» [6]. Подобное видение позволяет рассматривать конкретный речевой жанр, анализируя речевые стратегии, которые его вербализуют.

В фокусе исследовательского внимания находятся самопрезентации, созданные на русскоязычном сайте знакомств женщинами в возрасте от 18 до 30 лет. Материалом послу-

жили тексты, составленные на сайте trulolo.com. Самопрезентации собраны методом сплошной выборки в количестве 463 единиц. Лингвистический анализ жанра самопрезентации на сайтах знакомств призван развить изучение Интернет-коммуникации, особенностей самопрезентации, публикуемых на страницах пространства виртуального общения, что определяет актуальность принятого исследования.

Современная когнитивно-дискурсивная парадигма лингвистического знания выдвигает на передний план изучение языковой личности в её способности к самопрезентации. Интерес к подробному изучению самопрезентаций, к обязательным требованиям и возможным творческим решениям при создании подобного рода текстов, к прогнозированию реакции со стороны аудитории зародился в США, где данное понятие звучит как «own presentation» [1]. **Определяя самопрезентацию как особый тип коммуникативного послания, следует отметить, что этот акт самовыражения направлен на создание благоприятного впечатления или впечатления, соответствующего чьим-то идеалам.** В современной лингвистике под термином *самопрезентация* понимается «определённый способ представления субъектом речемыслительной деятельности самого себя путём дискурсивного моделирования образа в прагматической ситуации общения» [8, с. 123].

Анализ самопрезентаций на французских сайтах знакомств позволил Н. И. Сальниковой выделить два типа дискурса: свободная и режиссируемая самопрезентация. «...В свободной самопрезентации автор текста выбирает любые из средств самопрезентации, самостоятельно проводит тематический отбор предъявляемой информации, в то время как в рамках режиссируемой самопрезентации ведущую роль в творческой и технической подготовке составления текста берёт на себя администрация сайта, принимая на себя, таким образом, функции режиссёра некоей сцены самопрезентации» [8, с. 130]. Общими для всех самопрезентаций являются такие жанрообразующие признаки, как мотив (поиск субъекта, имеющего сходные с пишущим намерения и цели), цель (найти человека, подходящего под обозначенные параметры), адресат (человек, читающий оставленные на сайте тексты). Индивидуальными – вербальные и невербальные средства, используемые при создании текстового компонента жанра.

Создавая свой образ на сайте знакомств trulolo.com, посетители используют следующий шаблон: имя, фото, указывают место проживания и возраст, информацию, размещаемую в графах «О себе», «Цель знакомства», «Типаж» (отдельно Телосложение, Волосы на голове, Отношение к курению, На теле есть..., Отношение к алкоголю, Отношение к наркотикам, Профессия, Материальное положение, Знание языков, Жизненные приоритеты, Вероисповедание, Важна ли вам религиозность партнера/друга?). Свободной самопрезентацией могут считаться только графы «Имя» и «О себе», в которых пользователи не выбирают какой-либо вариант ответа, а создают текст сами.

Никнейм, ник, является важной частью самопрезентации. «Оформление никнеймов в социальных сетях напрямую связано с желанием пользователя проявить свою индивидуальность. При создании никнейма пользователи руководствуются не только воображением и фантазией, но и используют всевозможные языковые и графические средства, что позволяет им получить виртуальное имя, которое в достаточной мере отражает и внутренний мир, и уровень интеллекта, и уникальность взглядов на жизнь» [9, с. 225]. В данной работе мы сфокусируем внимание на данных, содержащихся в графе «О себе». Цель своего исследования видим в описании речевых стратегий жанра самопрезентации, а также выявлении взаимодействия различных стратегий в рамках анализируемого жанра.

При анализе материала выявлены несколько речевых стратегий, которые используются в самопрезентации: самохарактеристика (далее сокращенно СХ), характеристика адресата поиска (Х), цель самопрезентации (Ц), шутка (Ш), афоризм (Аф), предложение (П), образ желаемой ситуации (ОС), установка для общения (У).

Наиболее популярной является **стратегия «Самохарактеристика»**. Как правило, данная стратегия реализуется через употребление определений, способных нарисовать образ автора профайла:

1. *Я симпатичная, жизнерадостная и внимательная.*
2. *Женственна и восхитительна, умна и обходительна.*
3. *Мягкая, добрая, в меру общительная, не развязная девушка. Не терплю грубость и хамство. На жизнь смотрю с улыбкой и надеждой.*

При анализе материала выявлены случаи самохарактеристики фразеологическими единицами:

1. *Очень сексуальная, без комплексов, яркая – «белая ворона».*
2. *Обычная девушка, со своими тараканами в голове.*

Стратегия СХ вербализуется через сообщение о предпочтениях автора самопрезентации, которые тяготеют к полюсам «нравится»/«не нравится»:

*Чего терпеть не могут Скорпионы, а это я!*

1. *Скучного белья.*
2. *Дурного запаха изо рта.*
3. *Недостатка честолубия.*
4. *Лжи.*
5. *Неверности.*
6. *Бывших подружек или приятелей своего партнера.*
7. *Людей, которые грызут ногти.*
8. *Недостаточности средств.*
9. *Предсказуемости.*
10. *Дешёвой обуви.*

Наряду со стратегией «Самохарактеристика» в жанре самопрезентации часто используется и стратегия «Характеристика адресата».

1. *Ищу хорошего парня, который сможет показать мне, как прекрасен мир!*

2. *Адекватный взрослый мужчина, с которым мне было бы интересно. Ты уверен в себе, знаешь, чего хочешь, и вырос из детских безответственных поступков.*

С помощью стратегии «Характеристика» пользователи сайта рисуют не только желаемый, искомый образ адресата, но и антиобраз:

*Ненавижу парней в розовых рубашечках – может быть, это и блажь, однако я уверена, что нормальный мужчина так не оденется. Поэтому, если вы носите рубашку розового цвета, даже не вздумайте мне писать.*

Языковое воплощение этой стратегии проявляется порой в сочетании с сообщением о цели создания профиля в Сети. **Целевая стратегия** оязыковляется следующим образом:

1. *Очень хочу доброты, уважения, лёгкого общения и защиты. Брак не нужен!!!*

2. *Я хочу познакомиться с серьёзным, умным человеком, который способен меня любить и заботиться обо мне!*

**Стратегия предложения** может содержать совет об отношениях женщины и мужчины:

*Любите женщину какой вы её сделали, или делайте её такой, какой полюбите!!!*

Либо конкретное предложение, связанное с развитием дальнейших отношений с искомым человеком:

1. *Встречусь.*

2. *Если хотите познакомиться – удивите.*

Самопрезентация может вербализовываться через образ желательной ситуации. **Стратегия «идеальная ситуация»** также находит воплощение на женских страницах сайтов знакомств.

*Рестораны, тачки, цветы, подарки, это все, конечно, хорошо, но смс холодным утром: «Ты тепло оделась?» – вот это круто!*

**Стратегия, задающая установки для общения**, воплощается следующим образом:

1. *Без фото не отвечаю (без вашего настоящего)..., на встречи иду очень редко и то только после переписки и взаимного интереса...не оказываю интим. услуг...и, пожалуйста, плохо говорящие на русском языке, не пишите, мне важен этот момент!*

2. *Ночью смс не писать. И рано утром тоже.*

3. *Отвечаю не всем. Чтобы не быть невежливой – заранее всем здарьте и спасибо за внимание.*

**Стратегия «Афоризм»** применяется пользователями Сети при самопрезентации нечасто. В материале выявлены такие афоризмы, как, например:

1. *Я – воздух! Не пытайся удержать...! Дыши, пока собой даю дышать.*

2. *Что бы ты ни дал женщине, она даст тебе больше. Ты дашь ей семя – она подарит тебе малыша. Ты построишь ей дом – она подарит тебе уют в нём. Ты обеспечишь её продуктами – она тебя вкусным ужином. Ты подаришь ей улыбку – она отдаст тебе своё сердце. Она умножает и увеличивает всё, что ей даётся. Так что, нагадив ей однажды, будь готов получить в ответ...*

3. *Хорошие девочки имеют работу, плохие – спонсора, умные – свой бизнес, а самые умные имеют всех.*

Стоит отметить, что афористичная форма рассказа о себе не всегда удачна, так как в процессе анализа материала нам удалось выявить использование одинаковых устойчивых метких фраз, которые можно встретить,

прежде всего, в популярных Интернет-мемах. Что, конечно, снижает оригинальность самопрезентации и, следовательно, интерес к ней.

Пользователи Сети прибегают и к рифмованной форме самопрезентации:

*Давай будем счастливы вместе,  
Забудем тоску, одиночество, Найдём в жизни наше лишь место,  
Исполним любви все пророчества... По жизни пойдём с тобой рядышком,  
И будем от бед защищёнными, И, став уже бабушкой с бабушкой,  
Давай всё же будем влюблёнными...*

«Шутка» как стратегия, применяемая при самопрезентации, является недостаточно популярной по сравнению с описанными выше. Чаще всего она используется совместно со стратегией «самохарактеристика»:

1. *Я настоящее чудо! Обаятельная, привлекательная и просто замечательная, милая, весёлая, скромная, добрая и у меня чистое сердце. А главное – я хочу кушать!*

2. *Весёлая, красивая, умная, общительная, добрая... шучу!*

Как правило, вербализация жанра самопрезентации представляет собой реализацию сразу нескольких речевых стратегий. Основу таких единств речевых стратегий составляет стратегия самохарактеристики. Наиболее популярными комбинациями стратегий являются:

*СХ+Х: Я весёлая, молодая и энергичная. Вокруг меня всегда кипит жизнь. Скучать не придётся. Мне нужен надёжный, ответственный мужчина, способный любить.*

*СХ+Х+ОС: Мечтаю иметь крепкую, дружную семью. О тебе: ты образованный, знающий, чего хочешь от жизни, можешь быть опорой, главой семьи. Морально устойчивых просьба не беспокоить. Я в ответ на твою любовь, уважение дам тебе гораздо больше. Со мной можно поговорить, я могу выслушать, не выношу мозг, но хотелось бы, чтоб выслушивали и меня, люблю в свободное время готовить, читать, выезжать на природу.*

*СХ+Аф+Ц: Ненавижу лицемерие и ложь. А так я «белая и пушистая». ))) Хочу найти своего, родного человечка, любимого и единственного.*

*СХ+У: Я хорошая) Пишите, предлагайте.*

*СХ+Ш: Я – умная, красивая, с чувством юмора, самая замечательная (еще и скром-*

*ная, ага). Обо мне: Не пью, не курю, от слова «ж..а» падаю в обморок!).*

*СХ+Ц+Х: Ищу Нежного внимательно-го мужчину (парня), который бы смог меня разжечь. Люблю яркие ощущения, пробовать что-то новое, люблю интересных, нескудных людей.*

*СХ+Ц+Х+П: Любвеобильная грация! Познакомлюсь с состоятельным мужчиной за 40, для интимного времяпрепровождения! Не пожалеете!*

*СХ+П: Яркая индивидуальность! Очаровательна и неповторима. Встретимся в реале?*

Проанализированный языковой материал позволил выделить комбинации речевых стратегий, не содержащие стратегию СХ:

*У+Ц: Познакомлюсь для общения с перспективной серьезной отношений. Все подробности при переписке:)*

*Ц+Х: Целенаправленно никого не ищу, но если тут встретится достойный человек, то буду только рада)*

*П+Х: Напишите, сами всё узнаете. Ищу интересного, симпатичного парня.*

*Ц+У: Познакомлюсь с интересным человеком! На примитивные смс не отвечаю.*

В результате анализа языкового материала и практического его осмысления удалось выявить восемь речевых стратегий, с помощью которых вербализуется на сайтах знакомств жанр самопрезентации: самохарактеристика, характеристика адресата поиска, цель самопрезентации, шутка, афоризм, предложение, образ желаемой ситуации, установка для общения. Установлено, что чаще всего женщины, оформляющие свой профайл, прибегают к стратегии самохарактеристики. Данную основную стратегию самопрезентации как правило сопровождают факультативные. Наиболее популярной является комбинация стратегий самохарактеристика и характеристика адресата поиска.

Перспективы предпринятого исследования видятся в рассмотрении речевых тактик, применяемых в выявленных речевых стратегиях жанра самопрезентации. А также в дальнейшем изучении конкретных и типовых речевых действий, применяемых в самопрезентациях на сайтах знакомств, при создании женского/мужского профайлов.

#### Список литературы

1. Артюхова Ю. Что такое самопрезентация и зачем она нужна? // shkolazhizni.ru/archive/0/n-5159/ (дата обращения: 25.05.2014).
2. Бахтин М. М. Собрание сочинений в 7 т. Т. 5. М.: Русские словари. Языки славянской культуры, 1996. С. 159–286.

3. Виноградова Т. Ю. Специфика общения в интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань: Казанский государственный университет, 2004. С. 63–67.
4. Горошко Е. И. Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете: попытка рефлексии. Жанры речи. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. Выпуск 6. «Жанр и язык». С. 11–127.
5. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 3-е, стер. М.: Едиториал УРСС, 2003. 284 с.
6. Пономаренко Е. В. Вариативность речевых стратегий и тактик как средство повышения прагматического воздействия в английском деловом дискурсе // *por-diro.ru*. (28.06.2014).
7. Рогачёва Н. Б. Язык и стиль вторичных речевых жанров: на материале Интернет-общения // Жанры речи. Саратов: Наука, 2009. Вып. 6. Жанр и язык. С. 127–150.
8. Сальникова Н. И. Типы самопрезентации в интернет-дискурсе, обусловленные фактором канала коммуникации (на материале франкоязычных сайтов) // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия «Филология». Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет, 2010. № 4. С. 123–131.
9. Степанов А. А., Бондарева Е. П., Мальчикова С. О. Никнеймы в социальных сетях как интерес гуманитарного общества // Материалы конференции. Международная научно-практическая конференция «Ценности и интересы современного общества». Общество, право, человек. Часть 2 // Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. М.: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 2014. С. 221–225.
10. Федосюк М. Ю. Нерешённые вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания. М.: Наука, 1997. № 5. С. 102–119.

УДК 800,37

**С. А. Булгакова**  
г. Белгород, Россия

### Язык и культура на уроках русского языка как иностранного

Данная статья посвящена проблеме обучения культуре и традициям страны на уроке русского языка как иностранного. Представлен материал практического занятия, основной целью которого является знакомство учащихся с традициями России. Материал данного урока адресован учащимся, для которых русский язык является иностранным.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; культура и традиции страны изучаемого языка; работа с мультфильмом; план урока.

This article is devoted to the problem of the studying country's culture and traditions at the lessons of Russian as a foreign language. Here the lesson plan is presented, aimed at the students' acquaintance with Russian traditions. The class work material is addressed to those for whom the Russian language is a foreign one.

**Key words:** Russian as a foreign language, country's culture and traditions of the studied language, cartoon at the lesson, lesson plan.

Усвоение любого иностранного языка – это усвоение новых понятий, которые отражают культуру и выражаются различными языковыми средствами. Уникальность каждой культуры проявляется в соединении общечеловеческого и национального восприятия мира, которое отражено в языке и образует своеобразную языковую картину этого мира.

Когда учащийся проникает в новую для него культуру, он одновременно должен знакомиться с элементами национальной культуры. Необходимо отметить, что в разных лингвокультурных общностях по отношению к одним и тем же явлениям культуры формируются различные национальные стереотипы [1, с. 61]. Именно поэтому, работая с иностранными учащимися, преподаватель должен включать в содержание своего обучения сведения и рекомендации о реалиях страны

изучаемого языка и стереотипах поведения её носителей [1, с. 62]. Нормы и правила привычного поведения должны стать таким же предметом преподавания, как и преподавание языка. Преподавателю рекомендуется проводить беседы с учащимися, чтобы оградить их от неприятностей, связанных с нарушением норм поведения [1, с. 67].

Формирование умения понимать не только иностранную речь, но и культуру страны изучаемого языка является одной из важных целей в работе преподавателя РКИ. Для достижения этой цели как нельзя лучше подходят отечественные мультфильмы. Роль российских мультипликационных фильмов в обучении РКИ необычайно велика. Как правило, российские мультфильмы не занимают больше 15–20 минут. Но за это короткое время они знакомят зрителя с культурой, традици-

ями, обычаями, нормами поведения и национальной психологией носителей языка. Если добавить к этому работу с лексикой и грамматикой на базе конкретного мультфильма, мы получим уникальный комплекс для развития коммуникативной компетенции у студента-иностранца. К тому же мультфильм делает занятие более интересным и эмоциональным, повышает мотивацию учащихся к овладению новым материалом.

Материал предлагаемого урока адресован учащимся и студентам, для которых русский язык является иностранным. Данное занятие может быть использовано в работе со студентами иностранцами на элементарном уровне (А 1). Разработка занятия содержит комплекс упражнений, направленных на развитие навыка составления рассказа по вопросному плану на базе пройденного материала с учётом полученной страноведческой информации. При составлении комплекса упражнений делался упор на такие виды речевой деятельности, как говорение, чтение и аудирование.

Предлагаемый материал представляет собой разработку практического занятия, основной целью которого является знакомство учащихся с днём знаний и связанных с ним традициях в России. В качестве познавательной цели занятия может выступать развитие умения ориентироваться в предложенном материале (в видеосюжете). Коммуникативной целью является побуждение к уверенному оформлению своих мыслей в устной форме в объёме предложения или небольшого монолога. Перед данным занятием ставятся следующие задачи: 1) активизировать навыки аудирования; 2) развивать и совершенствовать монологическую речь; 3) формировать навык составления рассказа на базе предложенного материала.

В ходе занятия применяются фронтальная, групповая и индивидуальная формы организации учебной деятельности.

В качестве средств обучения выступает проекционный материал (презентация Microsoft PowerPoint «Первое сентября» и мультфильм «Первый раз в первый класс» [2]).

#### План-конспект урока

1. Организационный момент. Приветствие. Объявляется тема занятия: «День знаний». Преподаватель просит учащихся объяснить значение темы урока.

2. Фонетическая зарядка. Предлагается проговорить и объяснить слова и словосочетания, которые помогут в дальнейшей работе на уроке: хотеть / любить учиться; вспоминать школу; звонок на урок / с урока; писать в тетради / на доске; урок математики – считать; урок труда – трудиться = работать и т. д.

3. Работа с мультфильмом «Первый раз в первый класс» («Маша и Медведь»). Перед просмотром преподаватель объясняет название мультфильма и представляет главных героев: Машу и Мишу. Так же учащиеся знакомятся с вопросами, на которые им следует ответить после просмотра: Маша хочет учиться в школе? Какие уроки были у Маши? Мише нравится быть учителем?

4. Просмотр мультфильма и ответы на вопросы.

5. Преподаватель предлагает картинки из мультфильма, расположенные и хронологической последовательности. Каждый учащийся должен описать картинку в соответствии с сюжетом. Словосочетания, проработанные на фонетической зарядке, помогут в построении фраз.

6. Преподаватель предлагает картинки из мультфильма, расположенные не в хронологическом порядке. Учащиеся должны восстановить ход событий.

7. Преподаватель предлагает поговорить о дне знаний в России и в родных странах учащихся. Задаются вопросы для сравнения обычаев и традиций, связанных с этим днём: когда начинается учебный год? Есть ли концерт в первый учебный день в школе / в университете?

8. Подведение итогов: учащиеся должны объяснить, что значит «День знаний» для школьников и студентов России.

#### Список литературы

1. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2011. 480 с. (Русский язык как иностранный)

#### Источник

2. Маша и Медведь. Сер. 11 // Маша и Медведь. Детский телевизионный сериал: в 50 сер. / реж. О. Кузовков. Россия, «Анимаккорд», 2010.

УДК 008

**А. А. Бутыльская**  
г. Чита, Россия

### Лингвокультурное пространство поэзии Се Тао

В статье автор обращается к творчеству китайской поэтессы эпохи Тан – Се Тао. Лингвокультурологический анализ её поэзии позволил сделать вывод о том, что излюбленными приёмами являлись символизм, метафоризация, аллегория. В содержании поэзии Се Тао лежит мотив трудной судьбы китайской женщины того времени.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, поэзия, символизм, метафора.

The author focuses attention on the literary work of Chinese poetess of the Tang dynasty – Xie Tao. Linguocultural analysis of her poetry made it possible to highlight her most favorite methods: symbolism, metaphorization, allegory. The hard fate motif of the Chinese woman is at the centre of Xie Tao's poetry.

**Key words:** cultural linguistics, poetry, symbolism, metaphor.

**Эпоха Тан** (618–907 гг.) дала миру имена многих мыслителей, поэтов, художников, каллиграфов. Известная китайская поэтесса **Се Тао** (769–834 гг.) вошла в историю как одна из немногих женщин, сумевших в условиях раннего средневекового Китая проявить свою яркую индивидуальность, несмотря на то, что принадлежала к категории цзинюй.

Се Тао родилась в Чанъане, столице империи Тан, в семье небогатого чиновника. Получила хорошее образование и увлекалась поэзией. Помимо обладания незаурядными поэтическими талантами и интересной внешностью девушка также пела, играла в шахматы, прекрасно разбиралась в математике, астрономии, каллиграфии, играла на музыкальных инструментах.

После смерти отца перед ней встал вопрос о замужестве, а с ним и об отказе от творчества. Чтобы сохранить свободу, она решила на неслыханный поступок: записалась на жительство в «весенний квартал» или «весёлый квартал», в куртизанки. Несмотря на то, что профессия куртизанки была законной, приличным это занятие называть было нельзя. Для женщины в Китае того времени единственной возможностью иметь приличный статус было замужество, и подыскать себе мужа по окончании карьеры было крайне важным для куртизанки. Независимо живущая женщина подвергалась осуждению. Однако талант Се снискал такую славу, что поэтесса сломала даже эти мощные социальные барьеры. Благодаря своему уму и стихотворениям она вскоре получила большую известность в городе и окрестностях, свела знакомства со многими известными поэтами тогдашнего Китая. Позднее поселившись в собственном доме

с парком Ваньцзянлоу, она посвящает оставшуюся жизнь поэзии, создавая в тот период немало прекрасных глубоких стихов.

Всего Се Тао написала около 450 стихотворений и поэм, из которых до наших дней сохранилось только 100, а в русском переводе ещё меньше. Наиболее известен её цикл стихов «Десять расставаний». Кроме этого Се Тао была известна авторством так называемых «стихов на случай» и подражаниями народным песням.

Основные темы творчества поэтессы – любовь, природа, воспевание красоты и свободной любви.

Практически в каждом стихотворении мы видим, как она соотносит пейзажи, состояние природы со своим настроением, с состоянием души.

«Цветы распускались – я ими одна любовалась.

Цветы опали – о них я одна сокрушалась...».

*Перевод Н. Боровской*

Се Тао рассказывает нам о своей судьбе, применяя символизм, особенно ярко это выражено в цикле её стихотворений «Десять расставаний»:

«...Нити красной не обрела,

Быть одной – её горький удел!»

*«Собака расстаётся с хозяином»,*

*перевод М. И. Басманов*

Или:

«...Под стреху она в клюве несла

И кораллы, и глину с песком...

Только так и не довелось

Под стрехою слепить гнезда!»

*«Ласточка расстаеться с гнездом»,*

*перевод М. И. Басманов*

Кроме того, используя символ «ива как образ женщины», поэтесса показывает нам судьбу китайских женщин того времени:

«Во второй месяц пух облетел.  
Ива вновь приуныла чуть-чуть.  
Вешний ветер к земле её гнёт  
И срывает одежды с неё...».

«Пух ивы»,  
перевод М. И. Басманов

Ещё одним из любимых приёмов Се Тао является сравнение, которое она кладёт в основу противопоставления, что делает смысл её стихотворений глубже, язык красивее:

«...Стаи рыбок сверкают в ручье,  
И цветы повсюду пестрят...  
Только в мире людей никто  
И не помнит природы красот.  
Все друг друга спешат превзойти,  
Состязаясь, чей ярче наряд»

«Ручей Хайтанов»,  
перевод М. И. Басманов

Метафоры также находят своё место в её творчестве:

«Травы омылись росой...  
...Разные звуки смешались  
В стройном едином хоре».

«Цикады»,  
перевод М. И. Басманов

Таким образом, лингвокультурное пространство поэзии Се Тао необычайно богато различными образами, символами, приёмами, тропами, которые делают это пространство насыщенным, необычным, загадочным, наполненным глубоким смыслом.

Обилие символики, метафор, аллегорий, реминисценций, может быть, немного затрудняет понимание стихотворений поэтессы для тех, кто не так знаком с историей, культурой, мифологией Китая и миропониманием китайцев такой далёкой от нас эпохи. Однако, даже не зная нюансов китайской культуры, можно прочувствовать тонкие нити её души:

«Так внезапно обратно погнал  
Ветер западный пару гусей.

В этом мире и душу и плоть  
В равной мере невзгоды гнетут...»

«На реке»,  
перевод М. И. Басманов

Кроме того, специфика лингвокультурного пространства поэзии Се Тао заключается в том, что в нём отражена судьба китайской женщины Древнего Китая: «*Нет ни капельки жалости к ней – такова ветра вешнего суть...*», – пишет она в стихотворении «Пух ивы». Своим творчеством она сломала барьер между женщиной и мужчиной, смогла противостоять устоям того времени, добиться глубокого уважения не только как женщина, но и как мастер слова. К сожалению, при этом пожертвовав устройством своей семьи. Се Тао выбрала кисть и бумагу и отдала себя полностью этому творчеству.

Её поэзия – это она сама. В неё она прячет себя, свою жизнь и свою судьбу. Все страдания поэтессы, все чувства отразились на бумаге, а позже в стихах. На мой взгляд, поэзия была для неё жизнью, радостью, утешением, наконец, другом, которому можно рассказать о своих невзгодах и печалях.

В китайском городе Чэнду есть парк Ваньцзянлоу («Пагода, обращённая к реке»), который обязан своей известностью тем, что здесь жила поэтесса. В этом парке можно увидеть статую **Се Тао** и колодец, из которого она брала воду при изготовлении своей знаменитой бумаги – «бумаги Се Тао». Несколько зданий в парке также построены в её честь: башня «Иньшилоу» для поэтической декламации, павильон «Ваньцзяньтин» для промывания бумаги. Башня «Чжоулоу» для промывания кружев.

В парке высажены 140 сортов бамбука, поскольку она так любила бамбук – символ несгибаемости. Она всегда стремилась быть стойкой и несгибаемой, но в стихах всегда сравнивала себя с бедной ивой.

#### Список литературы

1. Басманов М. И. Сюэ Тао // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: <http://www.e-reading.link/book.php?book=138265> (дата обращения: 15–17 марта 2015 г.)
2. Биография Сюэ Тао // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Сюэ\\_Тао](https://ru.wikipedia.org/wiki/Сюэ_Тао) (дата обращения: 15–17 марта 2015 г.)
3. Классическая поэзия: «Золотой век» «Золотой век» китайской поэзии: эпоха Тан (VII – начало X в.) // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: [http://www.synologia.ru/a/Классическая\\_поэзия:\\_«золотой\\_век»](http://www.synologia.ru/a/Классическая_поэзия:_«золотой_век») (дата обращения: 15–17 марта 2015 г.)
4. Куртизанки Поднебесной // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: <http://al-alavni.livejournal.com/10858.html> (дата обращения: 15–17 марта 2015 г.)
5. Поэзия эпохи Тан: Сюэ Тао // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: <http://wan-shi-ru-yi.com/iskusstvo-i-literatura-kitaya/poeziya-epochi-tan-syue-tao> (дата обращения: 15–17 марта 2015 г.)

УДК 008

Л. В. Бутыльская, Н. Б. Анциферова  
г. Чита, Россия

### Человек в социокультурном пространстве войны (на материале российского кинематографа)

В статье представлены материалы презентации, включённой в программу литературно-музыкального фестиваля «Эти строки о России...». Дается обзор советских и современных российских фильмов, посвящённых событиям Великой Отечественной войны. Аннотации и краткое изложение сюжетной линии способствуют формированию у иностранных студентов представления о феномене войны в русской картине мира. Это значимо для формирования лингвокультурологической и межкультурной и компетенций.

**Ключевые слова:** война, военный фильм, историческая память, человеческая трагедия.

The article reveals the materials of the presentation included in the program of the literary and musical festival "These Lines about Russia ...". The review is done on the Soviet and modern Russian films, devoted to the Great Patriotic War. The summaries and the plot description enable foreign students to get the idea of a war phenomenon in the Russian "world picture". It is significant for both cultural-linguistic and cross-cultural competences.

**Key words:** war, military film, historical memory, human tragedy.

#### Слайд 1

■ Трагизм и величие, скорбь и радость, боль и память... Всё это – Победа. Яркой негасимой звездой сверкает она на небосклоне отечественной истории. Ничто не может заменить её – ни годы, ни события.

■ 悲慘与庄严, 哀悼与喜悦, 痛苦与回忆, ... 所有这些是 – 胜利. 一颗耀眼的明星不应该坠落在这个国家历史的地平线上. 无论什么也代替不了她的岁月.

■ Не случайно День Победы – это праздник, который с годами не только не тускнеет, но занимает всё более важное место в нашей жизни.

■ 胜利日并非偶然 – 这是一个这些年来既没有被淡忘, 又在我们生活中占有越来越重要的节日.

■ 2015 год – год знаменательный. Человечество отмечает 70-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне.

■ 2015年 – 一个多事之秋. 人们庆祝伟大的卫国战争胜利70周年.

#### Слайд 2

■ Для нашей страны эта дата наполнена особым смыслом. Это – священная память о погибших на полях сражений. Это – наша история, наша боль, наша надежда...

■ 对我们的国家来说这是充满意义的一天. 这是在战场上无法抹去的记忆, . 这是我们的历史, 我们的痛苦, 我们的希望...

■ Основной долг всех последующих поколений нашей страны – долг перед по-

колением победителей – сохранить историческую память о Великой Отечественной войне, не оставить в забвении ни одного погибшего солдата, отдать дань благодарности за героический подвиг в Великой Отечественной войне живым ветеранам войны.

n 我们后代的主要职责是 – 继承先辈们的信念 – 保留伟大卫国战争的历史记忆, 不要忘记任何一个战士, 向那些在伟大卫国战争生存下来的老战士的英雄事迹致敬.

#### Слайд 3

■ Военные фильмы – это одна из существенных частей, входящих в жанр исторического кино. Такие картины восстанавливают происходящие в прошлые века войны и сражения.

■ 战争题材的电影 – 作为历史电影题材的一部分. 这些电影反映了当时战争年代的各种事件和各种战役.

■ Военные фильмы каждый режиссёр видит по-своему. Для одних – это эпические батальные сцены, для других – непростые отношения людей, живущих в постоянном страхе быть убитыми. Так или иначе фильмы про войну никого не оставляют равнодушными. Вместе с их героями мы переживаем страх и радость, надежду и отчаяние.

■ 每个导演都在用自己的角度去看待一个事物, 对于一部分人来说 – 他们反应史诗级的战斗场面, 对于另外一些人来说 – 他们反应那些艰难生活在杀戮的恐惧之中. 总之战争片不会让人感到无动于衷. 我们和他们的英雄们一起经历恐惧, 喜悦, 希望和绝望.

**Слайд 4**

■ Один известный писатель сказал: **«Война – это просто слово, за которым стоят тысячи человеческих трагедий»**. С ним трудно не согласиться, ведь лучшие военные фильмы рассказывают не о самих боевых действиях, а о людях, прямо или косвенно в них участвующих.

■ 一个著名的作家写到：战争 – 这一个简单的词语，可是在他后面却站着千千万万的无辜人民。

■ 很难得到认可，要知道很多优秀的电影不仅仅说道战争本身的问题，而，直接或间接参与其中的人们。

**Слайд 5****«А зори здесь тихие... (1972 г.)**

«这里的黎明静悄悄»

■ Основные события фильма происходят в 1942 году во время Великой Отечественной войны в Карелии.

■ 电影主要内容是讲述1942年发生在卡累利阿共和国的战争事件。

■ У железнодорожного разъезда в тылу советских войск расквартировано два отделения взвода зенитчиков. К коменданту разъезда старшине Федоту Васкову (бывшему разведчику, ветерану финской войны), недовольному поведением солдат (в частности, пьянством и тягой к противоположному полу), присылают девушек-добровольцев, многие из которых только закончили школу.

■ 在苏联军队铁道专线的后方驻扎着两个排的防空炮手。老班长菲奥多尔瓦斯科夫 (情报员, 芬兰战争的老兵), 不满士兵的行为 (特别是饮酒, 还有吸引异性), 被分配过来的女志愿者, 很多都是刚刚高中毕业的。

■ Находясь в самовольной отлучке, одна из бойцов взвода – командир отделения Рита Осянина – обнаруживает в лесу двоих немцев-диверсантов. Вернувшись в расположение взвода, она докладывает об этом старшине Васкову, и тот принимает решение остановить вражескую группу.

■ 那是还存在擅离职守的情况, 其中有一个战士她是班长, 叫琳达阿桑妮娜— 她在丛林巡逻的时候发现了两名德国分子. 她立刻返回队伍, 向班长瓦斯科夫汇报了情况瓦斯科夫立刻做出了阻止敌人的决定。

**Слайд 6**

■ Старшина Федот Васков, бойцы Женя Комелькова, Рита Осянина, Лиза Бричкина, Галя Четвертак и Соня Гурвич выступают на перехват диверсантов, возможной целью которых является Кировская железная дорога.

■ 班长瓦斯科夫, 丽达, 热尼亚, 丽莎, 加尔卡和基里亚诺娃, 采取行动阻止敌人, 目标位基洛夫铁路。

■ Они устраивают засаду, но из леса выходят не двое, а шестнадцать диверсантов. Отряд Васкова вступает в неравный бой с немцами. Подкрепление не приходит – Лиза, которую Васков послал к своим, тонет в болоте. Девушки гибнут одна за другой, хоть старшина и старается беречь их, насколько возможно. В живых остаётся только один старшина. Раненый и почти безоружный, он берёт в плен оставшихся диверсантов во главе с командиром. Когда он конвоирует их в тыл, его нагоняют советские солдаты, возглавляемые «товарищем Третьим» и Кирьяновой. После демобилизации Васков усыновляет сына Риты Осяниной.

■ 他们展开了伏击, 但是从林里不仅两个德国士兵, 而是六个人. 瓦斯科夫的部队与德国人展开了一场力量悬殊的战争. 援军还没到来— 丽莎, 她接到了回村汇报的任务, 却不幸陷入了沼泽, 姑娘们一个一个的战死, 班长在努力的保护他们, 但是却只有瓦斯科夫班长一人生还. 身受重伤. 当他被护送到后方的时候, 追赶他的苏联士兵, 复员后瓦斯科夫以丽达, 阿夏娜称呼自己的儿子

■ Через тридцать лет Васков и его приёмный сын устанавливают мемориальную доску в районе гибели Жени Комельковой, Риты Осяниной, Лизы Бричкиной, Гали Четвертак и Сони Гурвич.

■ 过了三十年, 瓦斯科夫和他的养子在丽达, 热尼亚, 丽莎, 加尔卡和基里亚诺娃, 牺牲的地方安放的墓碑。

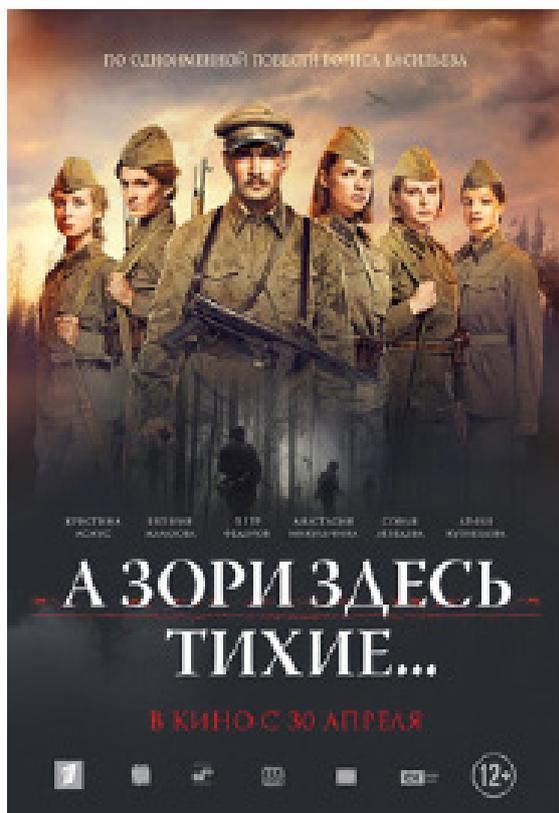
**Слайд 7****«А зори здесь тихие...» (1972 г.)**

■ В 1969 году в журнале «Юность» была опубликована повесть «А зори здесь ти-

хие...». Произведение Бориса Васильева вызвало большой резонанс в читательской среде и стало одной из самых популярных книг 1960–1970-х годов о Великой Отечественной войне. В 1971 году повесть была инсценирована Юрием Любимовым в театре на Таганке (Москва). В 1971 году за экранизацию повести взялся классик советского кинематографа Станислав Ростоцкий. Как впоследствии вспоминал режиссёр и бывший фронтовик – фильм был снят в память о медсестре, которая во время войны вынесла его с поля боя и спасла от смерти

■ 1969年 в《青》年杂志上出版的小说《这里的黎明静悄悄》鲍里斯·瓦西里的作品引起了读者很大的共鸣，成为了1960年–1970年描写伟大卫国战争中最流行的一本书，1971年由演员尤里在塔甘卡剧院演出（莫斯科）。1971年被改编为经典电影，——电影主要描写关于一个护士救了他，让他在战场上幸免于难。

**Слайд 8**  
**«А зори здесь тихие...» (2015 г.)**



■ К 70-летию Победы в Великой Отечественной войне в российский прокат вышла картина «А зори здесь тихие...».

■ Фильм снят по одноименной повести Бориса Васильева и появился на экранах при поддержке Министерства культуры РФ и Фонда кино.

■ По словам режиссёра фильма Рената Давлетьярова, «А зори здесь тихие...» – не ремейк известной ленты, снятой Станиславом Ростоцким в 1972 году. В картине отражены моменты повести, не вошедшие в советскую экранизацию. Кроме того, новым прочтением произведения Бориса Васильева съёмочная группа надеется привлечь внимание молодого поколения к теме Великой Отечественной войны.

**Слайд 9**  
**«Молодая гвардия» (1948; 1964 г.)**  
**«青年近卫军»**



■ Советский двухсерийный военно-исторический фильм, снятый режиссёром Сергеем Герасимовым в 1948 году (в первой редакции) по одноимённому роману Александра Фадеева «Молодая гвардия».

■ 被导演拍成有两部分组成的，描写苏联军事历史的电影，谢尔盖·格拉西莫夫在1948年根据亚历山大法捷耶夫的小说青年近卫军改编而成。

**Слайд 10**

■ Фильм рассказывает о реальных событиях, происходящих в 1942 г. в оккупированном фашистами Краснодаре. Вчерашние школьники создают подпольную организацию и начинают свою борьбу: распространяют листовки, освобождают группу пленных красноармейцев, сжигают немецкую биржу, спасая соотечественников от фашистского рабства, в день годовщины Октября развешивают красные флаги.

■学生们创建了自己的地下组织，并且进行斗争：发传单，释放了一批红军俘虏，烧毁了德国证券交易所，拯救在法西斯魔掌下的同胞，在十月革命纪念日挂起了自己的红旗。

■ Именно благодаря их изобретательности, отчаянной смелости и дерзости удавались самые опасные и самые ошеломляющие акции.

■正是得益于自己的聪明才智，勇气，果敢，完成了一个一个的危险行动。

**Слайд 11****«Молодая гвардия» (2015 г.)**

■ Краснодар, 1942 год. Юные подпольщики для борьбы с карателями организуют свой отряд – «Молодую гвардию». Под са-

мым носом у фашистских оккупантов ребята совершают многочисленные диверсии. Операции становятся всё более отчаянными и рискованными. Члены организации с ловкостью проникают на оружейные склады, портят провиант и срывают добычу угля для немецкого тыла. Немцы не подозревают, что имеют дело не с партизанами, а с горсткой юношей и подростков...

■ 克拉斯诺顿，1942年，年轻的地下工作者为了和清剿队斗争，逐渐形成了自己的力量——《青年近卫军》。在法西斯眼皮底下同志们完成了很多破坏行动。行动变得越来越危险。组织成员灵敏的渗透到了德国军队的武器库，烧毁粮草，破坏煤矿。德国军队还没有意识到，他们并不是与游击队员打交道，而是与一群青年在做斗争...

**Слайд 12****«Батальон» («Батальон смерти»)**

■ Весна 1917-го года. Февральская революция изменила жизнь России и ход Великой войны. Государь отрёкся от престола. В окопах, где противостояние с немцами длится уже не один год, всюду ведут свою пропаганду большевики. Они призывают к миру с неприятелем.

■ В 1917 году в России произошёл Февральский переворот, который привёл к падению монархии и началу гражданской войны. В 1917 году в России произошёл Февральский переворот, который привёл к падению монархии и началу гражданской войны.

■ Российское офицерство фактически ничего не может решить без одобрения так называемых солдатских комитетов. Армия находится на пороге окончательного разложения.

■ По приказу Временного правительства для поднятия боевого духа создаётся женский «Батальон смерти» под командованием георгиевского кавалера Марии Бочкарёвой. Своей службой «Батальон смерти» подаёт пример храбрости, мужества и спокойствия, поднимает дух солдат и доказывает, что каждая из этих женщин-героев достойна звания воина русской армии.

■ *«Товарищ»*

■ *«Товарищ»*

■ *«Товарищ»*

■ *«Товарищ»*

■ *«Товарищ»*

### Слайд 13

#### «Битва за Севастополь»



■ Любовь под нескончаемым огнём противника, дружба с Элеонорой Рузвельт, выступление на конференции, повлиявшее на исход Второй мировой войны, желание жить и страх потерять любимого человека – справятся ли со всем этим хрупкая женщина?

■ Это реальная история Людмилы Павличенко – легендарной женщины-снайпера. Солдаты шли в бой с её именем на устах, а враги устроили на неё охоту. На поле битвы она видела смерть и страдания, но самым серьёзным испытанием для неё стала любовь, которую у неё могла забрать война...

### Слайд 14

#### «Дорога на Берлин»



■ Действие фильма происходит в Великую Отечественную войну.

■ Главные герои – лейтенант Огарков и рядовой Джурабаев – молодые люди, выходцы из разных союзных республик, разные по характеру и жизненным позициям, но объединённые общей целью.

■ В основе фильма лежат их сложные отношения и поступки, продиктованные фонем страшных событий войны.

■ Это история о человеческих взаимоотношениях, истинных нравственных ценностях, долге перед Родиной, близкими и самим собой.

**Слайд 15****«Разведчицы»** 《女间谍》

■ О драматическом переплетении судеб двух девушек-разведчиц в годы Второй мировой.

■ Арина Прозоровская – идеалистка, убеждённая комсомолка, выросшая в интеллигентной семье.

■ Зоя Величко – деревенская девушка, дочь репрессированного кулака, волей судеб оказавшаяся в уголовной среде и набравшая там некоторого цинизма.

■ Незадолго до войны обе девушки оказываются в разведшколе, которой руководит опытный разведчик майор Воротынников...

■ В二战期间两个女间谍的戏剧性的命运交织。

■ 阿琳娜波拉佐罗夫斯卡娅 – 一个在知识分子家庭长大的坚定的共青团员和理想主义者。

■ 左娅维力琴科 – 一个乡下姑娘，被镇压的富农的女儿，生活在犯罪的环境中并有些恬不知耻。

■ 战争开始前不久两个女孩来到了由经验丰富的间谍瓦堃铁尼果夫少校所领导的培训学校。

**Слайд 16****«Истребители»** 《歼击机飞行员》

■ СССР. В разгаре Великая Отечественная Война.

■ Молодые лётчики Леонид и Борис по прибытии в лётную школу узнают, что они зачислены в авиационный полк и в ближайшее время их отправят на фронт.

■ Первое же боевое задание летчики проваливают – Леонид, вместо того чтобы прикрывать штурмовиков, вырывается из строя и идёт в атаку на немецкие «мессеры».

■ В результате этого оборонительный строй нарушается, штурмовики остаются без защиты и, попав под огонь немецких истребителей, погибают...

■ 苏联，在伟大的卫国战争的最紧张时期

■ 年轻的飞行员利奥尼特和巴利斯刚来到飞行学校便得知，他们将在几天后被派往前线。

■ 然而他们的第一个战斗任务就失败了一利奥尼特没有对冲锋队进行掩护，而是冲出了机群去攻击德国的米歇尔。

■ 由此防卫队形被打乱，攻击机变得没有防护，陷入了德军的火力范围，被击落



УДК 372.461

**Е. В. Голубева**  
г. Элиста, Россия

**Лингвокогнитивная специфика звукоподражаний в детской речи<sup>1</sup>**

Данная статья посвящена лингвистическому анализу фрагмента детской картины мира, эксплицируемой в звукоподражаниях, которые использует ребенок в детском дошкольном возрасте от 1 до 3 лет. В качестве фактического языкового материала используется живая разговорная речь, зафиксированная автором в ходе исследования, а также данные лексикографических источников и примеры из художественной литературы. Автор приходит к выводу о том, что речь детей указанного возраста отражает скрытые условия и причины возникновения и восприятия устной речи и состоит в основном из звукоподражаний.

**Ключевые слова:** картина мира, звукоподражания, детская речь, билингвизм.

<sup>1</sup> Издание осуществлено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-04-00280

This article is devoted to the linguistic analysis of a fragment in a child's "world picture", explicated in onomatopoeias that are used by the child during pre-school age from 1 till 3 years old. A living colloquial speech is used as the actual linguistic material. In fact, it was stated by the author during the research, as well as the data from lexicographical sources and examples from fiction. The author concludes that a child speech reflects hidden conditions, causes of origin and speech perception and consists mostly of onomatopoeias.

**Key words:** picture of the world, onomatopoeias, child speech, bilingualism.

Картина мира, создаваемая человеком в течение своей жизни и в процессе получения опыта, имеет антропоцентрическую структуру, поэтому для объяснения, объективации и понимания многих её фрагментов необходим анализ языковых единиц.

Человек не обладает возможностью сразу после рождения говорить развёрнутыми фразами, но имеет генетическую базу, которая необходима для овладения языком окружающей его языковой среды.

Ребёнок по мере взросления познаёт языковую систему благодаря врождённым языковым способностям, которые являются предварительным решающим условием и фактором дальнейшего овладения грамматических норм. Запоминая несколько параметров, дающих ключ ко всей системе, ребёнок со временем учит слова, что происходит естественным образом в процессе развития. Мышление маленького человека ограничено лишь психофизическими свойствами, так как отчётливые реакции на слова обнаруживаются с первых часов жизни.

Замечательно верно понял принцип овладения языком В. Гумбольдт: «Усвоение языка детьми – это не ознакомление со словами, не простая закладка их в памяти и не подражательное лепечущее повторение их, а рост языковой способности с годами и упражнением. У детей происходит не механическое выучивание языка, а развёртывание языковой способности, доказываётся ещё и тем, что коль скоро для развития главнейших способностей человека отведён определённый период жизни, то все дети при разных обстоятельствах начинают говорить и понимать внутри примерно одинаковых возрастных пределов с очень небольшими колебаниями» [8, с. 78].

Усовершенствование мозга позволяет ребёнку без усилий усвоить массу информации, потому что, судя по разнице между необходимой по теории и реальной скоростью мозговых процессов, интеллектуальные ресурсы колоссальны. Родной язык естественно вырастает в сознание и закрепляется за определёнными участками мозга. Система

языка, встроенная в мышление в младенческом возрасте, будет безотказно служить всю жизнь. Осваивать новую систему приходится уже с трудом.

Для восприятия, понимания и порождения речи необходима совместная работа определённых органов, управляемых мозгом.

Все языки мира звуковые, но звуки любых языков относительно однотипны, что обусловлено физиологически: речевой аппарат у всех одинаков. Звуковой мир, создаваемый и воспринимаемый человеком, материализуют языковые абстракции. Звук сам по себе не имеет смысла, но служит строительным материалом для всех знаковых единиц языка.

Звуки не произносятся изолированно. Речевой аппарат в процессе нормальной речи производит не звуки, а слоги.

Звуков, которые способен воспроизвести речевой аппарат человека, огромное, практически безграничное количество. Это обусловлено индивидуальными различиями ротовой и носовой полости. Нет абсолютно одинаковых людей, значит, нет и абсолютно одинаковых звуков.

Считается, что в детской речи звукоподражания частотны, потому что мотивированные природными звуками слова легче усваиваются и запоминаются растущим ребёнком, например: *ням-ням* – о приёме пищи, *гуль-гуль* – о прогулке, *уа-уа* – о плаче, *чик-чик* – о починке чего-нибудь и т. д.

Однако есть звуки, понятные представителям данного народа, не имеющие буквенной формы, например, калмыки и монголы издают специфический гортанный урчащий звук, когда ласкают детей (которые это понимают), условно соответствующий русскому *ути-пути* или *утю-тю-тю*.

Звуковая картина мира в детской речи призвана реализовать понимание реальной действительности в материальной форме, например (*Прим. авт.*):

«Как корова мычит?» – «Му-у-у»;

«Как муха жужжит?» – «Ж-ж-ж»;

«Как собака лает?» – «Аф-аф»;

«Как кошка мяукает?» – «Мя-мя»;  
 «Как самолёт летит?» – «У-у-у»;  
 «Как поезд едет?» – «Ту-ту»;  
 «Как ляля плачет?» – «Уа-уа»;  
 «Как машина едет?» – «Би-бип».

В этимологическом словаре В. И. Даля лексема «ляля» даётся с суффиксом -к «лялька» ж. южн. *дитя, дитятко, ребёночек, младенец*.

В словаре Кузнецова *ляля* – это уподобление звукам детского лепетания. *Разг.* О маленьком ребёнке или кукле. *Покачать лялю*.

Действительно, слово «ляля» – это звукоподражание, обозначающее детский лепет или плач. В калмыцком языке существует слово «бья», которое имеет такую же семантику и образует полнозначный глагол «бээгх» – громко плакать, рыдать, визжать.

В толковом словаре Ожегова/Шведовой [10, с. 128–169] звукоподражаний мало, но и они не все свойственны детской речи, несмотря на фонетическую примитивность. Приведём примеры:

**БРЯК** (разг.). 1. *межд. звукоподр.* О резком коротком звуке. 2. *в знач. сказ.* Брякнул (во 2 знач.) *Б. стакан об пол!*

**БУЛТЫХ** (разг.). 1. *межд. звукоподр.* О коротком и сильном звуке при падении в воду. 2. *в знач. сказ.* Бултыхнулся (в 1 знач.) *Б. в воду!*

В русской детской речи можно услышать следующие звукоподражания:

**БУМ**, *межд. звукоподр.* О глухом и сильном звуке, напр. Об ударе колокола, выстреле из орудия. ♦ **Ни бум-бум** (*прост. шутл.*) – совершенно ничего (не знать, не понимать).

(Прим. авт.): «Бум, бум» (ребенок 2,3 г. – делая рукой движения вверх и вниз, стучит игрушечной машинкой по столу).

**БУХ**. 1. *межд. звукоподр.* О коротком и сильно глухом звуке. 2. *в знач. сказ.* Упал, бухнулся (разг.) *Б. в яму!* 3. *межд. глагол [интонационно четкообособлен]*. Предваряет сообщение о возникновении такой (сменяющей другую) ситуации, к-рая в высшей степени неожиданна. *Все думали, что он погостит, а он – бух! – и уехал.*

(Прим. авт.): «Би-би бух» (ребенок 2 г. – об упавшей на пол машинке).

**ВЖИК** (разг.). 1. *межд. звукоподр.* О резком и коротком свистящем звуке. 2. *в знач. сказ.* Вжикнул. *В. пуля!*

(Прим. авт.): «Вж-вж» (ребенок 2 г. – во время игры с самолётом).

Звукоподражания – это первичный элемент языковой системы, которым овладевает человек в раннем возрасте, благодаря передаваемым навыкам и опыту окружающих и благодаря собственным психофизическим данным. Буквенная оболочка детских звукоподражаний ограничена возможностями определённого языка, но фонетико-артикуляционная составляющая зависит только от человека, произносящего звук и его воспринимающего.

Незначительные в самом начале овладения звуком различия становятся все более и более очевидными в процессе совершенствования и использования языковой системы, поэтому так сильно различаются звукоподражания в разных, даже родственных, языках.

В разных языках есть круг универсальных звукоподражаний, который более или менее похожи и обозначают одни и те же звуки природы, например: *русск.* гав-гав; *калм.* банг-банг; *монг.* хав-хав; *англ.* woof-woof; *нем.* wau-wau. Есть лексемы, обозначающие одни и те же природные звуки, которые абсолютно не совпадают по звучанию в разных языках, например: *русск.* кап-кап, *монг.* шор-шор; *русск.* цок-цок, *монг.* товор-товор, *русск.* бип-бип, *монг.* дүнн-дүнн и т. д. В китайском языке: *tie tie (ме ме)* – звуки, которые издаёт овца; *toi toi (муо муо)* – звуки, которые издаёт корова; *wang wang (ван ван)* – звуки, которые издаёт собака; *tiao tiao (мяо мяо)* – звуки, которые издаёт кошка; *wo wo (вуо вуо)* – звуки, которые издаёт петух; *ge da ge ge da (ге да ге да)* – звуки, которые издаёт курица.

Как видно, звуковой облик китайских звукоподражаний имеет сходные черты с русскими лексемами, но все-таки совпадает не полностью.

Звукоподражания в английском языке иногда сильно отличаются от русских эквивалентов, например: *flop – шлеп; hee-haw – уа-уа* (крик осла); *rat-rat – тук-тук* (стук в дверь); *rub-a-dub – тра-та-та* (бой барабана).

Таким образом, можно заключить, что анализ детской картины мира, исследование звуковых элементов в речи детей в возрасте от 1 до 3 лет способны дать богатый репрезентативный материал для полноценной лингвистической работы. На наш взгляд, данная проблематика является перспективным направлением в прикладной

лингвистике по ряду причин. Во-первых, языковеды незаслуженно игнорируют этот пласт возрастной лексики, считая, что она немногочисленна и примитивна, передавая поле для деятельности психологам, логопедам и педагогам. Во-вторых, когнитивный

анализ скрытых основ появления, развития и функционирования речи иллюстрирует определённые универсальные и национально-специфичные характеристики сознания человека уже взрослого, представителя определённого этноса.

*Список литературы*

1. Арутюнова Н. Д. Введение // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. М.: Индрик, 1999. 424 с.
2. Ахундов М. Д. Концепции пространства и времени. Истоки, эволюции, перспективы. М.: Наука, 1982. 224 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. 1-е изд.-е. СПб.: Норинт. 1998. 1536 с.
4. Брутян Г. А. Язык и картина мира // НДВШ. Филос. науки. 1973. № 1. С. 108–111.
5. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М.: Новая Москва, 1924. 556 с.
6. Выготский Л. С. Психология детства // Собр. соч. в 6-ти тт. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
7. Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М.: Изд-во МГУ, 2000. 118 с.
8. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. 2-е изд. М.: Прогресс, 2000. 400 с.
9. Захарова А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 1975. 24 с.
10. Ожегов С. Н., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2006. 944 с.

УДК 801:316

**Н. Н. Захарова, Лю Шичжао**  
г. Тула, Россия

**Фразеологические соматические единицы в романе  
Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и возможности  
их перевода на китайский язык**

В данной статье исследуются фразеологизмы с соматическим компонентом, даётся их тематическая классификация, определяется количественный состав, описываются возможности перевода данной группы на китайский язык.

**Ключевые слова:** соматизм, фразеологизм, художественный текст, перевод, эквивалент.

This article explores idioms having a somatic component. Moreover, their thematic classification is given, their quantity is determined, and the translation into Chinese is described.

**Key words:** somatism, idiom, literary text, translation equivalent.

Индивидуальное пространство человека как биологического существа предполагает следующие характеристики, влияющие на семантическую структуру и внутреннюю форму фразеологизмов, содержащих соматическую лексику:

1. Человеческое тело занимает устойчивое положение, достаточный минимум индивидуального пространства, посягательство на которое оценивается негативно. Во многих фразеологических единицах с компонентом-соматизмом реализуется представление о противопоставленности «я» / «не я». Изменение позиции, а тем более сознательное изменение облика в целях представления его как чужого, оценивается в русской культуре отрицательно.

2. Определённая дистанцированность от других объектов вызывает представление, что всё, что окружает человека, происходит вне его тела, обязательно должно воздействовать физически на чувства человека.

3. В фразеологической номинации отражаются представления человека об антинормальности понятий верх / низ. Ходить прямо, не сгибая спину, не опуская вниз голову, означает обладать чувством собственного достоинства, которое присуще человеку, а не животному. Человек исторически сформировался в процессе общественной трудовой деятельности, где главным «инструментом» изготовления материальных ценностей являлась *рука*. *Рука* делает мир более приспособленным для человеческого тела,

подчиняет его человеческим потребностям, а значит, и его власти. Пространство на расстоянии вытянутой *руки* выступает биологическим пространством человеческого тела. *Голова* (мозг) отвечает за мыслительную деятельность человека – это вершина человеческого тела и человеческого духа. *Голова* как символ мыслительной деятельности, *рука* как символ власти и создания материальных ценностей организуют *верх* человеческого тела. Нижняя часть человеческого тела выполняет две функции: выделительную и прокреативную, – которые указывают на физиологическую сторону существования человека (человек = животное существо). Небо, как пространство, отстоящее высоко от человеческого тела, рассматривалось как обиталище божественных сил. Связь человека с Богом осуществляется через душу, которая часто поселяется в сердце человека, поэтому *сердце* часто участвует в метафоричном осмыслении и категоризации духовного, ментального мира, противопоставленного физиологическим процессам.

Термин «соматический» в лингвистический обиход впервые введён в финноугроведении Ф. О. Вакком, который рассматривал фразеологизмы эстонского языка с названиями частей человеческого тела и называл их соматическими. Он считает, что «они являются одним из древнейших пластов фразеологии и составляют наиболее употребительную часть фразеологического состава эстонского языка» [2, с. 23]. Термин «соматический фразеологизм» в применении к материалу русского языка впервые употребляет Э. М. Мордкович в статье «Семантико-тематические группы соматических фразеологизмов», где утверждает, что большинство соматических фразеологизмов выступает в функции негативной характеристики [6]. По мнению Н. А. Красавского, соматические компоненты фразеологизмов имеют символическое значение «индикатора состояния». Он выделяет пять групп фразеологизмов с компонентами-соматизмами, имеющими следующие символические значения: 1) голова – «центр контроля за разумными мыслями»: *золотая голова, светлая голова*; 2) голова – «индикатор внутренних качеств»: *шаловная голова, ветреная голова, отпетая голова*; 3) сердце – «индикатор чувств-состояний»: *горячее сердце, золотое сердце, каменное сердце*; 4) рука – «мера опытности, мастерства»: *золотые руки*; 5) язык,

глаз, утроба, горло – «индикатор внутренних качеств»: *длинный язык, завидующие глаза, ненасытное горло, ненасытная утроба*. «Душу» он рассматривает как «индикатор духовно-нравственных свойств»: *добрая душа, заячья душа, иродова душа* [5].

Названия частей тела, входящие в состав фразеологических единиц, обладают определённой степенью идиоматичности. А. Н. Баранов и Д. О. Добровольский называют эти компоненты (сердце, голова, рука, нога и т. п.) продуктивными компонентами [1]. Фразеологические единицы с компонентами-соматизмами – это одна из обширных и продуктивных групп в корпусе фразеологии. Соматические фразеологические единицы играют особую роль в коммуникационных процессах. Б. С. Данилов и Н. В. Куницкая также указывают на то, что «образование соматических фразеологизмов на основе метафорического или метонимического переноса является наиболее продуктивным фактором их появления» [4].

Однако лингвисты не всегда однозначно трактуют термин «соматизм». Например, Ф. Вакк определяет этот термин как совокупность устойчивых словесных комплексов, имеющих в своем составе названия частей тела человека и животного, название жидкостей в теле (кровь), а также слова, не называющие части тела, но непосредственно связанные с организмом человека (нервы, кость и т. д.). Мы считаем, что в состав соматизмов должны быть включены не только лексемы, называющие части тела, но и слова, связанные с организмом человека и животных (кость, кожа, кровь, нерв, мускул и т. д.), так как они обозначают жизненно важные элементы материальной субстанции, без которых живой организм не может существовать.

Таким образом, под СФЕ мы понимаем фразеологизмы, имеющие в своем составе слова, называющие наружные части и органы, а также внутренние органы тела живого существа (человека и животных).

В ходе анализа фразеологизмов с компонентами-соматизмами, встречающихся в произведении Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», следует придерживаться естественного направления – сверху – вниз.

1. ФЕ с лексическим компонентом *голова* и различными синонимически близкими лексемами – 23 (45 употреблений).

Концепт *Голова* участвует в противопоставлении верх / низ. *Голова* означает способность мыслить, а эта способность считалась подаренной божественной силой. Человек, ноги которого стоят в «прахе земли», поднимает голову к небу, обиталищу богов (Бога) и воспринимает грязь земли как мучительную ношу, от которой он избавляется, только устремляясь к высшему.

1.1. Большинство единиц с компонентом *голова* означают процессы умственной деятельности человека: *прийти в голову; забирать (себе) в голову, ломать голову над ч.-л.*

1.2. ФЕ с компонентом *голова* выражают сильное эмоциональное возбуждение, которое не контролируется разумом: *голова кружится, голова (идёт) кругом, без головы, потерять голову.*

2. ФЕ с лексическим компонентом *глаз/ глаза* – 31 (47 употреблений).

Глаза – орган зрения, визуальный источник информации извне, ведущий фактор правильной ориентации человека в пространстве. *С восприятия* начинается *миропонимание*.

2.1. Фразеологизмы с компонентом *глаза* обозначают расстояние: близкая позиция объекта по отношению к человеку – *с глазу на глаз, перед глазами*, дальняя – *за глаза*, направление в сторону от человека (далекий путь) – *скрываться из глаз, куда глаза глядят, с глаз долой*.

2.1. Фразеологизмы с соматизмом *глаза* могут иметь семантику обмана. «Обмануть» образно представляется как если бы «убрать из поля зрения, закрыть источник информации». Субъект, который позволяет себе осуществить такое насильственное действие, однозначно осуждается во всех культурах, потому как *для отводу (глаз), пускать пыль в глаза* – это не только сознательное введение в заблуждение, но и как бы нарушение восприятия человека, его правильной ориентации в пространстве. Сближение обмана и насилия над телом выступает естественным свойством концептуализации мира, потому как и сам мир воспринимается в наивной картине мира как огромное человеческое тело. «Обман», выраженный как образ лишения зрения, содержит отрицательную эмоциональную окраску и неодобрительную оценку. Употребление фразеологизмов с семантикой обмана, выраженной как лишение зрения, отражает главные стороны личности русского писателя: обострённое чувство справедливости, особая совестливость, поиски социальной правды.

2.3. В «Преступлении и наказании» употребляются фразеологизмы, указывающие на характер восприятия (сосредоточенность внимания / невнимательность, заинтересованность / незаинтересованность): *смотреть во все глаза, впитаться глазами; глаз не оторвать, попасться на глаза, бросаться в глаз, не отводить глаз.*

Персонажи Ф. М. Достоевского пристально вглядываются в мир, пытливы, наблюдательны, их душа повёрнута к миру; эту настроенность на восприятие окружающего мира и жажду узнавания отражают фразеологизмы, в семантику которых входит сема «интенсивности» визуального восприятия: очень активны в идиостиле Достоевского такие единицы, как *смотреть во все глаза, впитаться глазами*.

2.4. Другой тип ФЕ с компонентом *глаза* – это обозначение эмоционального состояния, отношения к другому человеку. Во многих национальных картинах мира глаза воспринимаются как зеркало души. ФЕ имеют следующие значения: интерес – *загорелся в глазах огонёк*, удивление – *глаза полезли на лоб*, стыд – *глаз не казать*, наглость – *не моргнув глазом*.

3. Фразеологизмы с компонентами *рот, зубы, горло, глотка, язык* – 11 (14 употреблений), употребляющиеся в произведении Ф. М. Достоевского отражают речевую деятельность: *во всё горло, во всю глотку*.

4. Фразеологизмы с соматизмом *ухо/ уши* – 3 (4 употребления). Уши – источник звучащей информации. Можно выделить два типа оценки: 2. оценка субъекта, который воспринимает информацию.

4.1. Фразеологизмы, обозначающие оценку информации – значимая/незначимая, истинная/ложная. Навязывание незначимой или ложной информации осознаётся как насилие над личностью и получает резкое неодобрение: *все уши промозолить*.

4.2. Второй тип фразеологизмов – ФЕ, выражающие отношение к партнёру по коммуникации: *ушам не поверить, уши на макушке*.

5. Фразеологизмы с компонентом *сердце* 32 ФЕ (42 употребления).

В составе ФЕ *сердце* выступает как вторичный концепт – как символ сосредоточения всех человеческих эмоций, живая субстанция, *alterego*.

Сердце во многих языках считаетсяместилищем эмоций, носителем совести человека и центром человеческой индиви-

дуальности. Фразеологизмы с компонентом сердце выражают самую разнообразную семантику.

1. Сердце может выступать как орган человеческого тела, который реагирует на эмоциональные воздействия на человека: *сердце болит, сердце сжимается*. В образной картине мира сердце осмысливается какместилище различных эмоций, при этом оно должно быть наполненным эмоциями как огненной или жидкой субстанцией, поэтому выражение *пустое сердце* или *каменное сердце, чёрствое сердце* свидетельствуют об отклонении от нормы, т. к. отсутствие эмоций опустошает сердце, а его твёрдость свидетельствует о неспособности чутко реагировать на чужую боль, и то, и другое воспринимается как нарушение нормального реактивного состояния этого органа. *Разбитое сердце* означает переживание душевной боли.

2. ФЕ, включающие в свой состав данный лексический компонент, выделяют несколько семантических зон в тематической группе «межперсональные отношения»: *сердце лежит к к.-л., по сердцу к.-л., брать за сердце, надирать сердце*. В образном плане взаимоотношения людей осмысливаются как способность любимого человека завладеть сердцем любящего, притягивать его к себе.

3. Фразеологизмы с компонентом *сердце* могут обозначать целый спектр различных эмоций-реакций на происходящее: *принимать ч.-л. близко к сердцу, отошло от сердца, сердце перевернулось*.

Основное семантическое содержание фразеологизмов с компонентом *сердце* – это душевная боль, тревожное ожидание, представляемые как акции или состояния сердца: *сердце сжимается, сердце болит, надирать сердце*.

Часто ФЕ с компонентом *сердце* означают внезапные состояния, возникающие как реакция на негативное психологическое воздействие. Сердце персонажа настроено очень чутко на звучание мира. Если звучание трагично, то такой же болью заражается сердце. Реактивность, мобильность в вербальном плане проявляются и в том, что указанные фразеологизмы употребляются преимущественно в перфектных формах (однократное действие): *сердце сжалось, сердце перевернулось, сжало сердце* и др.

Активность фразеологизмов с компонентом *сердце* в художественном пространстве Ф. М. Достоевского создаёт особый психологический тип персонажа, настроенного на взаимодействие с окружающим миром, незащищенного от вторжения разрушительных сил, влияющих в осознание человеческой личностью собственной позиции в мире и обществе как трагичной.

6. Фразеологизмы с компонентом *рука* – 25 (33 употребления).

В контекстах Ф. М. Достоевского такие фразеологизмы активны. Встречается в «Преступлении и наказании» ФЕ *руки зреть на ч. л.*, которая обозначает нечестный характер получения собственности, в образной структуре которого нечестное получение ч.-л. описывается как получение тепла от чужого объекта.

В анализируемом произведении писателя персонажи живут трудной, многострадальной жизнью, поэтому в число языковых средств, свидетельствующих о драматических переживаниях, попадает ФЕ *на себя руки наложить (ручки на себя поднять)*, имеющая значение 'покончить жизнь самоубийством' и ФЕ *руки опускаются*. Тяжёлое нищенское и зависимое существование приводит персонажей к ощущению внутренней несвободы, невозможности повернуть жизнь к лучшему, что находит выражение в фразеологизме *связать по рукам и по ногам*, в котором духовная несвобода описывается как физическая несвобода – связывание тела.

Часть фразеологизмов с компонентом *руки* вносят свою лепту в описание тревожного эмоционального состояния: *руки ломать (заламывать), руки и ноги онемели, руки опускать*.

Среди фразеологизмов этой группы выделяются единицы, соотносимые с понятием «брак» и обозначающие готовность / неготовность вступить в брак: *предлагать руку, претендовать на счастье ч.-л. руки*.

7. Следующий шаг по направлению движения в низ человеческого тела – ФЕ с компонентами *плечи, спина* 4 (6 употреблений). Все употребления связаны с эмоциональной сферой.

8. ФЕ с компонентом *ноги* – 15 (16 употреблений).

В ФЕ с соматизмом *ноги* актуальной становится функция ног – движение: квалификация движения – *со всех ног*. Даже ментальные состояния узнаются, видятся как поведение тела: *не стоять на ногах* – испуг.

Фразеологизмы с компонентом *нога* обозначают межперсональные отношения, родственные связи: *на родственной ноге; на ровной ноге.*

Подводя итог анализу семантики фразеологизмов, использующихся в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», можно выделить несколько тематических зон, которые вербализованы ФЕ с соматическими компонентами.

1. Тяжелое эмоциональное состояние (тревога, страх, тоска): *руки опускаются, терять голову, голова кружится, сердце болит; сердце сжимается; сердце переворачивается, разбитое сердце, мороз по спине прошёл, в глазах потемнело, голова кругом идёт.*

2. Различные характеристики восприятия информации (внимательно / невнимательно): *во все глаза, одним глазом, впиться глазами; бросаться в глаза, с замиранием сердца, не веря ушам своим; ушки на макушке, не спускать глаз; не отводить глаз, не верить глазам своим, ушки на макушке.*

3. Тяжелый физический труд: *не подкладая рук, из кожи выбиваться.*

4. Расстояние: *под рукой, перед лицом; лицом к лицу* или направление движения: *куда глаза глядят, с глаз долой,*

5. Мыслительная деятельность: *прийти в голову, забрать в голову, ломать голову на ч.-л., ударило в голову.*

6. Различные типы воздействия на кого-либо (межперсональные отношения): *связать по рукам и по ногам, держать в руках, предложить руку, смеяться в глаза, перевернуть сердце, надирать сердце, задирает нос, схватить за хвост, пролить ч.-л. кровь.*

Сначала мы рассмотрим случаи наличия в переводе ФЕ **1а): в переводах содержится такой же соматизм, как в оригинале.**

– *Никак совсем разболелся? – заметила Настасья, не спуская с него глаз.*

А) “你好像病得很重哇?” 娜斯塔西娅且不转睛地看着他。

Б) “你好像病得很厉害?” 娜斯塔西雅问, 一边且不转睛地看着他。

В) “看样子, 病得不轻呀?” 娜斯塔西娅说, 且不转睛地看着他。

В переводах *не спуская с него глаз* переведено *目不转睛* (не сводить с глаз, дословно: смотреть с недвижущимися глазами). Сочетание *目不转睛* даётся в словаре Хуана Сухуа как ФЕ, в нём содержится соматизм *глаз* в том же значении, как и в оригинале.

**Случай 1б): в переводах не содержится соматизм.**

– *Всё в руках человека, и всё-то он мимо носу пронесит, единственно от одной трусости.*

А) 事在人为嘛, 如果胆小如鼠, 定会错失良机……这是显而易见的道理。

Б) 事在人为嘛, 只因为他胆小, 才错过了时机……这是一条无可置疑的真理。

В) 事在人为嘛, 可是一个人之坐失良机, 我非由于胆小……这已是无须证明的公理。

В переводах *в руках человека* переведено *事在人为* (всё зависит от человека, дословно: дело человек делает). Этот китайское сочетание зарегистрировано в словаре БРКС как ФЕ, но в нём нет соматизма.

Теперь рассмотрим случаи отсутствия в переводе ФЕ **2а): в языке перевода есть фразеологический эквивалент, но в переводах он не использован.**

– *Но рассудив, что взять назад уже невозможно и что все-таки он и без того бы не взял, он махнул рукой и пошёл на свою квартиру.*

А) 但他考虑到钱已经不可能拿回, 而且即使能拿回来, 他无论如何也不会再拿, 便把手一挥, 走向自己的住所。

Б) 但想到钱已经不可能拿回, 而他也决定不要把钱拿回, 就把手一挥, 跑回家去了。

В) 但是他想到把钱拿回来已经不可能, 即使可能, 他也不会再拿回来了, 于是便挥了挥手, 径自回家去了。

В переводах *махнул рукой* переведено дословно, т. е. *手一挥* и *挥了挥手* имеют одно и то же значение – *махнуть рукой*. В словаре Хуана Сухуа есть фразеологический эквивалент *置之不理* (оставлять без внимания), но переводчики его не использовали.

**Случай 2б): в языке перевода нет фразеологического эквивалента.**

– *Тогда я, тоже вдовец, и от первой жены четырнадцатилетнюю дочь имея, руку свою предложил.*

А) 当时我也是个鳏夫, 身边带着前妻留下的一个十四岁的女儿, 我实在不忍心看她如此受苦, 于是就向她求婚。

Б) 那时候我也丧了妻, 前妻留给我一个十四岁的女儿, 我便向她求婚, 因为我不忍心看她受这样的苦。

В) 那时候我也恰好鳏居, 前妻给我留下了一个十四岁的女儿, 于是我便向她求了婚, 因为我不忍心看着她们娘儿几个孤苦无依。

Переводы *向...求婚* обозначают «просить кого-то выйти за просящего замуж».

В словарях есть эквивалентный перевод *向...求婚*, но это сочетание в китайском языке не является фразеологизмом.

Рассмотрим случаи отсутствия в переводе ФЕ 2а): **в языке перевода есть фразеологический эквивалент, но в переводах он не использован.**

– *Ведь у Сикстинской Мадонны лицо фантастическое, лицо скорбной юродивой, вам это не бросилось в глаза?*

А) 要知道,西斯廷教堂那个圣母的面容是富于幻想的,像一张悲伤而又狂热的信徒的脸,这一点您没有注意到吧。

Б) 要知道,西斯廷教堂里的«圣母像»的脸是富于幻想的,像一张悲伤的狂热的信徒的脸,这您没见过吧?

В) 你知道,西斯廷圣母的脸是神奇的,这是一张忧伤而又虔诚的脸,这副神态没有扑入过您的眼帘吗?

В переводах *бросилось в глаза* переведены А) «привлекали внимание», Б) «встречал» и В) «ударил в глаза». Эти сочетания не являются в китайском языке ФЕ. В китайском языке есть фразеологический эквивалент ФЕ *броситься в глаза* – 引人注目 (привлекать внимание людей, дословно: привлекать глаз людей), в нём содержится соматизм *глаз*, но этот фразеологический эквивалент не использован переводчиками.

Случай 2б) **В языке перевода нет эквивалента.**

– *Выпил эти полстакана вина и уже капельку в голову ударило.*

А) 我喝了这杯酒,已经有了几分醉意了。

Б) 我喝了这半玻璃杯酒,酒力已经有几分发作了。

В) 再说我喝了半杯酒,脑子里有了点酒意。

В переводах *в голову ударило* передаётся: А) «есть опьянение», Б) «сила вина действовала» и В) «в голове есть опьянение». Эти переводы не являются ФЕ в китайском языке, и в словарях не представлен фразеологический эквивалент.

Количественные данные позволяют сделать следующие выводы о соотношении русских ФЕС и их китайских переводных эквивалентов:

1. Почти половина ФЕС в русском языке не имеет фразеологических эквивалентов в китайском языке. Это можно рассматривать как одну из причин одинакового количества совпадений переводов, частичного совпадения и полного несовпадения.

2. Соматизмы занимают прочное место во фразеологии обоих сопоставляемых языков. Но в переводе на китайский язык значительная часть русских ФЕ не сохраняет образа, построенного на соматизме. Это можно интерпретировать как показатель того, что разные культуры отражают смыслы разным способом.

#### Список литературы

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. 656 с.
2. Вакк Ф. О соматической фразеологии эстонского языка // Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей. Баку, 1968. С. 23.
3. Ветров П. П. Фразеология современного китайского языка: Синтаксис и стилистика. М.: Восточная книга, 2007. 368 с.
4. Данилов Б. С., Куницкая Н. В. Образование соматических фразеологизмов на основе семантических сдвигов составляющих компонентов // Современные проблемы романистики: Функциональная семантика. Т.1. Калинин, 1986. 83 с.
5. Красавский Н. А. Динамика эмоциональных концептов в немецкой и русской лингво-культурах: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н. А. Красавский. Волгоград, 2001. 40 с.
6. Мордкович Э. М. Семантико-тематические группы соматических фразеологизмов: Актуальные проблемы фразеологии / Э. М. Мордкович. Новосибирск, 1971. С. 244–245.
7. Соколова Т. С. Этнокультурная значимость соматизмов в составе русских фразем // Фразеологическая картина мира: м-лы Международной научной конференции «Фразеология и миропонимание народа: в 2 ч. Ч. I. С. 85–89.
8. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

### Молодёжь России и Китая: интерес друг к другу – залог развития отношений

Данная статья рассказывает о результатах анкетирования среди молодёжи в России и Китае. Целью исследования было выявление наличия уровня интереса молодых людей к языку и культуре страны-соседа. Было проведено анкетирование среди студентов вузов КНР (Маньчжурия, Цицикар, Янтай, Тяньцзинь, Хайлар) и учащихся колледжа России (Чита). Опрос показал, что молодёжь Китая хочет изучать русский язык (74 %), а русская молодёжь китайский (40 %), при этом 23 % китайцев указывает на то, что русский язык будет им необходим для бизнеса и работы, а 36 % русских осознаёт, что знание китайского языка поможет найти более выгодную работу. Поддержание интереса среди русской молодёжи к Китаю, а среди китайской молодёжи к России поможет укрепить и развить экономическое сотрудничество двух стран.

**Ключевые слова:** экономика, язык, культура, анкетирование.

This article presents the results of questionnaire among youth in Russia and China. The aim of the questionning is to reveal the young people interest in learning the language and culture of the country-neighbour. The questioning was held among the students of higher education institutions of the People's Republic of China (Manzhouli, Qiqihaer, Yantai, Tianjin, Hailaer) and college pupils in (Chita). The results showed that the youth of China wants to learn Russian (74 %), and the Russian youth wants to study Chinese (40 %). In fact, 23 % of the Chinese students state that Russian will be necessary for them for business and work, and 36 % of the Russians realize that the knowledge of Chinese will help them to find more prestigious work. Having interest among the Russian youth to China, and among the Chinese youth to Russia will strengthen and develop economic cooperation of the two countries.

**Key words:** economy, language, culture, questioning.

С каждым годом всё больше укрепляется и расширяется сотрудничество между Россией и Китаем. Для успешного развития экономики двух стран необходимы молодые профессиональные кадры, которые смогут легко понимать друг друга, создавать новые отрасли промышленности и ниши для малого и крупного бизнеса. Естественно, что успешное сотрудничество невозможно без знания языка страны-партнёра и понимания её культуры. Для достижения этой цели в России, и в Чите в частности, реализуются различные международные проекты.

В 2013 г. кафедра русского языка как иностранного Забайкальского государственного университета (г. Чита) получила грант фонда «Русский мир» на реализацию проекта «Центры русского языка и культуры в Китае (Маньчжурия, Цицикар, Янтай, Тяньцзинь, Хайлар)». Кроме открытия Центров русского языка и русской культуры в указанных городах, их оснащения и проведения масштабных научных и образовательных мероприятий, было проведено анкетирование среди китайской молодёжи, чтобы выявить интерес молодого поколения китайцев к русскому языку и русской культуре. В анкетировании приняли участие студенты из различных

вузов КНР указанных выше городов в количестве 231 человек. Среди них были как изучающие, так и не изучающие русский язык.

В ходе обработки ответов студентов, изучающих русский язык, были получены следующие результаты.

1. Сколько лет вы изучаете русский язык?

Менее 3-х лет – 76 %.

От 3-х до 5-и лет – 23 %.

Более 5-и лет – 1 %.

2. Где вы начали изучать русский язык?

В школе – менее 1 %.

В колледже, институте, университете – 92 %.

Самостоятельно – 1 %.

На специальных курсах – 6 %.

3. В какой стране вы изучаете русский язык?

В КНР – 88 %.

В России – 3 %.

В другой стране – 9 %.

4. Кому принадлежала инициатива начала изучения вами русского языка?

Это было самостоятельное решение – 55 %.

Это было решение родителей – 15 %.

По совету друзей – 4 %.

По совету родственников – 6 %.  
По совету учителей, преподавателей – 20 %.

5. Есть ли у вас русские друзья?

Да, более 3 чел. – 12 %.

Да, менее 3 чел. – 24 %.

Нет – 64 %.

6. Есть ли у вас друзья / знакомые, которые тоже изучают русский язык?

Да, более 3 чел. – 54 %.

Да, менее 3 чел. – 23 %.

Нет – 23 %.

7. Как часто вы говорите на русском языке?

Каждый день – 89 %.

Раз в 3 дня – 2 %.

Раз в неделю – 6 %.

Реже одного раза в неделю – 3 %.

8. Посещаете ли вы русскоязычные сайты в Интернете?

Да – 68 %.

Нет – 32 %.

9. Читаете ли вы прессу или книги на русском языке?

Да – 66 %.

Нет – 34 %.

10. Смотрите ли вы русскоязычные фильмы / мультфильмы?

Да – 87 %.

Нет – 13 %.

11. Есть ли у вас трудности с приобретением учебных материалов на русском языке (книги, фильмы, учебники, аудиозаписи)?

Да – 80 %.

Нет – 20 %.

Данная анкета позволяет сделать вывод о том, что те молодые люди, которые изучают русский язык, заинтересованы в изучении русской культуры (смотрят фильмы, читают книги) и стремятся расширить свой кругозор. Именно эти студенты в будущем станут специалистами по России и смогут наладить устойчивые экономические связи между двумя странами.

Среди студентов, которые не изучают русский язык, была распространена анкета на китайском языке. В результате обработки ответов были получены следующие данные.

1. Хотели бы вы выучить русский язык?

Да – 74 %.

Нет – 26 %.

2. Как бы вы хотели изучать русский язык?

В школе – 9 %.

В институте, колледже – 66 %.

В свободное время на специальных курсах – 20 %.

Самостоятельно в свободное время – 5 %.

3. Где бы вы хотели изучать русский язык?

В России – 48 %.

В Китае – 18 %.

Страна не имеет значения – 32 %.

Другой вариант – 2 %.

4. С какой целью вы бы хотели изучить русский язык?

Для бизнеса и работы – 23 %.

Для общения с русскими друзьями – 29 %.

Для учебы в России – 29 %.

Для изучения культуры народа – 19 %.

5. Есть ли у вас друзья, которые говорят на русском языке?

Да – 32 %.

Нет – 68 %.

6. Что вы знаете о русском языке?

Ничего не знаю – 80 %.

Знаю несколько слов – 19 %.

Знаю несколько фраз – 1 %.

7. Что вы знаете о культуре России?

Достаточно много (факты истории, литературу, искусство) – 0 %.

Немного (литературу, некоторые факты из истории) – 57 %.

Ничего не знаю – 43 %.

Данная анкета показывает, что даже те студенты, которые специально не изучают русский язык как иностранный, всё равно им интересуются и хотели бы им овладеть для бизнеса, общения и получения образования. Примечательно, что более половины опрошенных студентов указывают на то, что владеют некоторой информацией о России и русской культуре. Это создаёт благоприятную почву для международного сотрудничества Китая с Россией.

Интерес к китайской культуре, китайскому языку и понимание выгоды сотрудничества есть и у русской молодежи. Было проведено в 2014 году анкетирование среди 70-ти учащихся Читинского политехнического колледжа, получающих образование в области промышленности и экономики. В результате обработки ответов были получены следующие данные.

1. Ваш возраст?

14 – 16 лет – 33 %.

16 – 20 лет – 66 %.

20 – 30 лет – 1 %.

2. Ваш пол?

Женский – 21 %.

Мужской – 79 %.

3. Какой язык вы изучали в школе?  
Английский – 97 %.  
Китайский – 1 %.  
Другой – 2 %.
4. Хотите ли вы изучать китайский язык?  
Да, хочу – 40 %.  
Нет, не хочу – 60 %.
5. Забайкалье находится рядом с Китаем. Как вы считаете, это выгодно для Забайкалья?  
Да, выгодно – 70 %.  
Нет, не выгодно – 7 %.  
Не знаю – 23 %.
6. Сколько раз вы были в Китае?  
Не был – 50 %.  
Был 1 – 3 раза – 31 %.  
Был больше 3 раз – 19 %.
7. Если вы выучите китайский язык, то вам будет легче найти работу?  
Да, легче – 36 %.  
Нет, не легче – 26 %.  
Не знаю – 38 %.
8. У вас есть друзья, которые знают или изучают китайский язык?  
Да, 1 – 3 человека – 40 %.  
Да, больше 3 человек – 6 %.  
Нет – 54 %.
9. У вас есть друзья, которые являются китайцами по национальности?  
Да – 21 %.  
Нет – 79 %.
10. Если вы поедете в Китай, то какова будет ваша цель?  
Покупки – 47 %.  
Учёба – 4 %.  
Путешествия и отдых – 47 %.  
Работа – 2 %.
11. Вам предлагают работать в Китае, контракт на 1 год, но в дальнейшем его можно будет продлить. Что вы будете делать?

- Откажусь – 27 %.  
Соглашусь, потому что это интересно – 27 %.  
Соглашусь, потому что это выгодно – 14 %.  
Посоветуюсь с родителями – 32 %.
12. В какой сфере вы хотите работать?  
В торговой – 37 %.  
На производстве – 37 %.  
Другое – 26 %.
13. Какая информация о Китае вас интересует?  
Политические новости – 3 %.  
Экономические новости – 8 %.  
Культурные новости – 36 %.  
Только то, что будет связано с российско-китайскими отношениями – 53 %.

Анкетирование российской молодёжи показало, что новое поколение осознаёт выгоду близкого расположения Забайкальского края к КНР и стремится учить китайский язык, понимая перспективность такого образования при трудоустройстве. Кроме этого, можно сделать вывод, что русские молодые люди интересуются Китаем с точки зрения торговли и туризма, что открывает хорошие возможности для развития данных направлений с китайской стороны.

Анкетирование позволило прийти к выводу о том, что молодёжь Китая и России интересуется культурой и языком друг друга, осознаёт выгоду добрососедских отношений. Необходимо приложить усилия, чтобы не только усилить данный интерес молодых людей к культуре и языку другой страны, но и направить его в выгодное для обеих стран экономическое русло.

УДК 81'25

**Е. В. Кремнёв**  
г. Иркутск, Чита

### **Деформация образа-смысла в переводе песен с английского на русский и китайский языки**

В работе предпринимается попытка сравнительного анализа переводов на русский и китайский языки песен анимационного фильма «Frozen» («Холодное сердце») с позиции формирования образа-смысла в переводе кинодиалога.

**Ключевые слова:** лексика китайского языка; корень; корневой

The author attempts to make a comparative analysis of the translation of songs in animated film "Frozen" into Russian and Chinese from the viewpoint of forming the meaning-image in the translation of movie dialogues.

**Key words:** meaning-image, meaning-image deformation, meaning support, translation of movie dialogues.

В первой половине 1980-х гг. французский философ Ж. Делёз предложил понятия «образ-движение» и «образ-время» как описывающие кино в виде системы предъязыковых образов и знаков, отражающих мыслительные действия и процессы [1, 2004]. В развитие этих идей В. Е. Горшковой было предложено понятие «образ-смысл», отражающее вербальную составляющую фильма и вместе с двумя предыдущими «образами» формирующее так называемый «кинематографический образ» [2, 2014, с. 218–219].

Формирование образа-смысла оригинального произведения может происходить как сознательно, для усиления прагматической задачи, так и неосознанно, в силу определённой смысловой наполненности самого контекста описываемой в фильме ситуации. В том и другом случае адекватная передача образа-смысла кинопроизведения в переводе – одна из основных задач кинопереводчика. Если же автор оригинального текста внедряет в текст маркеры образа-смысла намеренно, расставляя по ходу действия фильма своего рода «ловушки» для зрительского восприятия, то в задачу переводчика входит также предварительный поиск и расшифровка указанных маркеров для адекватной передачи их в переводе. В случае их игнорирования переводчиком текст перевода, формально оставаясь адекватным и эквивалентным, фактически не решает прагматическую задачу оригинала, то есть искажает изначальный образ-смысл кинопроизведения.

В статье мы предприняли попытку сравнительного анализа переводов песен анимационного фильма компании Disney «Frozen» («Холодное сердце»), вышедшего на миро-

вые экраны в 2013 г. Мультфильм описывает отношения двух сестёр-принцесс – Эльзы и Анны, первая из которых родилась с волшебным свойством замораживать все вокруг. Страх, что Эльза может навредить себе и другим, заставляет родителей держать сестёр взаперти. После гибели родителей принцессам приходится выйти во внешний мир, что и составляет основной сюжет фильма. Целью анализа стало выявление деформации образа-смысла фильма в переводе. В основу анализа положены официальные тексты переводов на русский и китайский языки, во втором случае взяты как материковый, так и тайванский варианты, имеющие некоторые отличия между собой.

Песни – особая составляющая музыкальных кинопроизведений. Существует множество способов их внедрения в фильм, которые могут быть классифицированы по степени их связи с основным текстом: от «вставных номеров», лишь частично связанных с основным текстом, до полной замены песнями основного текста. Песни в диснеевских мультфильмах (и в большинстве мультфильмов, создаваемых по аналогии с диснеевскими) находятся на этой шкале посередине, становясь неотъемлемой частью основного сюжета, но при этом не занимая и половины экранного времени. Неотъемлемость песен от «тела» произведения обеспечивается естественным переходом от проговаривания персонажами текста к его «пропеванию» и обратно, а также прямого внедрения в текст песен смысловых опор, служащих для формирования образа-смысла произведения, иногда для их эксплицитной презентации, используя худо-

жественные приёмы, свойственные именно для песенного жанра. Перевод песен при дубляже (который используется компанией Disney) – особо сложная задача в силу необходимости учитывать не только укладку текста в движение губ персонажей, но и стихотворный размер, рифму и другие особенности песенного текста, сохраняя при этом те смысловые опоры, на которых строится образ-смысл произведения.

Первой песней, на переводе которой мы хотели бы заострить внимание – «*Do you want to build a snowman?*». Фраза, вынесенная в заголовок и являющаяся рефреном текста песни, представляет собой отсылку к первому из ключевых смысловых опор оригинального произведения – снеговика. В песне Анна постоянно напоминает Эльзе о том, что их связывало в детстве – снеговик Олаф, которого они вместе лепили. Снеговик появляется на протяжении фильма несколько раз, оживая во второй половине фильма и становясь главным героем. Таким образом, снеговик, который «любит жаркие объятия» («*likes warm hugs*»), становится образом отношений между сёстрами, совмещая в себе две противоположности: внешний холод и тепло взаимоотношений. В китайском переводе (как материковом, так и тайванском) мы обнаруживаем точное следование оригиналу: «你想不想堆雪人» («*Ты хочешь слепить снеговика?*») в первом случае, и «想不想要做个雪人» («*Хочешь сделать снеговика?*») во втором. В русском варианте рефреном песни становится фраза «*За окном уже сузробы*». Снеговик из рефрена исчезает, появляясь в песне только один раз: «*За окном уже сузробы / Снеговик нас ждёт давно*». Таким образом, из русского варианта песни практически полностью исключается одна из основных смысловых опор фильма.

Следующей песней, в которой обращает на себя внимание вольное обращение с образом-смыслом фильма, является песня «*For the first time in forever*». В оригинальном тексте в песне реализуется еще один образ-смысл фильма: противопоставление сестёр в измерении «закрытая дверь – открытая дверь» (Эльза, не умея сдерживать свой дар, боится навредить окружающим и хочет оставаться за закрытой дверью. Анна желает выйти во внешний мир, воспринимая дворец, как тюрьму). В оригинальном тексте песни это выражается такими фразами, как

«*The window is open! So's that door!*», «*Finally they're opening up the gates!*», кульминацией песни является фраза «*Tell the guards to open up... the gate!*» (видеоряд демонстрирует открывающиеся ворота замка). Китайские переводчики, следуя за оригинальным текстом, также формируют образ-смысл через употребление слов «ворота» (大门) и «открывать» (打开). В русскоязычном переводе образ двери появляется только в одной фразе: «*Открывай ворота поскорей!*». В кульминационном месте песни предлагается переосмысление оригинального «*Tell the guard stoopen up... the gate!*» в виде «*Нам уже пора гостей... принять!*».

Дальнейшее развитие образа-смысла «закрытая/открытая дверь» активно раскрывается в песне «*Love is an open door*». Желание покинуть стены дворца выливается у Анны во влюблённость в первого встречного – принца Ханса. Их совместная песня начинается с фразы: «*All my life has been a series of doors in my face / And then suddenly I bumped into you*», а рефреном, активно повторяемым в течение песни, является фраза «*Love is an open door*». В китайском переводе образ запертых дверей используется как в оригинале. Однако анализ текста демонстрирует, что основной образ-смысл, который раскрывается через «дверь» в англоязычном варианте, в китайском языке обретает иное прочтение. В тайваньском варианте вместо «*All my life has been a series of doors in my face*» Анна поёт: «我的心房难以开启» («*Мое сердце было трудно открыть*»). Рефрен «*Love is an open door*» в тайваньском варианте звучит как «爱的门打开了» («*Открылась дверь любви*»), в материковом вместо одной строчки предлагается две, идущие в припеве друг за другом «爱不要藏心窝» («*Любовь не нужно скрывать в сердце*») и «爱就要说出口» («*Любовь не хочет молчать*»). Таким образом, в китайской версии песни, даже при использовании образа, сходного с оригинальным, наблюдается выпадение смысловых опор. В русском тексте образ двери присутствует только в начальной фразе «*Я устала от дверей и замков на пути*», однако полностью устранён из рефрена, поскольку ключевая фраза «*Love is an open door*» заменена на относительно нейтральное с точки зрения передачи образа-смысла «*Это моя любовь*». В результате песня из полноценного продолжения диалогов и способа раскрытия образа-смысла

превращается в чисто «вставной номер», выполняющий только орнаментальную функцию и напрямую не связанный с сюжетом и идеей фильма.

Образ-смысл фильма – сложное, многоуровневое и многокомпонентное явление, поэтому в предложенный в статье анализ

не вошло множество смысловых опор, действованных в анализируемом фильме. Между тем, приводимые нами примеры призваны показать важность понимания кинопереводчиком понятия «образ-смысл» во избежание его деформации в процессе перевода.

#### Список литературы

1. Делёз Ж. Кино I. Образ-движение. Кино II. Образ-время / Ж. Делёз, пер. с фр. Б. Скуратова. М.: Ад Маргинем, 2013. 560 с.
2. Кинодиалог. Образ-смысл. Перевод: коллективная монография / В. Е. Горшкова, Е. А. Колодина, Е. В. Кремнёв, И. П. Федотова, Е. О. Фирсова; под. общ. ред. В. Е. Горшковой. Иркутск: МГЛУ ЕАПИ, 2014. 267 с.

УДК 811.161.2

**О. Д. Козлова**  
г. Пермь, Россия

### Отражение языковой картины мира в лексике застолья: Россия – Китай

В статье представлен сравнительный анализ русской и китайской языковых картин мира на примере лексики застолья, активно присутствующей в повседневной жизни. Рассматривается понятие тоста как речевого жанра, специфика тем и произнесения застольных тостов в русской и китайской бытовой культуре. Делается вывод о возможности использования различий языковых картин мира на материале лексики застолья в практике преподавания РКИ

**Ключевые слова:** языковая картина мира, лексика застолья, тост как ритуал, тост как коммуникация, гостеприимство как культурная ценность.

The article presents a comparative analysis of the Russian and Chinese language "world pictures" as exemplified by the feast vocabulary. It gives the definition of a toast as a colloquial genre, the topics and the ways of toast talking in the Russian and Chinese domestic cultures. The results of the research can be used in teaching Russian as a foreign language.

**Key words:** language "world picture", feast vocabulary, toast as a ritual, toast as a communication, hospitality as a cultural value.

Одна из первых задач, стоящая перед участниками образовательного процесса в контексте изучения любого иностранного языка, в том числе русского, заключается в выявлении сходства и различия культурных и языковых картин мира, носителями которых они являются. В противном случае и иностранный студент, приехавший в страну изучаемого языка, и преподаватель, оказавшийся в иной языковой среде, сталкиваются с ситуацией культурного шока, когда знакомые подсказки (традиция) не работают, а новые представления (новация) ещё не заработаны. Повседневная жизнь представляет собой сферу, в которой присутствует больше всего мифологем и которая по определению позволяет сформироваться первоначальным представлениям о жизни в стране изучаемого языка. Одной из традиционных ценностей в русской и китайской культурах является ценность гостеприимства, которая ярче всего отражается в лексике застолья.

В литературе последних лет появляются исследования, посвящённые анализу традиций либо русского (А. Байбури, А. Топорков, Г. Кабакова, И. Чирич, М. Громов), либо китайского (Ма Яньли) гостеприимства. Интересный эмпирический материал, связанный с поиском идентичности, дают тексты современной китайской литературы (Эми Тан). Изучение лексики застолья позволит не только выявить сходство и различия в традициях гостеприимства между культурами России и Китая, но может способствовать гармонизации межличностных отношений в повседневной жизни представителей этих наций.

Известно, что китайская культура тесно связана с ритуалами. Так, по мнению И. Шмерлиной, ритуал – это «жёстко фиксированное эволюционно выработанное инстинктивное поведение»; это «символическая регламентация поведения» [5, с. 32]. Иными словами, ритуал – это схема

действий, предлагаемая человеку традицией. Автор считает, что важнейшими и безусловными признаками ритуала являются его а) регламентированность и б) символичность, а одной из функций – установление коммуникации [Там же, с. 33].

В Китае и приём гостей, и произнесение тостов предельно ритуализированы. Описывая промахи, которые допустил иностранец за китайским столом, Эми Тан акцентирует внимание на таких понятиях, как воспитанность, деликатность, учтивость, следование традиции, имеющих большое значение для китайского застольного ритуала. «Он принёс бутылку французского вина, конечно же не подозревая, что мои родители не смогут этого оценить. У них даже бокалов для вина нет. И потом он совершил ошибку, выпив не один, а целых два стакана, тогда как остальные только пригубили – «попробовать» [6, с. 250]. Резюме: герою «надлежало последовать примеру моего отца, который устраивал целые представления, беря по ложечке добавки во второй, третий и даже в четвертый раз <...>. Таковы традиции китайской кухни» [6, с. 250–251].

В традиции «китайской кухни» включено обязательное присутствие тоста, форма и содержание которого отличаются от аналогичных в русской культуре. Тост – это речевой жанр «непринуждённого монолога» [1], застольная короткая речь, «хвалебный адресно-ориентированный монолог, который произносится за столом (отсюда и его наименование) в праздничной обстановке, свободно, без всякой натянутости. Застольное слово предполагает использование определённых языковых средств и непринужденных движений [там же]. По мнению Ю. Щербининой, современный тост заметно сокращается в содержательном плане, «и от витиеватых описаний заслуг адресата, нередко в аллегорической и сюжетной форме, тост последовательно деградирует к примитивному простейшему микроорганизму «Ну, за» [4, с. 195]. Таким образом, современное застольное слово практически полностью утрачивает когда-то по праву присвоенный ему сакральный статус.

Произнесение тоста за большим пиршественным столом – ответственное дело, воспринимаемое как своего рода прохождение теста на социальную зрелость и значимость человека. У тоста как речевого жанра есть

несколько функций: организующая, объединяющая, коммуникативная, развлекательная, поучительная.

Например, в русской культуре существует огромное количество тостов: заздравные (за здоровье), за людей (за женщин, за мужчин, за детей, за внуков и др.), за события (за покупку, за отпуск, за новую работу и др.), за абстрактные понятия (за любовь, за дружбу), за будущее или прошлое и т. д. Не существует определённого порядка произнесения тостов, но обязательными являются композиционно значимые (рамочные) для застолья тосты: первый – за виновника торжества, центральный – за родителей или детей, последний – «на посошок».

В китайской традиции в первую очередь произнести тост предлагается почётному гостю. После этого здравицы произносятся в порядке понижения степени важности гостей. Если пришло время говорить тост, то следует убедиться, что ваш бокал наполнен меньше, чем у старшего по возрасту, что демонстрирует уважение и следование традиции почитания старших. Смысл, значение некоторых ритуальных действий, в том числе текстов застольных тостов, современному человеку может быть не понятен. Но традиционная культура Китая поддерживает модель стереотипного поведения человека в разных бытовых ситуациях, в том числе в ситуации застолья. «Китайский ритуал лучше интерпретировать как средство установления гармонии между природным (естественным) и человеческим (тем, что способно быть неестественным)» [2, с. 98].

За китайским столом тост – обязательная часть домашнего застольного ритуала. И гости, и хозяйева должны быть готовы по любому случаю произнести короткий тост, например, стандартный тост «ганьбей» («до дна»). Гостям лучше следовать примеру своих хозяев. Первый тост обычно произносится во время или после первой перемены блюд. Во время следующей перемены гость должен произнести ответный тост. Достаточно часто китайские тосты афористичны и опираются на высказывания мудрецов, что придаёт текстам некоторую обтекаемость, универсальность. Остроты или ирония в речах у китайцев не приветствуются. Тост может начинаться традиционно с фразы: «как сказал философ», или «один из великих мудрецов сказал». Например:

Как сказал один китайский философ: «Мечта должна быть у каждого, но вот достигнешь ты её или нет, зависит лишь от того, как ты к ней стремишься. Вот нет дороги на земле, а пройдёт несколько человек и она появится. Так давайте же поднимем бокалы за то, чтобы наш дорогой именинник проложил свою неповторимую дорогу на этой земле, и эта дорога вела бы к его мечте» [3].

Или другой вариант китайского тоста: «Один из великих восточных мудрецов однажды сказал: «Если ты мудр, то должен видеть в простом работнике короля, должен каждому воздавать то, что он заслужил, должен ценить великодушие и открытое сердце другого, не только исходя из внешнего напускного лоска». Сегодня я предлагаю поднять наши бокалы за хозяина этого гостеприимного дома, чтобы он жил по заповеди этого мудреца, и тогда его в этой жизни будут окружать только искренние и честные люди. Ганьбей!» [3]

На семейных вечеринках тосты-притчи обычно не используются. Распространёнными считаются тосты:

- За встречу!
- Пусть вся ваша семья будет счастлива!
- Желаю долгих лет жизни и крепкого здоровья (буквально: «кипарис вечнозелёный всегда купается в весеннем ветре»).
- Желаю Вам счастья величиной, как Южно-Китайское море, долголетия, как у нестареющей сосны.

В ситуации более торжественной, например, на свадьбе или дне рождения тосты более витиеватые с точки зрения наличия сравнений, метафор, гипербол. Например:

- Пусть любовь ваша будет глубже моря!
- Пусть любовь ваша будет ароматнее елея, слаще медовых сот, дороже всех сокровищ!
- Желаю вам двоим купаться в любви и до седых волос прожить в мире и согласии!
- Позволь моему пожеланию счастья, как благозвучной мелодии, долететь до твоих ушей, и остаться в твоём сердце. Желаю весёлого дня рождения!

Приводя примеры китайских застольных тостов, важно помнить о некоторых особенностях китайского языка. Как считает К. Г. Магамедова, «слова китайского языка не обозначают понятия и не описывают вещи, а «оценивают и заражают» [2, с. 95]. Например, ни одно из слов, используемых для сообщения о чей-то смерти, не пере-

даёт общеотвлечённую мысль о «смерти вообще»: каждое из этих слов уже включает оценку умершего и социального положения его семьи и указание на то, какого погребального обряда он в связи с этим достоин. В такой ситуации, озвучивая подходящий случаю термин, говорящий не просто сообщает новость. Выбор «правильного слова» – это социально значимый поступок» [там же]. Применительно к теме застольных тостов эти слова могут означать то, что и в ситуации застолья китайцы чаще пользуются уже готовыми речевыми формами – афоризмами или притчами, и задача произносящего тост заключается в том, чтобы выбрать наиболее подходящий к случаю вариант.

Система ценностей, реализующаяся в ритуале застолья, имеет универсальный характер для китайской и русской культур. «Её доминантами являются стремление к процветанию рода, к цельности и счастью семьи, к богатству и благополучию, к успешной карьере, к здоровью и долголетию, к вечной любви, к дружбе. Значимым элементом застольной системы ценностей в обеих культурах является также выражение оценочного отношения к сотрапезнику» [3]. Отличие русской и китайской культур в отношении к застолью и гостеприимству как ценности проявляется в выборе вербальных и невербальных средств. В русской лингвокультуре как при апелляции к ценностным доминантам застолья, так и при выражении оценочного отношения к сотрапезнику преобладают вербальные средства, реализующиеся в рамках жанра «тост». В китайской лингвокультуре при обращении к ценностным доминантам более важную роль играет система пищевых знаков, а при выражении оценочного отношения к сотрапезнику – система пространственных (размещение за столом) и кинетических (поднесение вина) знаков.

Однако, кроме выявленного сходства в традициях гостеприимства, существуют и различия.

Во-первых, главное в русском застолье – общение между участниками. Когда русские говорят: «Застолье удалось!», имеется в виду не обилие пищи. Для русских удачное застолье значит, что всем его участникам было весело и хорошо. Все расслабились и поговорили. В русском представлении, если человек ведёт разговор по душам, проявляет радушие, щедрость, – значит он гостеприимен. Таким образом, застолье для

русских – это элемент коммуникации. Для русской культуры важно соблюсти эту грань, при которой возможна коммуникация.

Главное в китайском застолье – соблюдение ритуала. Большинству китайцев трудно представить себе проведение домашнего застолья вне его привычных форм.

Во-вторых, застольные тосты русских более многообразны и разнообразны: существует больше поводов (ситуаций) для произнесения тоста: от серьезных мероприятий типа дня рождения, свадьбы или похорон до ситуаций незначительных, связанных с окончанием рабочей недели или началом отпуска. Соответственно, и сами тексты тостов очень индивидуальны, вариативны.

Для китайцев тост – это социально значимый поступок, это не только выбор пра-

вильного слова, но и выбор сюжета (притчи). Притча как бы скрывает явный смысл, она иносказательна, но может иметь побудительный характер, вызвать желание действовать.

В-третьих, русские застольные тексты конкретны – они адресуются определенному человеку. Китайские же тосты более абстрактны, они адресуются хозяину, учителю, ученику, образцовому сыну, но «отвечают требованию момента» [2, с.102].

Проанализировав лексику застолья в русской и китайской повседневной культуре, можно сделать вывод о возможности использования их различий как примера различий языковых картин мира в практике преподавания РКИ.

#### Список литературы

1. Бочарова Т. Методика обучения этикетно-непринужденному монологу // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: [ftp://ftp.unilib.neva.ru/etu/bocharova\\_ti\\_akd.pdf](ftp://ftp.unilib.neva.ru/etu/bocharova_ti_akd.pdf). (дата обращения: 9 мая 2015 г.)
2. Магамедова К. Г. Китайская философия времени // Человек. 2008. № 6. С. 94–103.
3. Ма Яньли. Застольный ритуал и концепт «застолье» в китайской и русской лингвокультурах // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/zastolnyi-ritual-i-kontsept-zastole-v-kitaiskoi-i-russkoi-lingvokulturakh#ixzz3WPMGD5wl> (дата обращения: 23 апреля 2015 г.)
4. Щербинина Ю. К. Красная книга речевых жанров // Нева. 2011. № 5. С. 190–196.
5. Шмерлина И. А. Этологическая концепция ритуала // Человек. 2002. № 1. С. 31–43.
6. Эми Тан. Клуб радости и удачи. СПб.: Амфора, 2007. 414 с.

УДК 37.014.3

Ли Цзин  
г. Хайлар, КНР

### Поляризованность русской национальной личности: образ Петра Первого

В статье рассматривается личность как социально-этическая категория. Особое внимание уделяется некоторым факторам, которые влияют на формирование личности (природные факторы, фактор ландшафта и т. д. ). В качестве примера берётся образ Петра Первого.

**Ключевые слова:** национальная личность, поляризованность, социально-этическая категория.

The article deals with the personal identity as a social and ethical category. Particular attention is paid to some factors that influence the formation of personal identity (natural factors, the factor of the landscape, etc.). As an example, the figure of Peter the Great is taken into consideration.

**Key words:** national identity, polarization, social and ethical category.

Личность как социально-этическая категория, выражающая духовность, представляет собой обобщение характерных черт индивидуумов определённого национального социума [3, с. 24]. Это – своеобразный концепт, конструкт, “модальная личность”.

Из разных и многих исследований о русской национальной личности можем обобщить некоторые принципы формирования поляризованности русской национальной

личности. В данной работе мы особенно обращаем внимание на три важных фактора, определяющих поляризованность в русской национальной личности: природный, историко-общественный и религиозный. Суровая, строгая в своей красоте и лиричная русская природа с ярко очерченными гранями перехода от одной природной крайности к другой способствует развитию поляризованности личности, что неизбежно сопряжено с её

историко-общественным рассмотрением; духовные национальные традиции в России неотделимы от православия, двоеверие и религиозный раскол в православии питают поляризованную душу русского народа.

### **1.1. Природные факторы в формировании национальной личности**

Определённую роль в формировании национальной личности играют природные (ландшафтные, климатические, биосферные) факторы. Великий русский историк В.Ключевский в своей работе «Курс русской истории» начинает с анализа русской природы до её влияния на историю народа: именно здесь закладываются начала национального менталитета и национального характера русских. Русская равнина и её почвенное строение, речная сеть и междуречье, лес и степь, река и бескрайнее поле, овраги и летучие пески – всё это формировало и мировоззрение русского народа, и тип преимущественной хозяйственной деятельности, и характер земледелия, и тип государственности, и взаимоотношения с соседними народами (в частности, кочевыми народами Великой степи), и фольклорные фантастические образы, и народную философию.

**1.1.1. Фактор ландшафта.** Возьмём некоторые типичные примеры из исследования В. О. Ключевского. По его мнению, противоположное действие оказывала на русского человека его бескрайняя равнина, отличающаяся пустынностью и однообразием. Ровность ландшафта порождала противоречивый культурно-семантический комплекс русского народа: душевная мягкость и скромность дополнялись смысловой неопределённостью и робостью; невозмутимое спокойствие граничило с тягостным унынием; отсутствие ясной мысли, вытекающее из предрасположенности к духовному сну, порождало отвлечённую мечтательность, оправдывавшую лень; аскетизм пустынножительства, родственной беспредметности творчества, приводил к глубокому предубеждению в отношении житейских удобств и бытового благоустройства [8, с. 29].

**1.1.2. Климатические факторы.** И. А. Ильин: «Россия поставила нас лицом к лицу с природой, суровой и захватывающей, с холодной зимой и раскалённым летом, с безнадёжной осенью и бурною, странною весною. Она погрузила нас в эти колебания,

заставила нас жить их властью и глубиной. Именно столь противоречив русский характер». [9, с. 187]. С. Н. Булгаков писал о том, что континентальность климата, вероятно, повинна в том, что русский характер такой противоречивый: жажда абсолютной свободы и раба покорности, религиозность и атеизм – это свойства русской личности непонятны европейцу, создают России ореол таинственности, загадочности, непостижимости.

Русские холодные зимы длительны, в то же время результат труда зависит от капризов природы. С одной стороны, русским нужно совершать большие работы за короткое время, с другой стороны, с этим связаны русская лень, беспечность, недостаток инициативы, слабо развитое чувство ответственности. Наоборот, благодаря долговременной борьбе с суровым климатом и открытием новой земли, у русских формируется коллективизм и также самопожертвование.

Можно сказать, суровая, строгая в своей красоте и лиричная русская природа с ярко очерченными гранями перехода от одной природной крайности к другой способствует развитию поляризованности личности.

**1.1.3. Геополитические факторы.** К особенностям геополитического положения России можно отнести: срединное положение между Востоком и Западом. Русские геополитические условия также повлияли на сам ход русской истории. Русский историк В. О. Ключевский писал: «Исторически Россия, конечно, не Азия, но географически она не совсем Европа. Это переходная страна, посредница между двумя мирами. Культура неразрывно связала её с Европой, но природа положила на неё особенности и влияния, которые всегда привлекали её к Азии или в неё влекли Азию» [8, с. 9]. Стоя одной ногой в Европе, а другой в Азии, Россия вобрала в себя черты и западной и восточной цивилизации, что стало глубинной основой её двойственности. Перепутье между Востоком и Западом, пересечение двух полярных потоков, взаимоотталкивающихся, несостыковываемых, но сосуществующих культурных традиций, начали и обусловили поляризованность русской души.

### **1.2. Историко-общественные факторы в формировании национальной личности**

Личность в той и иной форме представляет своё общество, свой народ, свою эпо-

ху. Развитие русского общества и истории русского народа положит в основу формирование и развитие русской национальной личности. Определение сущности и целостности русской национальной личности неизбежно сопряжено с её историко-общественным рассмотрением.

*1.2.1. Государственность и свободолюбие.* Двумя поляризованными противоречиями русской жизни на протяжении тысячелетия являются самодержавие, олицетворявшее всевластие монарха, и глубоко укоренившаяся в общественном сознании демократическая традиция. В древности восточные славяне жили родами, главою рода были старейшины, а важные вопросы решались на общем совете – вече.

«Эта противоречивость создана всей русской историей и вечным конфликтом инстинкта государственного могущества с инстинктом свободолюбия и правдолюбия народа» [1, с. 15].

Н. А. Бердяев подмечал, что русский народ – «самый аполитический, никогда не умевший устраивать свою землю» [1, с. 4]. «Вольному – воля, спасённому – рай» «Кто живёт на воле, тот и спит боле» – русские народные пословицы. Весь тысячелетний исторический путь России отмечен постоянной борьбой русского народа за свою свободу и независимость, были многочисленные восстания и бунты: против татаро-монгольского нашествия, и во время Отечественной войны 1812 г. против Наполеона, и особенно в годы Великой Отечественной Войны 1941–1945 гг. против агрессии германского фашизма. Яркие страницы освободительного движения в России: восстание декабристов 1825 г., первая народная революция 1905 г., революция в феврале и октябре 1917 г.

Одновременно Н. А. Бердяев подмечал, что Россия – «самая государственная и самая бюрократическая страна в мире», все в ней «превращается в орудие политики». Это доказано процессом российской истории. С 1240 г. началось Татарское иго, продолжавшееся около двух с половиной веков. Татаро-монгольское иго, следы которого глубоко врезались в память русского народа – абсолютная монархия Российской империи или восточная деспотия сталинского типа. Почти не оставалось сил у русского народа для свободной творческой жизни, вся кровь шла на укрепление и защиту государства. В особенности, крепостничество

унижало достоинство человека, тормозило личностное развитие, подавляло инициативу и чувство свободы. Власть бюрократии в русской жизни была внутренним нашествием неметчины.

И. А. Ильин тоже отмечал эту раздвоенность в русской жизни, в сознании русских людей: «Вся история России есть борьба между центростремительным, созидающим тяготением и центробежным, разлагающим: между жертвенной, дисциплинирующей государственностью и индивидуализирующим, анархическим инстинктом».

*1.2.2. Поляризация в расколе общественных слоев.* Если монархическая власть только обостряет столкновение рабского терпения с решением на бунт в русской душе, то реформы Петра Великого ускоряют раскол общественных слоев, что стало другой причиной формирования поляризованности русской национальной личности. Реформы Петра открыли новую эпоху в истории России. В конце 17 века Россия намного отставала от европейских стран в плане экономического, политического и культурного государства. Замкнутая, консервативная Россия повернулась лицом к Европе, за короткое время создала промышленное производство, образование, сильную армию и морской флот. Однако насильственная «европеизация» общества породила и целый ряд нежелательных результатов. Появились еще более жестокие, более грубые формы эксплуатации, усилилась самодержавная власть, самое ужасное, в высших кругах общества развивалось просвещение, а нижние круги теряли свободу и становились рабами. Возник раскол в русской общественной культуре.

Другой выдающийся русский мыслитель рубежа XIX и XX вв., основоположник русского марксизма Г. В. Плеханов по-иному раскрывал раскол общественных слоев, то есть столкновение Востока и Запада в русской культуре. С его точки зрения, в России идут «два процесса, параллельных один другому, но направленных в обратные стороны»: с одной стороны, европеизация узкого высшего культурного слоя общества, с другой – углубление «азиатского способа производства» и усиление «восточной деспотии», в результате чего основная масса русского населения по своему положению и уровню культуры продолжает изменяться «в сторону прямо противоположную, –

в сторону Востока». Отсюда, продолжает Плеханов, берёт происхождение глубокий и закономерный «разрыв между народом и более или менее просвещённым обществом» [9, с. 85]. Таким образом, русский Восток-Запад не только «соединяет два мира», как это оценивал Н. Бердяев, но и разъединяет их, разрывает, противопоставляет.

Хотя после революции 1917 г. советская власть провела «культурную революцию», раскол между богатыми высшими кругами и небогатыми перестал быть, а влияние раскола общества осталось в русской национальной личности до нынешнего дня.

### **1.3. Религиозные факторы в формировании национальной личности**

Религиозное мировоззрение наложило отпечаток на все формы как государственной, общественной, так и частной жизни людей. Оно сыграло важную роль в формировании как нации в целом, так и личности русского человека в отдельности.

Духовные национальные традиции в России неотделимы от православия и отмечены ярко выраженными чертами русской национальной личности, такими как трезвенность, созерцательный склад натуры, стремление к самоанализу, отсутствие мелочного практицизма, духовно-нравственная целостность, долготерпение и смирение, открытость, широта и щедрость души и вместе с тем склонность впадать в крайности.

**1.3.1. Влияние двоеверия.** Восточные славяне на протяжении долгого времени были язычниками. В 988 году Киевская Русь приняла крещение Христианства, старые языческие верования не исчезли окончательно. Более того, некоторые из них не только сохранились, а даже влились в христианство. В широко распространённом на Руси культе святых мест проступают следы почитания объектов природы, в частности, водных источников. До наших дней дошёл весёлый языческий праздник проводов зимы Масленица. Сохранившиеся в народе и даже значительно активизировавшиеся в последние годы традиции и обычаи гаданий, заговоров, вера в приметы, злых духов, колдунов, кудесников, целителей и магов – все это тоже следы древней языческой культуры. Двоеверие оставило в русской душе корень раскола. Столкновение, а

впоследствии и взаимопроникновение этих двух противоположных начал, создали ту поляризованность национальной личности, которая господствовала в течение веков и в ряде своих сущностных черт сохранилась до сих пор.

**1.3.2. Влияние «церковного раскола».** В середине 17 в. поднялось сильное религиозно-общественное движение, известное под названием «церковный раскол». Поводом к нему послужила церковная реформа, начатая в 1653 г. патриархом Никоном при поддержке царя Алексея Михайловича, но методами тоже весьма парадоксальными, то есть, приняв духовенство из той самой Церкви, законность, бытие и благодатность, которой ими же и не признаётся. В результате часть бояр, многие купцы, стрельцы и особенно крестьяне встали на борьбу за «старую веру». Их духовным вождём был протопоп Аввакум, яростный противник Никона. Так возник раскол в русской церкви. Тех, кто не принял реформы Никона, стали называть «староверами». Церковь и царские власти преследовали их с упорством и жестокостью. Староверы, в свою очередь, открыто не подчинялись властям, поднимали бунты и восстания, сжигали себя целыми группами или уходили в леса, в отдалённые местности. Борьбу с «раскольниками» – староверами русская православная церковь и правительство продолжали многие годы. Раскол религиозный повлёк за собой и раскол национального сознания. Явилось две России: одна народная, с образом Святой Руси в уме и сердце, другая – правительственная, интеллигентная, вненациональная и безрелигиозная. [5, с. 43].

Религия играет нравственно-воспитательную роль и выступает как условие формирования духовной личности. Во многом от двоеверия и религиозного раскола зависит поляризованная душа русского народа.

Кроме указанных выше трёх факторов, причину поляризованности, раскола русского национального типа Н. А. Бердяев ещё объяснил дисгармонией «мужественного» и «женственного» начал в нём. Об этом же писали В. В. Розанов, Вл. Соловьёв. Неуравновешенность этих начал присуща незрелому национальному характеру. Недостатком мужественности, твёрдости духа, воли, самостоятельности в русском народе Н. А. Бердяев объясняет неразвитостью в России общественных классов,

гипертрофией бюрократизма, спецификой русского самодержавия. Благодаря женственному компоненту русская «национальная плоть» имеет такие качества, как милосердие, душевность, мягкость, бескорыстие, терпеливость, отзывчивость, способность отречься от благ во имя светлой веры, идеала. Но жёсткое начало обусловило и «пассивную восприимчивость» к добру и злу, излишнюю зависимость от «природной и коллективной стихии», покорность насилью, «рабьему» положению, которое, накапливаясь, вызывает глухое недовольство, переходящее в озлобление, выливающиеся в бунтах, желаниях расправиться с теми, кому и чему поклонялись. С недостатком «мужественного» начала в русском национальном характере соглашались не все его аналитики. Например, Н. О. Лосский, напротив, считал, что русский народ, особенно его великорусская ветвь, «в высшей степени мужествен», в нём «особенно примечательно сочетание мужественной природы с женственной мягкостью». Да и сам Н. А. Бердяев констатировал, что «мужественный дух потенциально заключён в России».

Учитывая вышесказанное, анализ причины формирования русской национальной личности в историческом процессе позволяет лучше выявлять черты характера русского народа.

В каждой национальной культуре (или в целом во всех культурах) есть образ человека: это целостная человеческая личность. Коренные различия в типах личности, по А. Кардинеру, определяются влиянием культурой среды, а «выявление устойчивого набора черт предполагается не в том или ином социуме, а в культурной группе, которых внутри одного и того же общества может быть несколько» [6, с. 26]. Определение сущности и целостности русской национальной личности неизбежно сопряжено с её историческим рассмотрением хотя бы в самых общих чертах, так как основные параметры (доминанты) её подвергались на протяжении истории различного рода модификациям: как естественным, так и насильственно-волюнтаристским. Личность как продукт своей эпохи способна представлять общие интересы и идеи и управлять людьми во имя общих начал, вести, учить и просвещать их. Эти способности, которыми обладают исторические личности, истинные деятели и учителя человечества, нуждаются в объяснении

[3, с. 173]. Как устойчивая доминанта, поляризованные черты глубоко пропитываются в душе русского народа. Петр Великий совершил великие реформы, превратил Русь в Империю Россию. Он есть один из типичных представителей русской национальной личности.

Личность Петра Великого всегда поражала своим своеобразием и его современников и потомков. Энергия и разносторонность сочетались в нём с грубостью, а порой жестокостью; целеустремленность, трудолюбие – с пристрастием к пирушкам и забавам весьма низкого толка; неприхотливость, простота в общении – со страшными вспышками ярости и рукоприкладством; далеко неполноценное образование – с постоянной тягой к знаниям, особенно военным и техническим; его чисто «сухопутное» происхождение – с любовью к кораблям и морю; наконец, его глубочайший патриотизм – с уважением, а в молодости и с преклонением перед западной культурой. Выбраны четыре пары поляризованных черт характера для анализа.

### **2.1. Пётр I – бережливый и роскошный**

В 1717 г. Петр I совершил визит во Францию. В Бове тоже прилагали немало усилий к пышной встрече Петра. «Я солдат и, когда найду хлеб да воду, то я буду доволен», – ответил царь, когда ему сообщили о приготовленном обеде в Бове. Перед въездом в Париж Пётр наконец сел в королевскую карету, но решительно отказался жить в отведённых для него роскошных апартаментах Лувра. Он зашёл в приготовленное для него помещение, бегло осмотрел его убранство, взглянул на стол, сервированный 800 большими и малыми блюдами, отломил ломтик бисквита, отведал немного вина и потребовал себе более скромную резиденцию. Просьба была удовлетворена, но отель «Ледигьер», по мнению царя, тоже оказался слишком роскошным. Выход из положения нашёл сам Пётр: он вытащил из фургона свою походную постель и устроился на ночлег не в спальне, а в гардеробной.

Апраксин (сподвижник Петра I) заметил, что подарки, даваемые царём кумам, родильницам и прочим, столь ничтожны, «что и нашему брату стыдно давать такие». Упрёк Апраксина Пётр парировал следующим рассуждением:

– Это происходит отнюдь не от скупости, а оттого: 1) по-моему, самый точный способ к уменьшению пороков есть уменьшение

надобностей, то и должен я в том быть примером подданным своим; 2) благоразумие требует держать расходы соответственно доходам, а мои доходы меньше ваших.

– Доходы твои состоят из миллионов, – возразил Апраксин.

– Мои собственные доходы состоят единственно в получаемом только жалованье по чинам, какие я ношу по сухопутной и морской службам, а из сих денег я и одеваю себя, и на другие нужды держу, и на подарки употребляю.

Пётр отличался исключительной бережливостью, когда речь шла о трате денег на личные нужды, и в то же время не скупился на расходы для гардероба своей супруги и строительства дворцов. С торжественной церемонией он не расставался всю жизнь. На исходе 1699 г. Пётр ввёл ещё новшества: предписывали счисление лет производить не от сотворения мира, а от рождества Христова, а новолетие начинать не с 1 сентября, а с 1 января, то есть счёт времени вести так, как это делается во многих европейских странах. Живейшее участие в праздновании Нового года принял Пётр. Первого января он велел вывести на Красную площадь солдатские полки, а к Кремлю стянуть более двухсот пушек. Пальба из них продолжалась в течение шести дней. Сам царь хлопотал над устройством фейерверка, своей красотой поразившего столичных жителей. В торжествах приняло участие и население города: ворота были украшены еловыми, сосновыми и можжевельновыми ветками. Указ повелевал боярам и знатым купцам «каждому на своём дворе из небольших пушечек, буде у кого есть, и из несколько мушкетов или иного мелкого ружья учинить трижды стрельбу и выпустить несколько ракеток, сколько у кого случится».

## **2.2. Пётр I – милосердие и жестокость**

В предшествовавшие годы по отношению к ним Пётр нередко проявлял заботливую предупредительность, выражал сочувствие в постигшем горе, отправлял письма со словами утешения. В 1702 г. у Федора Матвеевича Апраксина умерла жена. Деловое письмо Петра к Апраксину от 21 октября того же года заканчивается следующей фразой: «Пожалуй, государь Федор Матвеевич, не сокруши себя в такой печали; уповай на бога. Что же делать? И здесь такие печали живут, что жены мрут

и стригутся». Федору Алексеевичу Головину, только что похоронившему свою мать, царь пишет в 1705 г.: «Слышу, что вы зело печальны о смерти материной. Для бога, извольте рассудить, понеже человек старый и весьма давно больной был». Другие письма содержат распоряжения о помощи членам «компании», оказавшимся в беде. То он велит придворным врачам, чтобы они «скорее» поставили на ноги заболевшего сына Аникиты Ивановича Репнина, то выражает тревогу по поводу болезни И. А. Мусина-Пушкина, то, зная о нелегкой жизни, ожидавшей подканцлера Шафировова, оставленного заложником в Турции после подписания Прусского мира, счёл необходимым успокоить его семью: «не имейте в том печали, ибо, богу извольшу, не замешкается там». В январе 1712 г. Пётр успокаивает вдову умершего владельца порохового завода Андрея Стельса: «Я его яко своего кровного имел, не вдавайте себя в зельную печаль. Что же о ваших нуждах, и то здесь Сенату приказано». В последующие годы следы подобного рода забот исчезают, точнее, почти исчезают из писем царя. Пожалуй, единственным человеком, к которому Пётр сохранил теплые чувства, был Апраксин. В начале февраля 1716 г. царь успокаивает адмирала, чтобы тот не кручинился по поводу несвоевременной поставки канатов в Ригу: «Зело вас прошу, для бога, не печалию исправляй дело, ибо из письма вашего вижу, что зело печальишься. Пожалуй, побереги себя, воистину ты надобен». А вот письмо, отправленное Апраксину восемь лет спустя. В нем Пётр убеждает больного адмирала воздерживаться от намерения ехать в Москву: «Не езд, подлинно погубишь себя. Конечно, дай покой, и когда доктор совершенно безопасно увидит, тогда поезжай».

В истории со стрельцами Пётр предстаёт перед нами неистово жестоким. Ещё не было закончено следствие, а уже приступили к казням. Первая партия стрельцов общей численностью в 201 человек подверглась казни 30 сентября. Следующая массовая казнь состоялась 11 октября. В общей сложности в конце сентября и в октябре месяцах казням подверглось 799 стрельцов. Более половины из них казнили без предварительных допросов. Сохранена была жизнь только малолетним стрельцам в возрасте от 14 до 20 лет, которых после наказания отправили в ссылку. В казнях принимал участие

Пётр и его приближённые. Царь выражал недовольство, когда бояре нетвёрдой рукой, без должной сноровки рубили головы мятежникам.

### **2.3. Пётр I – вспыльчивый и трезвый**

В начале северной войны первое же соприкосновение с неприятелем закончилось для русских войск сокрушительным поражением. Известие о победе восемнадцатилетнего шведского короля стало достоянием Европы и имело огромный резонанс. В насмешку над русским царём шведы выбили медаль: надпись гласила: «Иشهد вон, плакася горько». Престиж России в западноевропейских дворах пал. Царь не потерял себя, Петру Нарва наглядно показала отсталость страны и низкую боеспособность армии. Нарва была жестокой школой, из которой надлежало извлекать уроки – учиться и учить побеждать. В то время как в лагере Карла раздавались насмешки в адрес русского царя, Пётр не терял зря времени. Он не знает ни слабости, ни усталости. Царь был не из тех людей, кто опускает руки и склоняет голову перед неудачами. Испытания, напротив, закаляли волю Петра. Как и после первого Азовского похода, неудача подхлестнула его, и он энергично и целеустремлённо принялся ковать будущую победу. Об огромном напряжении его сил и до предела мобилизованной энергии свидетельствует сухая хроника его переездов. В конце января 1701 г. он мчит в Биржу, возвратившись оттуда в Москву, спешит в Воронеж, где проводит два с половиной месяца, затем отправляется в Новгород и Псков. В последующие годы царя можно было встретить в Архангельске, у Нотебурга, на Олонецкой верфи, у стен Нарвы и Дерпта, в Петербурге. Петр мчится как курьер – день и ночь, в любую погоду и в любое время года. В 1709 г. русская армия одержала блестящую победу в Полтавской битве, разгромив непобедимых шведов.

Взвинченность царя иногда давала срывы – совершенно ничтожные поводы вызвали у него приступы раздражительности. Современники подробно описали скандал, учинённый царём во время обеда у Лефорта, на котором присутствовали бояре, генералитет, столичная знать и иностранные дипломаты, всего около 500 человек. Когда гости рассаживались за обеденный стол, датский и польский дипломаты повздорили из-за места. Царь обоих громко назвал дураками.

После того как все уселись, Петр продолжил разговор с польским послом: «В Вене на хороших хлебах я потолстел, – говорил царь, – но бедная Польша взяла всё обратно». Уязвлённый посол не оставил этой реплики без ответа, он выразил удивление, как это могло случиться, ибо он, посол, в Польше родился, там же вырос и всё-таки остался толстяком. «Не там, а здесь, в Москве, ты отъелся», – возразил царь.

Умиrotворение, наступившее после обмена любезностями, вновь было нарушено выходкой Петра. Он затеял спор с Шейным, упрекал генералиссимуса в том, что тот за взятки незаслуженно возвёл многих в офицерские звания. Всё более распявшийся царь выбежал из зала, чтобы спросить у стоявших на карауле солдат, сколько рядовых получили повышение и произведены в офицеры, вернулся с обнажённой шпагой и, ударяя ею по столу, кричал Шеину: «Вот так я разобью и твой полк, а с тебя сдеру кожу до ушей». Князь Ромодановский, Зотов и Лефорт бросились успокаивать царя, но тот, размахивая шпагой, нанёс Зотову удар по голове, Ромодановскому порезал пальцы, а Лефорту достался удар в спину. Лишь Меншикову удалось укротить ярость Петра.

29 сентября, то есть накануне казни первой партии стрельцов, царь присутствовал на крестинах сына датского посланника. «Во все время обряда его царское величество был весьма весел», – заметил очевидец. Но тут он описал эпизод, свидетельствующий о том, сколь незначительным мог быть повод, чтобы вывести Петра из состояния равновесия и вызвать разрядку напряжённости. «Заметив, что фаворит его Алексашка (то есть Меншиков) танцует при сабле, он научил его обычаю снимать саблю пощечиной; силу удара достаточно показала кровь, обильно пролившаяся из носа».

### **2.4. Пётр I – грубый и культурный**

При Петре I жизнь и привычки дворянского общества резко изменились. Вернувшись из Европы в 1698 г., Пётр первым приказал всем боярам и дворянам брить бороды и носить европейские платья. Кодексом поведения молодого поколения русского дворянства стало «Юности честное зерцало». Пётр велел устраивать ассамблеи – вечера с играми, музыкой, танцами и заставлял старых бояр и других придворных привозить своих жён и дочерей.

Церемония встречи с семилетним королём Людовиком XV была детально разработана королевским советом, но Пётр и здесь не стал придерживаться условностей. Он встретил Людовика, приехавшего в сопровождении гвардии, у выхода из кареты и вместо взаимных поклонов и приветствий схватил короля Франции на руки и поцеловал, сказав при этом: «Это не поцелуй Иуды».

Увидев в Копенгагенском музее мумию, Пётр выразил желание купить её для своей кунсткамеры. Получив отказ, Пётр вернулся в музей, оторвал у мумии нос, всячески изуродовал её и сказал: «Теперь можете хранить».

Когда адмирал Головкин сказал, что ему не нравится уксус, Пётр схватил большой пузырёк с уксусом и влил его содержимое в рот своему любимцу.

Мы перечислили противоположные черты характера в Петре Первом: бережливый и роскошный, милосердный и жестокий, вспыльчивый и трезвый, грубый и культурный. Поляризованные черты появились не только в Петре, похожие личности лег-

ко найти в Б. Н. Ельцине, М. А. Бакунине, П. Р. Лавровом, Ф. М. Достоевском, и таких личностей бесчисленное множество.

Личность может оказывать глубокое влияние на деятельность общества в целом. И формы социального взаимодействия сами по себе определяют тип личности. Великие люди носят общие черты национальной личности на себе, в то же время они влияют обратно на этот народ.

Из разных и многих исследований о русской национальной личности очевидно, что существуют три главных фактора, определяющих поляризованность в русской национальной личности: природный, историко-общественный и религиозный. Проанализировав источники личности Петра I, мы можем доказать, что в русской национальной личности существует такая доминанта, которая называется поляризованностью. Поляризованность в выдающихся личностях отражает её существование в русской национальной личности. Такая черта характера наследуется в данном народе из поколения в поколение.

#### Список литературы

1. Бердяев Н. А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли века XIX века и начала XX века. М.: Искусство. 1994. 541 с.
2. Бердяев Н. А. Судьба России. М.: ЭКСМО-Пресс ; Харьков: Фолио, 1996. 736 с.
3. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). М.: Российский университет дружбы народов, 1997. 331 с.
4. Ильин И. А. Наши задачи. Возникновение и преодоление большевизма в России. Том 1. М.: МП Парог, 1992. 344 с.
5. Карташев А. В. Воссоздание Святой Руси. М.: 1991. 252 с.
6. Касьянова К. О русском национальном характере. М.: Институт национальной модели экономики, 1994. 267 с.
7. Ключевский В. О. Курс русской истории. М.: ИДДК, ООО «Бизнессофт», 2005. Формат: ISO Размер: 170 Мб.
8. Лосский Н. О. Характер русского народа, М.: Издательство Дарь , 2005. 363 с.
9. Садохин А. П. Культурология: теория и история культуры: учебное пособие. М.: ЭКСМО, 2007. 310 с.
10. Соловьёв В. С. Русская идея. Сборник произведений русских мыслителей / сост. Е. А. Васильев. М.: Изд-во Айрис-пресс, 2002. 400 с.
11. Трубецкий С. Н. О природе человеческого сознания. Феномен человека: Антология / сост. П. С. Гуревича. М.: Высш. шк., 1993. 564 с.
12. Ewa M. Thompson. Understanding Russia. The Holy Fool in Russian Culture. New York, 1987. P. 198, 60, 26, 28, 174–175.
13. 李立永. 苏联解体—俄罗斯性格二律背反的必然选择. [J]俄罗斯研究. 2004年.
14. 李立永. 徐茜. 俄罗斯国民性格的二律背反及成因简析. [J]俄罗斯研究. 2004年第1期.
15. 邢坤. 季元龙指导. 分析俄罗斯国民性格中的矛盾性. [D]上海外国语大学. 2009年.
16. 赵士国. 彼得一世矛盾性格论析. [J]湖南师范大学社会科学学报. 1996年第2期.
17. 卓娜. 俄罗斯民族性格的两面性. [J]内蒙古电大学刊. 2007年第9期.

УДК 81

Л. В. Старкова, Я. В. Петришина, Ю. С. Старкова  
Братск, Россия

### Языковая картина мира и взаимодействие культур

В статье рассматривается проблема взаимодействия языка и культуры, которая является одной из самых актуальных в настоящее время. Язык – факт культуры. Он является составной частью культуры, которую мы наследуем у наших предков, и основным инструментом, посредством которого мы усваиваем культуру.

**Ключевые слова:** картина мира, взаимодействие культур, носитель языка, средство общения, мышление, изучение иностранного языка, область сознания.

The article considers the topical problem of interaction between language and cultures. Language is a unit of culture. It is an integral part of culture that has been inherited from the ancestors and it is the main instrument as well, through which culture is comprehended.

**Key words:** "world picture", the interaction of cultures, native speaker, means of communication, thinking, foreign language learning, the field of consciousness.

*Культура главным образом передаётся посредством письменной и устной речи. Внутри языка находится остов истории общества и большая часть его культурной идентичности.*  
Дэвид Кристал

Проблемы взаимодействия и взаимоотношения языка и культуры, языка и реальности, играют важнейшую роль, как для совершенствования форм и эффективности общения, так и для преподавания иностранных языков; их игнорированием объясняются многие неудачи в международных контактах и в педагогической практике.

Каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной. В этом проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке.

Картина мира, окружающая носителей языка, не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности речепотребления [1, с. 15]. Вот почему без знания мира изучаемого языка невозможно изучить язык, как **средство общения**. Его можно изучить как способ хранения и передачи культуры, т. е. как «мертвый» язык. «Живой» язык живёт в мире его носителей, и изучение его без знания этого мира (без того, что называется по-разному: фоновыми знаниями, вертикальным контекстом и т. д.) превращает «живой» язык в «мертвый», т. е. лишает возможности пользоваться этим языком как средством общения.

Изучение картины мира направлено на то, чтобы помочь понять особенности речепотребления, дополнительные смысловые

нагрузки, политические, культурные, исторические и тому подобные коннотации единиц языка и речи. Особое внимание уделяется реалиям, поскольку глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке.

Между языком и миром стоит мыслящий человек – носитель языка. Наличие теснейшей связи и взаимозависимости между языком и его носителями очевидно, и не вызывает сомнений. Язык – средство общения между людьми, и он неразрывно связан с жизнью и развитием того речевого коллектива, который им пользуется как средством общения. Именно человек воспринимает и осознаёт мир посредством органов чувств, и на этой основе создаёт систему представлений о мире. Пропустив их через своё сознание, осмыслив результаты этого восприятия, он передаёт их другим членам своего речевого коллектива с помощью языка.

Таким образом, язык и культура взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое. Эти компоненты не могут функционировать, а, следовательно, и существовать друг без друга. Все вместе они соотносятся с реальным миром, противостоят ему, зависят от него, отражают и одновременно формируют его.

Окружающий человека мир представлен в двух формах:

- реальная картина мира;
- культурная картина мира.

Реальная картина мира – это объективная внечеловеческая данность, это мир, окружающий человека.

Культурная картина мира – это отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное.

У разных народов различная картина мира. Это проявляется в принципах категоризации действительности, материализуясь и в лексике, и в грамматике [1, с. 69].

Разумеется, культурная картина мира первична по отношению к языковой. Она полнее, богаче и глубже, чем соответствующая языковая. Однако именно язык реализует, вербализует культурную картину мира, хранит её и передаёт из поколения в поколение. Язык фиксирует далеко не всё, что есть в видении мира, но способен описать всё.

Языковая и культурная картина мира играет также важную роль в изучении иностранных языков. Действительно, интерференция родной культуры осложняет коммуникацию ничуть не меньше родного языка.

Иностранный язык проникает в культуру носителей этого языка и подвергается воздействию заложенной в нём культуры. На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка.

Усваивая чужой новый язык, человек одновременно усваивает чужой и новый для него мир. С новым иностранным словом учащийся транспонирует в своё сознание, в свой мир понятие из другого мира, из другой культуры. Таким образом, изучение иностранного языка сопровождается своеобразным развитием личности.

Язык – составная часть культуры и её орудие, это действительность нашего духа, лик культуры; он выражает в обнажённом виде специфические черты национальной ментальности. Язык – есть механизм, открывший перед человеком область сознания [2, с. 23].

Поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры, и тем самым, служат средством представления основных установок культуры, соотнесённых с языком через концепт пространства.

#### Список литературы

1. Маслова В. А. Лингвокультурология. Серия: Высшее профессиональное образование. М.: Академия, 2007. 136 с.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. 3-е изд. М.: Изд-во МГУ, 2008. 94 с.

# Проблемы изучения и преподавания русского языка как иностранного в вузе и школе

УДК 372.881.1

*З. С. Бальчинова, Д. О. Ботинова*  
г. Элиста, Россия

## Говорение как вид речевой деятельности

В статье анализируются проблемы обучения иностранцев говорению как виду речевой деятельности.

**Ключевые слова:** говорение, речь, диалог, монолог, пересказ, общение, обучение.

The paper discusses speaking as an oral activity in the teaching process for foreign students.

**Key words:** speaking, speech, dialogue, monologue, retelling, communication, teaching.

В развитии совместной деятельности в области высшего образования, научно-исследовательских и культурных связей, изучения русского языка в Китае заметный вклад вносит и Калмыцкий государственный университет. В Калмыцком государственном университете обучаются иностранные студенты из 37 стран. Крепнут и расширяются научные связи с вузами многих стран мира. Самые прочные и долгосрочные связи сложились между Калмыцким государственным университетом и вузами Монголии и Китая. Тесные связи сложились с университетом Внутренней Монголии, там действует Центр русского языка, открытый преподавателями Калмыцкого государственного университета. Расширяются связи с Синьцзянским университетом, где проживают наши соплеменники-ойраты. Сегодня три преподавателя с китайской стороны работают в Калмыцком государственном университете, это носители языка, в других вузах ЮФО такого нет.

На базе Калмыцкого государственного университета ежегодно проходят обучение студенты из Китайской Народной Республики. Это, в основном, стажёры-студенты высших учебных заведений Китая, слушатели-учащиеся факультета довузовской подготовки, магистранты, аспиранты. Учебный процесс представлен различными видами освоения русского языка, такими как говорение, аудирование, чтение, письмо, культура русской речи, изучением истории

и литературы. Большое значение приобретает обучение иностранцев говорению как одному из самых сложных и важных этапов изучения неродного языка.

Говорение – вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устная форма общения.

Цель обучения говорению – формирование речевых навыков и умений выражать свои мысли в условиях естественной коммуникации. Активное владение языком базируется на интуитивном пользовании языковыми средствами «по чувству». Такую речь иногда называют неподготовленной.

Неподготовленная речь – конечная цель обучения иностранных учащихся – характеризуется таким уровнем развития навыков и умений, при котором обучаемые практически безошибочно употребляют языковые средства в спонтанной речи на русском языке. Однако такая неподготовленная речь – результат специальной подготовки. Она может возникнуть только на базе хорошо усвоенных элементов иноязычной речи, комбинируемых говорящим в соответствии с целями коммуникации и с учётом ситуации общения. «Подготовленность» речи выражается в прочном автоматизированном и одновременно гибком использовании известного языкового материала, когда учащийся думает, что сказать, а не как сказать.

Таким образом, неподготовленная речь как результат обучения – это учебная речь,

которая строится на ограниченном языковом материале и которая ориентирована на определённый круг тем и ситуаций.

Диалогическая речь – речевое общение двух или более лиц (собеседников) в определённой коммуникативной ситуации. Диалог состоит из реплик – единиц речи одного из собеседников.

Реплики, связанные между собой структурно, интонационно и семантически законченные, принято называть диалогическим единством. Диалогическое единство – исходная единица обучения диалогической речи.

Типы диалогических единств:

- 1) вопрос – ответ (запрос информации – сообщение информации);
- 2) сообщение информации – подтверждение информации (согласие – несогласие с ней);
- 3) сомнение – подтверждение информации.

Монологическая речь – речевое высказывание одного лица. Монологическая речь состоит из ряда предложений, связанных по смыслу и расположенных в логической последовательности.

Виды монологической речи:

- 1) монолог – описание;
- 2) монолог – сообщение;
- 3) монолог – повествование;
- 4) монолог – рассуждение.

Отбор учебных материалов производится в связи с целью и условиями обучения тому или иному виду речи.

Учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы:

- обеспечивалось обучение основным единицам данной формы деятельности;
- автоматизировался только один новый операционный элемент речевого действия;
- создавалась непрерывность введения в процесс обучения речевых действий сходного операционного состава;
- обеспечивалась достаточно высокая степень автоматизации речевых единиц;
- речевая тренировка осуществлялась в условиях, близких процессу естественного общения.

Обучение диалогической речи состоит из двух этапов:

1-й этап – обучение элементарным диалогическим умениям. Овладение основными типами вопросо-ответных реплик.

На этом этапе выполняются коммуникативные и условно-коммуникативные упражнения:

- вопросо-ответные;
- имитационные;
- на постановку;
- на замену;
- на комбинирование;
- на составление вопросов.

При выполнении коммуникативных упражнений отрабатываются различные типы вопросов, средства выражения побуждения. В условно-коммуникативных упражнениях происходит тренировка указанных средств в однотипных учебных ситуациях, отрабатываются элементы диалога (реплики) не изолированно, а во взаимосвязи.

2-й этап – формирование умений вести учебный диалог по определённой теме в связи с заданной ситуацией. На этом этапе выполняются коммуникативные упражнения (диалогические, которые классифицируются по видам опор, используемых для создания учебных речевых ситуаций. В качестве опор используются: текст, тема, наглядная или воображаемая ситуация.

Обучение неподготовленной диалогической речи предполагает наличие заданий типа:

- ответить на вопросы и коротко прокомментировать ответы;
  - принять участие в общем разговоре.
- Отреагировать на услышанное;
- принять участие в обсуждении темы;
  - составить рассказ на предложенную тему;

Обучение монологической речи

1-й этап – овладение умением самостоятельно высказывать отдельное предложение, соответствующее заданию и ситуации речи.

2-й этап развития монологической речи – овладение умениями связывать отдельные предложения в логической последовательности. Выполняются условно-коммуникативные упражнения типа:

- ответить на вопросы по тексту;
- описать содержание серии картинок (кадров);
- кратко пересказать прочитанный текст;
- кратко высказаться по предложенной теме;
- кратко рассказать свою биографию.

3-й этап – овладение умениями высказывать законченный монолог, связанный с решением определённой задачи: дать законченное описание предмета (события); доказать правильность своей мысли; убедить

слушателей в чём-то; сообщить слушателям новую и интересную для них информацию. На этом этапе выполняются коммуникативные упражнения типа:

- пересказать текст;
- дать оценку событий;
- составить рассказ по определённой теме на основе плана, на основе прочитанного или прослушанного текста;
- описать увиденное (картину, фильм);
- обосновать свою точку зрения по определённому вопросу и т. д.

Пересказ – переходная форма работы над монологом, за которым следует неподготовленное высказывание.

При обучении говорению в условиях отсутствия языковой среды – учебная речь – единственная форма выражения речевого замысла учащегося.

В связи с этим аудиторная работа на 3-м этапе должна строиться на упражнениях, имитирующих условия естественной коммуникации.

Обучение устной речи становится более эффективным, если на занятиях используются различные средства наглядности и мультимедийные технологии.

Задача обучения общению на русском языке будет решена более активно при условии использования наряду с внешней наглядностью – внутренней наглядности – имеющегося личного опыта, системы образов. Благодаря внутренней наглядности создаётся «речевая установка», происходит отбор слов и фраз для последующего сообщения.

Переход от внешней наглядности к внутренней оправдан на более поздних этапах обучения, так как на начальном этапе внутренняя наглядность реализуется лишь на родном языке.

В рамках I сертификационного уровня владения русским языком как иностранным, который позволит человеку удовлетворить основные коммуникативные потребности в стране изучаемого языка, необходимо уметь общаться в условиях непосредственного контакта. Главной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять коммуникацию в различных социально обусловленных ситуациях.

Говорение как вид речевой деятельности характеризуется множеством параметров:

- мотив (необходимость передать информацию);
- цель сообщения своих мыслей;
- предмет речи (своя или чужая мысль);
- структура речи;
- наличие средств выражения своих мыслей и чувств;
- речевой продукт (диалог, монолог).

Наивысшую степень трудности представляет самостоятельное выражение мыслей и чувств средствами неродного языка, говорящий должен овладеть синтаксико-морфологическим строем языка и сложной системой сочетаемости слов, которая не совпадает с сочетаемостью в родном языке субъекта речи. Успешность обучения говорению зависит от индивидуально-возрастных и от ситуативно-тематических особенностей учащихся. На успешность устного общения влияет наличие желания вступить в контакт, степень владения языковым и речевым материалом, личный опыт и состояние коммуникантов в момент взаимодействия, время и место общения, знание темы общения. Говорение может обладать различной сложностью, начиная от выражения удивления с помощью простого восклицания, ответа на вопрос и заканчивая самостоятельным развернутым высказыванием.

Для обучения говорению, по мнению А. А. Акишиной [1, с. 65–66], необходимо развивать технические, языковые, речевые и коммуникативные умения. Например, при обучении диалогу на неродном языке используется дедуктивный способ, преподаватель знакомит студентов с новой речевой конструкцией. Затем предлагает проиграть несколько ситуаций с использованием данной модели и довести процесс до автоматизации. Эту речевую конструкцию учащиеся слушают и повторяют за преподавателем. Затем используют в микродиалогах между собой. Когда таких конструкций становится достаточно, то учащиеся могут соединять их в диалоги. В данном случае, важную роль играют речевые клише, связанные с приветствием, обращением и этикетом. Также, надо помнить, что в основе порождения речи лежит мотив, т. е. намерение учащегося участвовать в общении. Для этого на занятиях нужно создавать определённую речевую ситуацию. Речевые ситуации могут быть различными. На занятиях чаще всего используется (применяется) проблемная ситуация. В данной ситуации учащийся

должен сформулировать свои мысли средствами иностранного языка, при этом способ действия неизвестен. Важным моментом здесь является коммуникативная установка. Необходимо построить упражнение таким образом, чтобы в реплике содержалась та форма, которую необходимо автоматизировать. Например, при изучении будущего времени глагола, попросить учащегося рассказать о своих планах на выходные или о планах друга (соседа по комнате).

При обучении монологу, у учащегося должно выработаться умение высказать законченную мысль. Он должен уметь логически строить развёрнутое высказывание, уметь рассуждать, давать оценку. Важную роль в обучении говорению играет пересказ. Поскольку обучение РКИ носит уровневый характер, то учащийся должен уметь строить монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного текста, передавать содержание текста, выражать собственное мнение о событиях, главных героях и их поступках. В связи с этим необходимо подбирать упражнения таким образом, чтобы учащийся мог поэтапно овладевать всеми необходимыми умениями и навыками. Например, использовать подстановочные, имитативные, ситуативные, трансформационные, вопросно-ответные, игровые упражнения.

Стажеры из университета Внутренней Монголии ежегодно приезжают на годичную стажировку в Калмыцкий государственный университет. На занятиях по развитию речи студенты расширяют свои знания об истории и современной жизни России, знакомятся с традициями и культурными особенностями россиян. В процессе работы студенты усваивают множество частотных и активно употребляемых в речевой практике русских слов, выражений и конструкций.

Основными пособиями, которыми руководствуются преподаватели кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин, являются антология «Учим русский язык и знакомимся с российским народом». Антология для занятий по развитию речи [3], в котором тексты разработаны с учётом лингвокультурологического подхода к подаче материала. Книга содержит интересные задания для развития коммуникативных навыков изучающих русский язык как иностранный и как неродной, а также учебное пособие Н. В. Баско «Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян» [2] и другие авто-

ритетные в методике преподавания русского языка как иностранного издания. В качестве иллюстрации – изучение темы «Дружба. Дружеские отношения».

Дружба – близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов [4, с.155].

1. Слово учителя.

2. Речевая разминка (монолог, диалог, комментарий учителя, дополнения с мест).

3. Работа с текстом (чтение, толкование незнакомых слов, выделение информационного центра, подготовка к пересказу).

4. Работа над вопросами к тексту. Устное высказывание. Составление собственного вопросника.

5. Поэтическое дополнение к теме занятия (стихотворения, поговорки, пословицы).

6. Письменная работа. Составление мини-текстов по теме занятия. Чтение и анализ (с последующим заучиванием).

7. Речевая пятиминутка.

8. Домашнее задание.

9. Выводы, заключение.

Во вступительном слове преподаватель акцентирует внимание на понятии «друг», рассказывает о лицейских друзьях А. С. Пушкина, о дружбе между разными людьми, народами, странами.

В своих монологах учащиеся рассказывают о своих друзьях, составляют диалог с соседом о своём любимом друге. В работу включены следующие вопросы и задания:

*Ответьте на вопросы:*

1. Важно ли для русского человека иметь друга? Почему?

2. Что вкладывают русские в понятие «друг»?

3. Какие определения к слову «друг» являются самыми распространёнными в русском языке?

4. Что означает разговорное выражение «ручаться головой» за кого-либо?

5. В какой период своей жизни человек чаще всего приобретает настоящих друзей?

6. Какие русские пословицы говорят о влиянии друзей на формирование человеческой личности?

7. В чем состоит отличие в значении слов «приятель» и «товарищ»?

8. Когда русские употребляют выражение «шапочное знакомство»?

9. Какое свойство русской ментальности повлияло на сильную потребность русских в друзьях?

10. Какие русские народные пословицы свидетельствуют о коллективном сознании русских людей?

*Давайте обсудим!*

1. Верно ли, что настоящая дружба проверяется испытаниями? Как вы считаете, нужно ли вообще дружбу испытывать, проверять на прочность?

2. Как зависит способность к дружбе от характера человека? Какими качествами характера должен обладать настоящий друг? Может ли эгоист быть другом? Могут ли дружить люди с противоположными характерами?

3. Каковы неписанные правила, законы дружбы? Что должен и что не должен делать настоящий друг?

4. Может ли дружба преодолеть социальное неравенство? Могут ли стать друзьями очень богатый человек и очень бедный человек, известный учёный и простой рабочий? Аргументируйте своё мнение.

5. Как вы относитесь к дружбе с корыстной целью? Есть ли у вас друзья, с которыми вы дружите только потому, что они – «нужные» вам люди, то есть могут сделать для вас что-то, что вы не можете сделать сами?

*Напишите:*

– список мест, где люди встречаются, а потом могут подружиться;

– список имён своих хороших знакомых, приятелей и друзей и место, где вы с ними познакомились;

– короткий рассказ о своём лучшем друге.

Составьте диалоги для следующих ситуаций и разыграйте их по ролям.

– Вы знакомитесь с новым студентом, с которым хотите подружиться в будущем.

– Вы предлагаете помощь другу, который попал в беду.

– Вы в споре с другими студентами защищаете своего друга.

– Вы, разговаривая с родителями, убеждаете их, что ваш друг оказывает на вас только хорошее влияние.

Изучение любой темы включает и параллельное изучение темы о родной стране. Например, «Семья как одна из российских ценностей» и «Семья и её роль в современном Китае»; «Российские праздники» – «Праздники в Китае»; «Особенности российской системы образования» – «Образование в Китае» и т. д.

Речь – неотъемлемая часть социального бытия людей, необходимое условие существования человеческого общества. Речь является необходимым условием познавательной деятельности человека.

Главная закономерность любой деятельности:

– научиться какой-либо деятельности можно только в процессе этой деятельности;

– упражнения (речевые или коммуникативные) должны выполняться регулярно;

– от занятия к занятию постепенно возрастает скорость общения, усложняется языковой материал, возрастает скорость выполнения заданий, увеличивается количество незнакомых слов, возрастает степень самостоятельности учащихся при выполнении учебных заданий.

#### Список литературы

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 256 с.
2. Баско Н. В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 228 с.
3. Золотых Л. Г., Колодько В. И., Лаптева М. Л. Учим русский язык и знакомимся с российским народом: антология для занятий по развитию речи: учеб. пособие. Элиста.: Калмыцкий гос. университет, 2013. 67 с.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Большой толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992. 660 с.

УДК 808.2

Е. П. Бондарева, Г. В. Чистякова  
Кемерово, Россия

### Языковедческие дисциплины как учебный комплекс

В статье предлагается новая методика изучения родного и иностранного языков, в основу которой положен принцип аналогии. Представляемый комплекс языковедческих дисциплин предполагает изучение фонетических, лексических, грамматических, стилистических тем в параллели.

*Ключевые слова:* русский язык, иностранный язык, учебный комплекс, принцип аналогии.

The article deals with a new methodology for native and foreign languages teaching that is based on the principle of analogy. The complex of linguistic disciplines involves studying of phonetic, lexical, grammatical, stylistic themes in parallel.

**Key words:** the Russian language, a foreign language, an educational complex, the principle of analogy.

В современных условиях трудно представить успешного человека с низким уровнем языковой компетенции. В российской образовательной системе немало внимания уделяется изучению родного и иностранных языков. Спрос на изучение иностранных языков стремительно растет.

Примерные программы по русскому и иностранному языкам составлены на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (1–4 кл.), федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (5–9 кл.), федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (10–11 кл.), федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Перечисленные документы и примерные программы к ним конкретизируют содержание предметных тем, дают ориентировочное распределение учебных часов по темам курса и рекомендуют последовательность изучения тем и языкового материала с учётом логики учебного процесса, возрастных особенностей учащихся, межпредметных и внутрипредметных связей. На основе примерной федеральной программы разрабатываются региональные и авторские программы, создаются учебники и учебные пособия.

В современном мире с иностранным языком человек начинает знакомиться в детстве, попадая на первую ступень лестницы планомерного образования – детский сад. Далее продолжается изучение языков в школе, вузе. Однако стоит признать, что современный носитель языка, пройдя все этапы образовательной системы, получает языко-

вой навык, далекий, в большинстве случаев, от идеального в нормативном, коммуникативном, этическом аспектах. И, к сожалению, это касается владения как родным, так и иностранным языком.

Обозначенная проблема описана в работах многих исследователей. Плачевная ситуация, связанная с освоением родного русского языка, обозначена в литературе по лингводидактике. Учёные часто обращают внимание на то, что порой легче осваивается система неродного языка, что напрямую указывает на неправильно выбранные методики обучения: «Не является экспертной тайной плачевное положение дел с базовым уровнем владения языком и речью как в современной школе, так и в современном вузе. Парадоксально, но старшеклассники, абитуриенты и студенты могут достаточно уверенно владеть иностранным языком и быть совершенно безграмотными, когда они используют возможности родного языка, когда, например, им приходится оформлять резюме, анкеты, выступать перед большой аудиторией, писать курсовые работы, общаться с экзаменатором, даже просто рассказывать что-то увлекательное» [3, с. 47].

Решать же задачи по освоению языков, прежде всего, иностранного, исследователи предлагают путём выбора коммуникативного подхода в обучении, который качественно отличается от традиционных лингво-грамматических методик. Коммуникативный путь изучения языка призван успешно развить и лингвограмматические, и риторические навыки обучающегося, сделать занятия увлекательной игрой, предполагающей постоянное коммуникативное взаимодействие участников процесса обучения.

Безусловно, коммуникативный подход – интересная находка, активно применяемая во многих школах изучения иностранного языка. Обучающиеся с большей свободой, раскрепощённостью используют языковые единицы чужого языка, зачастую не обращая внимания на грамматические и лексические ошибки. Стоит признать, что типичный носитель русского языка часто испытывает трудности при решении различных коммуникативных задач. Это можно объяснить тем, что русский язык в современной системе образования практически не изучается в зависимости от коммуникативного поведения в конкретной ситуации общения. Внимание, главным образом, уделяется изучению грамматических правил и выполнению многочисленных однотипных упражнений. Однако в обучающие задачи занятий по родному языку «должен входить отбор наиболее эффективных речевых технологий, стратегий правильного общения по заданным моделям, ситуациям общения» [1, с. 179].

На наш взгляд, назрела потребность внесения изменений в привычную систему изучения родного и иностранного языков. Необходимо выбрать иную технологию обучения, которая заключается в синхронизации тем при освоении языковых единиц, имеющих в обеих языковых системах. При этом изучение языковедческих дисциплин должно предполагать рассмотрение фонетических, лексических, грамматических, стилистических тем в параллели. В основу новой методики должен быть положен принцип аналогии.

Русский и частотные для изучения в российском образовании иностранные языки (английский, немецкий, французский, итальянский) входят в группу индоевропейских языков. Именно общее происхождение пары изучаемых языков (родного и иностранного) наводит на мысль о возможности их параллельного изучения. Выявление расхождений на общем фоне совпадений способствует более эффективному усвоению материала. Так, «общность между грамматическими и лексическими свойствами русского и английского языков задаётся их общей принадлежностью к индоевропейской семье и проявляется в наличии общих грамматических значений, категорий и функций. Поэтому во многих словах обоих языков встречаются корни из их общего древнего праязыка. Эти

слова не были заимствованы, они изначально общие. Нередко приходится удивляться тому, какие «исконно русские» слова встречаются также и в английском» [2].

Главное в данной технологии заключается в тщательном отборе лексического и грамматического материала и в последовательности их подачи с учётом результатов типологического сравнения русского и иностранного языков на всех этапах преподавания. Одновременное обучение должно начинаться традиционно с фонетики, далее должна следовать грамматика. Весь процесс обучения предполагает параллельное знакомство с лексическим материалом языков с учётом его стилистической дифференциации. Применение данной технологии позволит также выстраивать индивидуальные образовательные траектории для обучающихся с разными способностями.

Предлагаемая к внедрению технология позволит решить многие вопросы, связанные с изучением иностранного языка. Далеко не каждый преподаватель иностранного языка подаёт учебный материал в сравнении с правилами, существующими в родном языке, чаще всего в силу недостаточности специализированных знаний. Порой преподавание иностранного языка подаётся как изучение иной системы знаков, со своими особыми законами. Однако «одним из условий обучения иностранному языку является доступная семантизация его основных единиц, а это предполагает, в свою очередь, такое описание языка, при котором объяснение значения лексических и грамматических единиц, синтаксических структур должно проводиться на основе ограниченного количества исходных, хорошо знакомых учащимся слов, грамматических понятий, базисных структур, представляющих собой «объяснительный минимум» или «минимальный словарь. ... Благодаря опоре на родной язык удаётся достичь такого описания иностранного языка, которое является одновременно и экономным (за счёт учёта «совпадений» в языках), и целенаправленным (за счёт углублённого рассмотрения особенностей иностранного языка по сравнению с родным)» [4, с. 12, с. 18].

Предлагаемую методику целесообразно внедрять на всех уровнях образовательной системы (детский сад – школа – высшее учебное заведение – курсы дополнительного профессионального образования).

Первоначально – в экспериментальных образовательных учреждениях, что позволит апробировать теорию и выйти на более высококачественный уровень работы.

При разработке учебного и методического материала необходимо опираться на уже перечисленные Федеральные государственные образовательные стандарты, содержащие информацию об изучаемых темах, однако требуется изменить тематическое планирование. Для воплощения идеи комплексного изучения родного и иностранного языков необходимо: разработать учебную и методическую литературу, которая включает комплекс теоретических и практических руководств для изучающего язы-

ки, а также методические руководства для преподавателя; разработать электронную учебную и методическую литературу, которая обязательно должна содержать подачу учебного материала в игровой форме, компьютерные симуляции, возможность проверить знания по любой теме.

Таким образом, освоение языковых систем родного и иностранного языков должно проходить параллельно. Различные языковедческие дисциплины следует преподавать в виде единого комплекса с обязательным параллельным изучением фонетических, лексических, грамматических, стилистических тем. Основу данной методики должен составить принцип аналогии.

#### Список литературы

1. Бондарева Е. П. Формирование коммуникативной компетенции студента вуза // Русский язык в современном Китае: сборник научно-методических статей II Международной научно-практической конференции. Чита – Хайлар: ЗабГГПУ, 2012. С. 176–179.
2. Курбаналиева Ф. Р. Степень близости английского и русского языков // Студенческий научный форум: VI Международная студенческая электронная научная конференция, 15 февраля – 31 марта 2014 года. scienceforum.ru.
3. Макавич В. О., Максимов В. В. Языковая подготовка: коммуникативный подход // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. Вып. 6. Новокузнецк: Институт повышения квалификации, 2003. С. 47–59.
4. Шаклеин В. М. Русская лингводидактика: история и современность: учебное пособие. М.: РУДН, 2008. 209 с.

УДК 37.013:811.161.1

**Ван Хуань**  
г. Хайлар, КНР

### Об актуальности проведения внеклассной работы по русскому языку

В статье рассматривается внеклассная работа как эффективная форма организации обучения, усвоения основных навыков и знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** внеклассная работа, русский язык как иностранный, образовательные задачи, воспитательные задачи.

The article discusses the extracurricular work as an effective form of training, mastering the basic skills and knowledge, which are necessary to realize professional activities.

**Key words:** extracurricular work, Russian as a foreign language, teaching objectives, educational objectives.

Задачи формирования у студентов творческого подхода к делу, учению, формирования активности и самостоятельности в поиске знаний особенно актуальны в настоящее время. Большую роль в развитии самостоятельности мысли, познавательного интереса каждого студента, активизации его творческих возможностей играет начальный этап.

Многие из педагогических новшеств ценностно переориентируют университет и преподавателей, переносят акцент с усво-

ения знаний, умений и навыков (как основной цели образования) на развитие студентов. В этих условиях большую актуальность приобретает проведение планомерной, систематической внеклассной работы по русскому языку. К сожалению, в настоящее время такая работа в университете находится не на должном уровне.

Поэтому рассмотреть значение внеклассной работы по русскому языку как эффективной формы организации обучения

в усвоении знаний, приобретении прочных умений и навыков, воспитании интереса к русскому языку у студентов становится всё важнее.

Внеклассная работа по русскому языку в университете преследует ту же цель, что и уроки русского языка, – обучение речевому общению на русском языке, что предусматривает пополнение активного словаря учащихся, отработку навыков правильного произношения русских звуков, формирование умений правильного построения предложений, сообщение знаний о грамматическом строе русского языка, привитие орфографических и пунктуационных навыков и т. д. Это единство целей делает внеклассную работу серьезным дополнением к урокам русского языка.

Целью внеклассной работы определяются её конкретные образовательные и воспитательные задачи, основными из которых являются:

– Развитие у студентов интереса к предмету «Русский язык», к живому русскому языку, к речи, к литературе на русском языке.

– Углубление знаний о языке, получаемых на уроках, повышение качества этих знаний и языковых умений; расширение запаса знаний учащихся в области лексики, фразеологии, грамматики, стилистики русского языка и борьба за культуру устной и письменной речи.

– Развитие устной и письменной связной речи учащихся с одновременным развитием их логического мышления.

– Формирование первоначальных умений работать со словарями, привитие элементарных навыков самостоятельной работы с книгой.

– Развитие индивидуальных способностей учащихся; формирование интернационалистского сознания, развитие нравственного и эстетического идеала и т. д.

– Воспитание у слабо успевающих студентов веры в свои силы, в возможности преодоления отставания по русскому языку.

Внеклассную работу следует ограничивать от учебной помощи отстающим; впрочем, для тех, кто помогает отстающим, это всё внеклассная деятельность, причём очень благородная. Выполнение домашних заданий также не включают в систему внеклассной работы.

Перечисленные задачи внеклассной работы по русскому языку могут быть успешно

выполнены лишь при соблюдении специфических методических принципов её организации и при удачном определении её содержания.

Внеклассные занятия должны расширять лингвистический кругозор студентов и развивать их языковое чутьё, воспитывать любовь и уважение к русскому народу и интерес к языку, должны прививать учащимся навыки самостоятельной работы с книгой, учить пользоваться словарями и другой справочной литературой, самостоятельно пополняя знания по русскому языку. Повышению интереса к внеклассной работе способствует занимательность. «Занимательность внеклассных занятий, – пишет Н. М. Шанский, – должна быть лишь педагогическим средством, но не целью работы». Занимательность внеклассной работы связана с формой её проведения, выбором методов и приёмов работы, с использованием и наглядности, интересных заданий, лингвистических игр, с привлечением интересных фактов.

Опытный преподаватель всегда может установить, на каком уровне в настоящий момент находится познавательный интерес каждого студента. Уровень познавательного интереса выражается, прежде всего, в характере познавательной деятельности, с которой справляется и к которой стремится студент.

Методы, которые используются во внеклассной работе по предмету, отличаются от основных методов обучения не столько содержанием, сколько формой. Так, широко используется во внеклассной работе и слово преподавателя, и беседа, и самостоятельная работа студента. Однако все эти методы используются в непринуждённой обстановке, что создаёт атмосферу большой заинтересованности в работе.

Формы организации внеклассной работы по русскому языку разнообразны: беседа, конкурсы, викторины, игры, утренники и вечера, конференции и устные журналы, олимпиады и т. д. Многие из этих форм к настоящему времени перестали считаться пригодными лишь для внеклассной работы, и в практике преподавания русского языка всё чаще преподаватели проводят уроки-игры, уроки-путешествия, уроки-конференции, уроки-сказки и т. д.

Одним из нейтральных вопросов организации внеклассной работы по русскому

языку является определение её содержания. Содержание внеклассной работы по русскому языку составляют два круга вопросов:

1) вопросы, связанные с программным материалом, направленные на углубление знаний учащихся по русскому языку и способствующие привитию практических навыков русской речи;

2) вопросы, не связанные с учебным материалом, предусмотренные программой, способствующие расширению общего кругозора учащихся, представляющие дополнительный материал для речевой тренировки.

В отличие от уроков внеклассная работа по русскому языку характеризуется многообразием форм и видов.

По способу подачи языкового материала выделяют устные и письменные формы; по частоте проведения – систематические (постоянные) и эпизодические (разовые); по количеству участников – индивидуальные, групповые, массовые [1].

Каждая из указанных форм внеклассной работы имеет несколько видов, которые отличаются друг от друга методикой проведения, объёмом используемого языкового материала, характером участия студентов в работе.

Во внеклассной работе по русскому языку преобладают особенно на первом курсе устные формы, что объясняется оперативностью устной речи и задачей развития в первую очередь устной речи.

К письменным формам внеклассной работы по русскому языку относятся стенная газета, листки русского языка, стенды. Все они характеризуются массовостью.

По охвату учащихся они могут быть индивидуальными, групповыми и массовыми. К индивидуальным видам внеклассной работы относятся: заучивание наизусть стихот-

ворений и прозаических отрывков, работа над ролью (при подготовке инсценировок), подбор языкового материала (эта работа выполняется преимущественно в письменной форме), чтение книг, сказок на русском языке и некоторые другие. Все эти виды индивидуальной работы являются по существу подготовительным этапом к проведению групповых и массовых внеклассных мероприятий.

К групповым относятся следующие виды работы: кружок русского языка; экскурсии в библиотеку, на природу, на производство и т. д.; викторины и некоторые другие. Среди них наиболее приемлемым видом работы на начальном этапе обучения русскому языку является работа в кружке.

К массовым видам внеклассной работы относятся: утренники русского языка, праздники (например, праздник сказки, праздник книги и т. п.), выставки (например, выставка книг, выставка лучших тетрадей, рисунков), конкурсы (например, на лучшую тетрадь, на лучшую письменную работу, на лучшего чтеца), радиопередачи на русском языке, олимпиады, дни русского языка, кукольный театр и др.

Преподавателю также важно помнить, что организация внеклассной работы опирается на общедидактические и методические принципы. На них необходимо ссылаться всякий раз, когда приходится планировать учебную деятельность с использованием данной формы работы [3, с. 173].

Таким образом, на основе всей проведённой работы по данной проблеме можно с уверенностью сказать, что систематически и планомерно осуществляемая внеклассная работа по русскому языку имеет большое образовательно-воспитательное значение и способствует овладению русским языком.

#### Список литературы

1. Виды внеклассной работы по русскому языку / сост. М. М. Морозова М.: Просвещение, 1968. 273с.
2. Воспитание творческого читателя: Проблемы внеклассной и внешкольной работы по литературе / под ред. С. В. Михалкова, Т. Д. Полозовой. М.: Просвещение, 1981. 120 с.
3. Кружковая работа по русскому языку: пособие для учителей / Н. Н. Ушаков. М.: Просвещение, 1979. 349 с.

УДК 378.47.091.3

**В. М. Гордеева**  
г. Владивосток, Россия

### Обучение китайских студентов-документоведов аннотированию

Статья посвящена обучению китайских студентов навыкам аналитико-синтетической обработки текстов, в частности, аннотированию. В статье представлена система упражнений, направленная на снятие грамматических и лексических трудностей, возникающих у студентов при написании аннотации.

**Ключевые слова:** Аннотация, аннотирование, реферирование, аналитико-синтетическая обработка текстов, документовед, научный стиль, система упражнений.

The article is devoted to the training of Chinese students, developing their skills of analytical and synthetic texts perception and writing the annotations in particular. The paper presents a system of exercises aimed to cope with grammatical and lexical difficulties arising when writing the annotation.

**Key words:** annotation, writing annotation, referencing, analytical-synthetic text perception, document-keeper, scientific style, the system of exercises.

«Реферирование и аннотирование» является одной из основных дисциплин, изучаемых студентами специальности «Документоведение и архивоведение».

Данный курс предполагает развитие навыков аналитико-синтетической обработки текстов, основными видами которой являются аннотирование и реферирование. Этапы аннотирования и реферирования включают осмысление первичного документа, а также аналитические и синтетические операции с текстом. Осмысление первичного документа имеет две установки: определения тематической направленности текста и осмысление документа в целом [3, с. 3].

Поскольку специальность «Документоведение и архивоведение» получают не только русские, но и иностранные студенты, встаёт вопрос о том, как обучать иностранцев данному виду работы с текстом.

Трудности при написании аннотаций и рефератов неизбежно возникают как у русских, так и у иностранных студентов. Причиной подобных трудностей у русских студентов является неумение вычленять основную информацию из текста. У иностранных студентов прежде всего возникают лингвистические трудности. Это связано с непониманием слов и как следствие, неумением определить тему текста.

В настоящее время существует большое количество учебников и учебных пособий по обучению иностранцев стилистике, в особенности работе с научным текстом. Отдельные разделы данных пособий посвящены аннотированию и реферированию. Однако следует отметить, что в данных пособиях основной упор сделан на лексические задания и непосредственную работу

с текстом. Задания по аннотированию текста в рассмотренных пособиях сводятся к подстановочному типу. Задания для самостоятельного написания аннотаций представлены в малом количестве.

Обучение научному стилю речи требует от студента владения языком на первом сертификационном уровне, поэтому в рассмотренных нами пособиях грамматические задания отсутствуют, так как подразумевается, что студент уже овладел знаниями грамматики, необходимыми для написания текстов научного стиля. Однако в процессе аудиторной работы нами был выявлен ряд грамматических ошибок, таких как незнание личных окончаний глаголов, неверное употребление падежных форм, нарушение порядка слов и т. д. Все эти ошибки свидетельствуют о том, что работа с грамматическими конструкциями необходима. В связи с этим возникает необходимость составления упражнений, направленных на отработку грамматических конструкций, которые впоследствии будут применяться студентом при написании аннотации. При составлении системы упражнений мы опирались на такие пособия, как «Палитра стилей» и «Русский язык: сфера общения».

Наша статья посвящена обучению одному из направлений аналитико-синтетической обработки текстов – аннотированию, т. е. процессу составления аннотации.

**Аннотация** – это краткая характеристика содержания произведения. Она даёт ответ на вопрос, о чём говорится в первичном источнике информации [4, с. 7].

Традиционно аннотация состоит из трёх блоков.

1. Указание темы произведения.
2. Основная часть – ответ на вопрос о чём.
3. Указание на адресата – для кого предназначена статья.

Русские студенты учатся писать аннотацию, не изучая каждый пункт в отдельности. При обучении иностранцев мы предлагаем проводить детальное изучение грамматического состава фраз каждого блока аннотации. Перед началом изучения частей аннотации мы предлагаем студентам небольшой теоретический комментарий, посвящённый определению аннотации и её назначению в научной сфере. Далее мы переходим к непосредственному изучению блоков аннотации. Перед каждым блоком аннотации приводится грамматический материал, необходимый для выполнения упражнений (**Статья посвящена проблеме/вопросу + N2**. Пример: статья посвящена проблеме **обучения (N2)** иностранных студентов чтению).

В соответствии с тремя информационными блоками аннотации наша система упражнений также подразделяется на 3 блока.

Первый блок: «указание темы произведения». Здесь представлены следующие виды упражнений:

- составьте предложения по модели (Монография, посвятить, новые методы изучения кристаллов);
- раскройте скобки (В (статья) (рассматриваться) новые методы лечения (кожные заболевания));
- вставьте пропущенные буквы (Учебное пособие включа\_т обзор и систематизацию многочисленных работ отечественных и зарубежных авторов, посвящённых проблеме национального своеобразия языка и культуры);
- продолжите предложения по модели (В книге исследуется... В статье рассматривается...).

Второй блок «ответ на вопрос о чём» представлен следующими видами упражнений:

- выберите правильные окончания (В книге исследу(ет/ют)ся вопрос... В статье рассматрива(ет/ют)ся теория... В монографии да(ют/ет)ся характеристика...);
- замените активные конструкции пассивными (Освещать проблему, вопросы);
- вставьте пропущенные буквы (Теория излага. . . . . Вопросы излага. . . . .);
- составьте словосочетания по модели (Характеризовать – давать характеристику; Исследовать – проводить исследования);

– закончите предложения (В статье приводятся примеры... В книге освещается проблема...).

Как видно из приведённого выше списка упражнений первых двух блоков, мы уделяем внимание отработке окончаний глаголов и падежным формам существительных. Также мы предлагаем студентам отработать построение пассивных конструкций, характерных для научной речи, и процесс образования расщеплённых сказуемых (анализировать – проводить анализ).

В третьем блоке упражнений «указание на адресата» наравне с грамматическими упражнениями присутствуют задания, связанные с лексикой. Их основная цель – научить студента грамматически верно указывать в тексте аннотации адресата того или иного произведения.

Примеры:

– образуйте названия профессий от следующих слов (физика, химия, биология, документоведение, менеджмент) и т. д. Образуйте словосочетания с получившимися словами по модели (физик – специалист в области физики).

– Какие это специалисты? (Он ищет статьи по теме «управление персоналом». Он специалист в области (менеджмент).

– Как Вы думаете, для кого могут представлять интерес эти книги и статьи? Ответьте по модели. (Модель 1: Борис Акунин «Чёрный город» (детективный роман) – Книга **представляет интерес для широкого круга читателей**; Модель 2: Практическая стилистика современного русского языка – Книга **представляет интерес для филологов, преподавателей русского языка, студентов гуманитарных факультетов**).

После того как лингвистические особенности всех структурных элементов аннотации изучены, студентам предлагаются задания для закрепления полученных знаний. Данные задания также носят грамматический характер, но их основная цель – дать полное представление об аннотации и подготовить учащегося к её написанию.

Пример:

1. Раскройте скобки.

**Иллари́я Бачило. Информационные системы регистрации – важнейший ресурс государственного управления**  
Статья (посвятить) роли информационных систем регистрации в жизни российского общества на всех его уровнях – начиная от

рядовых граждан и заканчивая высшими органами власти. Автор (отмечать) ряд недостатков в функционировании этих систем: неопределённость правового статуса регистрационных документов, несогласованность действий ведомств, осуществляющих государственный учёт, отсутствие глубокого аналитического осмысления обрабатываемых данных. Автор (указывать) на необходимость интеграции регистрационных ресурсов, поскольку ответственная государственная политика в сложных экономических условиях сегодняшнего дня должна опираться на достоверную и систематизированную информацию.

2. Вставьте подходящие по смыслу слова в нужной форме.

Статья \_\_\_\_\_ влиянию глобальных проблем на различные стороны жизни человека и на решение вопроса о будущем цивилизации. В статье \_\_\_\_\_ пути и \_\_\_\_\_ решения глобальных проблем мыслителями различных направлений.

*Слова для справок:* рассматривать, методы, посвятить.

3. Прочитайте аннотации. Выделите речевые конструкции, характерные для аннотаций.

ВАСИЛЬЕВА Н. В. И ДР. КРАТКИЙ СЛОВАРЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ. М.: Русский язык, 1995. В словаре представлены около 1500 терминов тра-

диционного и современного языкознания, включая термины лингвистических дисциплин, не охваченных ранее выходившими словарями лингвистических терминов. Словарь предназначается в первую очередь учащимся филологического профиля – студентам, аспирантам, в том числе иностранцам, изучающим русский язык. Словарь может быть рекомендован преподавателям вузов, учителям-словесникам, а также всем, кто интересуется вопросами языкознания и русского языка.

После того как грамматические особенности каждого блока аннотации изучены, студентам предлагаются аутентичные тексты публицистического, либо научно-популярного стиля объёмом 10–12 предложений. К данным текстам студент должен написать аннотацию, используя изученные ранее речевые конструкции.

Представленная нами система упражнений дополняет уже существующие методические приёмы обучения научной речи. В нашей системе мы делаем акцент на грамматическом материале, так как это необходимо для того, чтобы китайские студенты могли грамотно составлять аннотации на русском языке. Предлагаемая нами система упражнений может быть полезна не только при обучении аннотированию и реферированию иностранных студентов-документоведов, но и при изучении основ научной речи студентами других специальностей.

#### Список литературы

1. Афанасьева Н. А., Попова Т. И. Палитра стилей: учебное пособие по стилистике русского языка для иностранцев. Изд. 2. СПб.: Златоуст, 2009. 116 с.
2. Бердичевский А. Л., Соловьева Н. Н. Русский язык: сферы общения: учебное пособие для студентов-иностранцев. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 152 с.
3. Кушнерук С. П., Шалимова Ю. М. Аннотирование и реферирование. Методические рекомендации для студентов отделения «Документоведение и документационное обеспечение управления». Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2003. 40 с.
4. Маркушевская Л. П., Цапаева Ю. А. Аннотирование и реферирование. Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов. СПб.: ГУИТМО, 2008. 51 с.

УДК 811.161.1

**Т. М. Иванова**  
Чита, Россия**О системе в обучении лексике студентов-иностранцев**

В статье автор пытается рассмотреть роль системного подхода в методике преподавания русского языка как иностранного, где в рамках этой дисциплины понятие система, системность является одной из базисных категорий и трактуется как совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор учебного материала для занятий, форм и способов его подачи на уроке. Также в статье рассматриваются некоторые проблемы и особенности работы над русской лексикой на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории.

**Ключевые слова:** система, системность, системный подход, учебный процесс, формы, методы, лексика, формирование, русский язык как иностранный.

The author tries to describe the role of the systematic approach in the methodology of teaching Russian as a foreign language. The concepts "system", "consistency" are one of the basic categories and are treated as a set of the basic components for the educational process defining a selection of the material, as well as forms and the ways of its presentation at the lesson. The paper also deals with some methods for mastering Russian lexis in foreign-students class.

**Key words:** system, consistency, systematic approach, educational process, forms, methods, lexis, developing, Russian as a foreign language.

В рамках мировых интеграционных тенденций в сфере высшего образования произошли изменения во всех взглядах на сущность языкового образования и на его роль в развитии индивидуальности. Интегративные тенденции всё больше находят отражение в методических концепциях, а интегративные знания – это обобщённые знания из совокупности учебных дисциплин, обладающих общностью понятийного аппарата, образующих целостную систему и имеющих междисциплинарную структуру. За годы, прошедшие с момента появления первых иностранных учащихся в России (конец 40-х – начало 50-х годов XX века) и до сегодняшнего дня, направление «русский язык как иностранный» стало мощной филологической областью науки, важной и богатой областью дидактики. Накопленный опыт описаний и практической работы, включающий преподавание русского языка как иностранного, позволил сформулировать важнейшие положения методики преподавания русского языка в иноязычной аудитории. Как учебный предмет и уникальная культура, русский язык даёт инструменты познания мира и разнообразный опыт: знаниевый опыт, практический опыт, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных ориентаций.

Русский язык – его высокая роль, достаточное владение им – является условием самоопределения и самореализации. Как канал общения русский язык продуктивен для лич-

ности в любых коммуникативных условиях. Владение русским языком (даже только родным русским и русским как неродным в русской среде) в силу богатства его системы позволяет творчески подойти к тому, что язык интерпретируется как продукт (результат) общения [4, с. 13]. Современное обучение русскоязычной речевой деятельности, в том числе обучение русской лексике, строится на принципах дидактики, среди которых важны системность и систематичность, научность, сознательность, творческая активность обучаемых и ряд других. Система языкового образования – сложноорганизованный объект исследования, который по своей структуре представляет несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных относительно автономных подсистем единой языковой макросистемы. Различные «срезы» этого объекта составляют определённую картину целого. К числу наиболее важных «срезов», характеризующих совокупность системы, относятся образовательные процессы по неродным языкам, протекающие на различных этапах обучения в разных видах общеобразовательных учреждениях [2, с. 94].

Учебный предмет русский язык как иностранный нацеливает студентов не столько на владение суммой знаний о языке, сколько на овладение коммуникативной деятельностью на русском (иностранном) языке, поэтому для него особенно актуален принцип системности. Системность трактуется как внутренне организованная совокупность

различных элементов (единиц) языка, связанных устойчивыми отношениями, свойственными данному языку и определяющими построение речевых высказываний [1, с. 412]. Принцип системности призван обобщить языковые единицы, привести их в порядок, придать им стройность, определить закономерности функционирования языковых единиц различных уровней. Принцип системности реализуется в нескольких направлениях.

Применительно к объекту усвоения – русскому языку – данный принцип смыкается с принципом лингвистической системности и научности; применительно к построению системы работы предусматривается упорядоченность различных элементов процесса обучения: целей, содержания, приёмов и способов преподавания и обучения; применительно к конкретному языковому материалу – лексическому – определяется его комплексно-коммуникативная организация, поэтому очевидно, что для современной методики преподавания русского языка необходимо определение методологических основ, среди которых особое место занимает такая категория, как подход. Подход в лингвистике чаще всего трактуется как общая теоретико-практическая позиция, определяющая стратегию и принципы обучения; тактику, методы и приёмы обучения. В качестве основных направлений в филологии определяют: личностно-ориентированный, деятельностный, дискурсивный, когнитивно-коммуникативный, системный, текстоцентрический и т. д. Возникновение системного подхода, т. е. метода научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, относится к XIX и началу XX века. Создание общей теории систем и разработку системного подхода как способа раскрытия внутренних связей той или иной совокупности явлений связывают с именем американского учёного австрийского происхождения Л. Фон Берталанфи, который выдвинул и обосновал программу построения общей теории систем, оказавшую влияние на последующее развитие науки в разных областях знаний. Понятие системы широко используется в смежных с методикой дисциплинах (лингвистике, педагогике, психологии и др.). В области педагогических наук системный подход используется с 60-х годов XX века. С позиции системного подхода в методике преподавания русского языка

принято выделять следующие компоненты системы обучения: подходы к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, принципы, методы, средства, организационные формы обучения. В рамках этой дисциплины понятие системы обучения является одной из базисных категорий и трактуется как совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор учебного материала для занятий, формы и способы его подачи на уроке, методы и средства обучения. Система (от греч. *systema* – целое, составленное из частей соединение) представляет собой совокупность элементов, которые находятся в определённых отношениях и связях между собой и образуют некую целостность и единство [10, с. 234]. Идея системной организации языка была развита представителями структурного направления в лингвистике, ставившим перед собой задачу выделения и классификации единиц языка и установления общих типов отношений между ними.

Одним из первых лингвистов, положивших в основу языка понимание системных отношений между входящими в его состав элементов, был родоначальник структурной лингвистики в Европе, шведский языковед Ф. де Соссюр, который писал: «Язык есть система, элементы которой образуют целое, а значимость одного элемента протекает только из одновременного наличия прочих» [13, с. 123]. Большинство существующих определений языка сводится к его пониманию как системы, служащей целям хранения и обмена информацией, где каждый элемент системы языка существует не изолировано и рассматривается, исходя из его роли в составе общей языковой системы. Современное представление о системе языка включает ряд взаимосвязанных понятий – уровни языка, единицы языка, парадигматические и синтагматические отношения, форма и функция и т. д. [1, с. 452]. Системное описание русского языка предпринималось неоднократно, где авторы стремились реализовать столь важный для практической работы принцип. Так, еще в 60-е годы прошлого столетия была создана и до сих пор используется в учебном процессе книга И. М. Пулькиной, Е. Б. Захавы-Некрасовой [8], системно описывающая русскую грамматику со структурно-семантических позиций. С функциональных позиций описан русский язык в книге под общей редакцией Н. А. Метс [9]. В отношении к лексике в методике пре-

подавания РКИ можно условно назвать два этапа. На ранних этапах становления методики обучения РКИ отсутствовало чёткое обоснование того, как дифференцировать огромную массу русских слов по степени актуальности, трудности их усвоения. Тем не менее, постепенно складывался практический курс обучения лексике, как и другим аспектам языка, обладающим свойством системности и коммуникативности. Практика работы при обучении студентов-иностранцев русскому языку выявила, что словарный запас увеличивается, в свою очередь, за счёт потенциального словаря, включающего слова, о значении которых можно догадаться по сходству с родным языком, по словообразовательным элементам, по контексту. Поскольку основная цель работы над лексикой русского языка как иностранного состоит в формировании лексических навыков, включающих: а) понимание слова и особенностей его сочетаемости в речи; б) безошибочное использование слова в речи в соответствии с темой и ситуацией общения, т. е. умение использовать русскую лексику для осуществления как продуктивной речи (говорения, письма), так и рецептивной (чтения, аудирования), также принято разграничивать продуктивные и рецептивные лексические навыки. Под продуктивными понимаются навыки правильного словообразования и словоупотребления в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации. Рецептивные навыки связаны с узнаванием и пониманием лексических единиц в звучащей речи, в тексте.

Понятие лексика связывается с совокупностью слов русского языка как наименований предметов, явлений, действий, признаков, кроме того, лексикой мы называем определённые пласты словарного состава языка (стилистически нейтральная лексика, книжная лексика и др.). Под лексикой понимается так же язык произведений и их авторов (лексика романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и другие). Лексика русского языка представляет систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. Однако признание «системности» лексики долгое время встречало ряд возражений. Впервые понятие лексика как система ввёл Г. О. Винокур, он подходил к лексике как к системе, принципиально отличной от других единств языка, обладающих значением [10, с. 11].

А. А. Реформатский, характеризуя словарный состав языка, обращает внимание на то, что лексика, как и любой другой язык языковой структуры, представляет собой систему [12, с. 131]. Он же отмечает, что именно в лексике установить систему наиболее трудно, потому что если факты грамматики и фонетики (количество падежей в склонении, количество глагольных форм, количество типов предложений и т. п.) ограничены и исчислимы, то «факты» словаря «неисчислимы и крайне пёстры» [там же, с. 139]. Всё это, по его мнению, зависит от того, что лексика – наиболее конкретный сектор языка, «...а чем менее формальна абстракция, тем труднее понять её как систему». Несмотря на это, А. А. Реформатский делает вывод, что лексика – это система. Розенталь Д. Э., рассматривая лексическую систему русского языка, так определил парадигматические отношения – «системные отношения в группах слов, объединяемых общностью признаков», и считает, «что парадигматические связи слов лежат в основе лексической системы любого языка» [11, с. 9].

Таким образом, лексика – сложная система, являющаяся частью общеязыковой системы. Основным, наиболее важным показателем системности лексического уровня являются прагматические отношения в разных группах, объединённых общностью признаков. Разновидностью системных связей является степень лексической сочетаемости слов друг с другом, т. е. отношения синтагматические, оба эти типа системных отношений тесно связаны между собой и образуют в целом сложную лексико-семантическую систему.

Не претендуя охватить всё разнообразие сложившихся в этой области методики задач, рассмотрим некоторые проблемы и особенности работы над русской лексикой, являющейся одной из основ формирования и развития коммуникативно-речевых умений студентов-иностранцев. Обучение любому языку как иностранному имеет свои особенности, отличающие его от обучения родному языку. На начальном этапе обучения, когда только формируется новая языковая личность, возможен подход «от формы к функции». Так, при изучении предложно-падежной системы русского языка первоначально закладываются ключевые значения падежей: именительный падеж как падеж, называющий активного деятеля

(субъекта действия), винительный падеж как падеж прямого объекта, дательный падеж в значении адресата действия и т. п. При изучении видовременной системы формируются основные значения настоящего, будущего, прошедшего времени и такие видовые значения как значение процессуальности, результативности. С другой стороны, уже на начальном этапе обучения начинается формирование семантического пространства языка и функционально-семантических категорий, т. е. осуществляется подход «от функции к форме». В системе функциональных средств есть несколько возможностей выразить приблизительно одно и то же значение, например, значение долженствования может быть выражено в русском языке следующими средствами: я должен (мне надо, необходимо, нужно, следует это сделать). Поэтому на начальном этапе обучения учащийся должен уметь выразить значение долженствования хотя бы одним способом, а на продвинутом этапе овладеть полным набором средств, а также понять, что и как функционирует в речи. Методика обучения лексике по существу представляет собой обширный раздел методики преподавания русского языка как иностранного. Русская лексика является наиболее открытым и по существу беспредельным ярусом языковой системы, кроме этого оказывается и трудоёмкой для усвоения иностранными студентами. Значительные трудности обусловлены, прежде всего, большим объёмом словарного состава русского языка и его сложной лексико-грамматической организацией.

При обучении русскому языку как иностранному преподавателю необходимо учитывать многие факторы: объём человеческой памяти, особенности национальной культуры, интенсивность обучения языку и целевую направленность процесса овладения иностранным языком. Опираясь на данные исследования и практический опыт, методисты создали серию лексических минимумов, в которые (в зависимости от этапа обучения и уровня владения иностранными учащимися русским языком) включили необходимые для каждого уровня количества слов: от 760 слов на элементарном уровне до 12000 слов на более высоких (III, IV) уровнях владения языком. Одним из принципов поэтапного (уровневого) обучения лексике является концентричность в подаче лексиче-

ского материала. Группы изучаемых слов могут быть представлены в лексических минимумах. Лексический минимум – это совокупность словарных единиц (слов), которые усваивает учащийся за определённый промежуток времени. Создание лексических минимумов осуществляется путём минимизации лексической системы в учебных целях. На начальном этапе обучения русской лексике важно сформировать в сознании учащихся модель изучаемой языковой системы. На продвинутом этапе обучения приобретаются минимумы, необходимые для формирования умений пользоваться языком для овладения языком будущей профессии, для делового, разговорного общения и т. д. Создание минимумов может проходить в несколько этапов: отбор слов с ориентацией на изучаемый материал, отбор слов с ориентацией на тексты учебных пособий, выделение активной (общеупотребительной) лексики, указание на модель слова, на его сочетаемостные возможности. Поскольку слова в языке существуют не изолировано одно от другого и связаны различными отношениями, лексика рассматривается как система лексических единиц. Отсюда в задачи освоения лексики включается не только и не столько запоминание большого количества отдельных слов, сколько их усвоение в системных связях с другими словами и в конкретных значениях. Значением слова является информация о его содержательной стороне, которой необходимо обладать, чтобы правильно употреблять лексическую единицу в речи и безошибочно узнавать её при восприятии чужой речи. Увеличение словарного запаса учащихся сопровождается обобщением и систематизацией лексических единиц с учётом их деривационных связей и отношений. В отечественной дериватологии словообразовательное гнездо наряду со словообразовательным типом признано в качестве основной системообразующей единицы словообразовательного уровня языка. Если общим элементом для всех производных слов того или иного словообразовательного типа является формант, то для другого объединения производных слов – словообразовательных гнезд – на первый план выступает корневая общность. «Бинарное строение производного слова формирует два направления в изучении словообразования: аффиксальное и корневое (гнездовое)...» [14]. При корневом подходе

на первое место выдвигаются словообразовательные возможности именно этого корня. Словообразовательная структура и значение русских производных слов, неоднородный характер смысловых приращений вызывает у иностранных студентов вполне объяснимые затруднения, поскольку любой дериват в их сознании соотносится прежде всего с семантикой корневой морфемы. В этой связи методически правильным будет презентация производного слова в окружении его «родственников» на фоне словообразовательного гнезда. Здесь важным способом является способ толкования мотивированного слова путём отсылки к слову производящему. Например, при толковании слова *проголосовать* важно сказать *отдать свой голос, а не участвовать в выборах*. В слове *преподаватель* следует подчеркнуть связь с однокоренным словом *дать* – человек, дающий знания. Сложное слово *недоброжелательный* становится простым и понятным студенту-иностранцу при его соотнесении с производящими – *тот, кто не желает добра*. Данный приём значительно облегчит освоение словаря и будет способствовать формированию цельного взгляда на язык как систему. Если проследить «прохождение» слова по пути его усвоения, но не снизу вверх, а сверху вниз, т. е. начиная с высшей ступени – свободного употребления слова в речи – и кончая низшей ступенью – первичным знакомством с ним, можно без особого труда увидеть довольно строгую схему методической системы обучения иноязычному слову [5, с. 48].

Условия же эффективного восприятия и использования языкового материала зависят от учёта мотивационных и информационных сторон человеческой деятельности. Для прочного запоминания, для развития навыков словоупотребления нужны новые контексты, поэтому на начальном этапе грамматические конструкции следует наполнять новой лексикой или лексикой известной, но в новом контексте. Необходимо предусмотреть, чтобы слова повторялись не в одной, а во всех наиболее употребительных формах, применялись в разных речевых сферах, в разных темах. Чаще всего лексическая работа соотносится с работой над текстом, и текст считается основным средством обучения и формирования словаря студента-иностранца. При этом до чтения текста организуется работа над новыми словами, где обязательно обращается внимание на лексическое

и грамматическое толкование слова, а далее продолжается закрепление новых слов в составлении словосочетаний, предложений и употреблении этих слов в изучаемом тексте. После чтения текста новые слова активизируются в послетекстовых упражнениях. Как было уже сказано, введение новой лексики организуется таким способом, чтобы студенты-иностранцы осознали все основные характеристики данного нового слова, чтобы правильно услышали его звуковой состав, наличие «трудных» звуков, ударения, могли также выполнить упражнения, где бы использовались новые слова. Этап закрепления и активизации лексического материала связывается с выработкой навыков и умений быстро и правильно использовать новые слова в речи. Среди лексических упражнений, применяемых на этапе закрепления, возможны: упражнения, вырабатывающие навыки названия предметов; упражнения, закрепляющие знания и формирующие навыки сочетания слов друг с другом; упражнения, вырабатывающие умения понимать и употреблять новую лексику в составе предложений в устной и письменной речи. Важно уделять на занятиях время для обучения умениям пользоваться словарями, опираясь на ассоциации с родным языком. Организуя работу при изучении новой лексики, при закреплении слов, преподавателю необходимо соблюдать принципы системности и систематичности. Таким образом, организуя работу над лексическим аспектом речевой деятельности, задача преподавателя состоит в том, чтобы не только выбрать наиболее эффективный арсенал способов при работе над русской лексикой, но и организовать их в стройную обучающую систему. В настоящее время не существует исчерпывающего описания русского языка как стройной и продуманной системы выражения всех значений системы, отвечающей требованиям преподавания. Однако на практике большинство методистов прибегают к сочетанию различных подходов. Сторонники такой методики понимают, что студенты-иностранцы не всегда усваивают те или иные разделы русского языка, что студентам дополнительно нужна большая самоподготовка при изучении неродного языка (русского языка) и создание условий для интерактивного использования языка. Некоторые специалисты полагают, что эту задачу также можно решать и с помощью постоянной тренировки «сверх-

заучивания». Восприимчивость студентов-иностранцев к обучению русскому языку во многом также зависит и «от их возраста, личностных характеристик, образовательного уровня и т. д.» [7].

Успешность применения системного подхода при изучении лексики русского язы-

ка студентами-иностранцами, на наш взгляд, является одним из необходимых подходов в формировании умений правильно и быстро ориентироваться в условиях общения, что является для обучаемых формой и способом получения информации, повышающей мотивацию к обучению русскому языку.

#### Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1966. 688 с.
2. Балыхина Т. М., Игнатъева О. П. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. М.: Изд-во РУДН, 2006. 121 с.
3. Булыгина Т. В., Крылов С. А. Система языковая // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М.: Просвещение, 1998. 293 с.
4. Дейкина А. Д. Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации: Материалы Международной научно-практической конференции. М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2010. 516 с.
5. Колесникова А. Ф. Проблемы обучения русской лексике. М.: Рус. яз., 1977. 92 с.
6. Левицкий Ю. А. Общее языкознание: учебное пособие. Изд. 4-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 266 с.
7. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург, 2001; Русская версия. МГЛУ, 2003. 8 с.
8. Пулькина И. М., Захава-Некрасова Е. Б. Учебник русского языка для студентов-иностранцев. 6-е изд-е. М.: Дрофа, 2003. 608 с.
9. Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов / под ред. Н. А. Метс. М.: Просвещение, 1985. 240 с.
10. Покровский М. М. Избранные труды по языкознанию. М.: Просвещение, 1959. 187 с.
11. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. 3-е изд., испр., и доп. М.: Просвещение, 1985. 284 с.
12. Реформатский А. А. Введение в языкознание. 4-е изд. М.: Просвещение. 2001. 536 с.
13. Соломник А. Б. Язык как знаковая система. 2-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 224 с.
14. Ширшов И. А. Теоретические проблемы гнездования. М.: Прометей, 1999. 236 с.
15. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

УДК 81–11

**В. Х. Карасёва, С. И. Наддел**  
г. Белгород, Россия

### Развитие письменной речи как компонент обучения иностраннных студентов русскому языку

Роль письменной коммуникации в системе обучения иностранных учащихся усиливается, так как письменная коммуникация является как средством общения, так и средством обучения. В статье рассматриваются вопросы обучения иностранных студентов письменной речи на русском языке.

**Ключевые слова:** преподавание русского языка как иностранного, письменная коммуникация, методы обучения, включённая форма обучения, иностранные студенты, средство обучения, средство общения.

The development of writing skills in the system of teaching Russian to foreign students is becoming more important because writing is both a means of communication and a means of teaching. The article deals with the problems of teaching writing to foreign students when mastering the Russian language.

**Key words:** teaching Russian as a foreign language, writing, teaching methods, exchange education, foreign students, means of teaching, means of communication.

С развитием телекоммуникационных технологий в современном обществе возросла роль письменной коммуникации. Она получает новые возможности, растут объёмы и темпы информационного обмена благодаря Интернету, мобильной телефонной

связи (SMS-сообщения), печатным средствам массовой информации. В настоящее время происходит преобразование образовательного пространства: в условиях открытого общества у молодежи появилась возможность получить или продолжить обра-

зование за рубежом. Студентам приходится много писать, что порой оказывается самым большим препятствием как для отечественных, так и для иностранных учащихся.

При переходе к информационному обществу всё более важным для преподавателя становится приобщение студентов к самостоятельной работе для достижения заданного качества обучения в условиях модернизации образования, реализации современных технологий обучения, развития у них культуры самообразования, самоорганизации и самоконтроля.

Повышение требований к качеству образования становится насущной проблемой и условием развития системы образования, стимулом обновления его содержания на основе принципов фундаментальности, интегративности, преемственности и практической направленности. Целью современного образования является создание условий для формирования профессионально компетентной, социально активной, творчески самостоятельной личности. Таким образом, современное состояние обучения диктует необходимость поиска новых путей повышения качества теоретической подготовки учащихся, их готовности к самостоятельному творческому труду, который обязательно предполагает овладение правильной письменной речью. Как в образовательной, так и в профессиональной сфере умения в данной области становятся всё более и более востребованными.

Изменения, произошедшие в социально-экономической, политической и культурной жизни России, значительно расширили функции русского языка как средства общения и привели к обновлению целей, задач обучения, а также содержания и организации учебного процесса. Следовательно, в современных условиях расширяются функции преподавателя русского языка как иностранного: он должен не только сам владеть письменной речью на высоком уровне, но и уметь управлять деятельностью иностранных учащихся по овладению письменной речью на русском языке. При этом письмо используется и как цель обучения, и как средство обучения, и как средство контроля сформированности речевых умений и навыков. Кроме того, в задачи современного преподавателя РКИ входит и оказание помощи иностранному учащемуся в подготовке к тестированию для получения сертификата определённого

уровня по русскому языку. Преподаватель также должен быть способным помочь своим учащимся адаптироваться в новом, ориентированном на письмо, образовательном контексте. Но даже в условиях культурно-языкового окружения овладение письменной речью любого языка является процессом длительным и трудоёмким и требует специально организованного обучения, основанного на специальных технологиях.

В преподавании русского языка как иностранного в последнее время интенсивное развитие получило дистанционное обучение, которое также использует письменную форму взаимодействия учащегося и преподавателя. Главной особенностью дистанционного обучения является опосредованный характер общения между учащимся и преподавателем. Как отмечает А. Н. Щукин, такое обучение «имеет большие перспективы, так как позволяет использовать мировые культурные и образовательные ценности, накопленные в глобальной сети Интернет, и возможности учиться под руководством лучших педагогов на основе единого информационно-образовательного пространства» [6, с. 92].

Многие отечественные учёные-методисты и психолингвисты в своих трудах обращались к проблемам обучения письменной речи (Н. И. Гез, Л. М. Кузнецова, О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина, В. П. Павлова, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия и др.). До недавнего времени в отечественной методике преподавания иностранных языков письмо рассматривалось лишь как вспомогательное средство для достижения целей коммуникации. Упор в обучении иностранному языку делался на устную коммуникацию. На это нацелены и все учебники иностранного языка, предлагаемые для обучения учащихся школ. Однако стремительный рост объёмов и темпов информационного обмена посредством Интернет и всемирная тенденция к проверке знаний в письменном виде (один из основных пунктов ЕГЭ – написание эссе) вывели письменную коммуникацию на первый план.

В настоящее время перед отечественными учёными-методистами, преподавателями-практиками стоит задача создания соответствующих программ и учебно-методических комплексов, новых учебников и учебных пособий в плане направленности языкового и речевого материала на обуче-

ние продуктивной творческой письменной речи как основе межкультурной письменной речевой компетенции.

Другой важной задачей является подготовка специалистов лингвистического профиля, способных к реализации эффективной письменной речевой деятельности в контексте диалога культур, к осуществлению межкультурного профессионального и личностного общения средствами письменной речи на уровне продвинутого, творческого письма.

Современное обучение письменной коммуникации на русском языке складывается как система, призванная содействовать социокультурной адаптации учащегося в существующих общественно-политических условиях. В настоящее время возникла потребность в переосмыслении роли письменной речи в процессе обучения русскому языку как иностранному. В методике преподавания РКИ особое внимание уделяется проблемам обучения репродуктивным видам письменной работы, в то время как самостоятельные работы требуют владения творческими умениями создания собственного высказывания. Для успешной работы над продуктивными письменными документами учащиеся должны уметь пользоваться всем комплексом сформированных в процессе обучения русскому языку навыков и умений письменной речи, а также умениями высшего порядка, которые реализуются на уровне порождения текста большого объёма и сложной иерархической организации.

Сопоставление коммуникативных потребностей иностранных студентов-филологов на материале исследования письменных форм их учебно-профессиональной (начальный, основной и продвинутой этапы обучения) и научно-профессиональной деятельности показывает, что студенты должны владеть навыками и умениями оформления своей продукции в виде конспекта, записи собственных высказываний на заданную тему, доклада на студенческой научно-практической конференции, отчёта по научно-исследовательской работе, научной работы на конкурс, пояснительной записки к дипломной работе, при ответах на вопросы и выполнении других заданий, написании и защите реферата и т. д. Преимуществом в обучении этим формам письменной речи может быть реализована в определённой последовательности предъявления рассма-

триваемых форм письменной речи соответственно коммуникативным потребностям студентов-иностранцев и степени формирования умений по их написанию.

В русле коммуникативной методики в Белгородском государственном национальном исследовательском университете взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности реализуется в практике преподавания русского языка иностранным студентам-филологам включённой формы обучения, многие из которых собираются быть референтами-переводчиками или продолжить обучение в магистратуре или аспирантуре. И одним из профессиональных умений данной категории специалистов должно быть реферирование, которое следует рассматривать с двух сторон: 1) как средство обучения одному из видов речевой деятельности; 2) как самостоятельную учебную деятельность, целью которой является выработка умений и навыков создания вторичных текстов (реферата, доклада, статьи, диссертации). Студенты-филологи, наряду с привычными практическими занятиями, слушают лекции по лингвострановедению, языкознанию, литературе. Усвоение материала по этим предметам вызывает у студентов определённые трудности различного порядка, связанные как с их психологической неподготовленностью к восприятию учебного материала на слух, его быстрого осмысления, переработки и конспектирования, так и с недостаточной языковой подготовкой, которую они проходили на родине в условиях отсутствия языковой среды. Задача осложняется ещё и тем, что каждая из этих дисциплин имеет свою терминологию и не располагает системой символов, свойственных предметам естественнонаучного цикла, таким как, например, физика, химия, математика, которые помогают студентам быстро записывать материал, излагаемый преподавателем во время лекции. В таких условиях оптимальным типом учебной лекции может являться лекция-беседа, имеющая ряд особенностей по сравнению с обычной лекцией. Кроме того, что это, во-первых, собственно лекция – рассуждение, т. е. устное изложение материала по определённой тематике, сообщение слушателям новых знаний, во-вторых, диалог между преподавателем и слушателем или полилог, перерастающий иногда в мини-дискуссию, лекция-беседа предполагает ещё и «объяснение-диктант»,

когда преподаватель, после предъявления и объяснения определённой части лекции, диктует основные положения изложенного материала, дефиниции.

Кроме того, письмо ещё является прекрасным мнемоническим приёмом, позволяющим сохранять в памяти и затем воспроизводить полученную информацию. Вспомним хотя бы широко распространённое явление написания шпаргалок студентами перед зачётами или экзаменами, причём далеко не всегда они пользуются ими на экзамене, но практически всегда для быстрого повторения изученного материала перед ним.

Сказанное выше позволяет прийти к выводу, что в рамках практического курса русского языка как иностранного в обучении учебно-профессиональному общению в качестве основной выдвигается цель формирования у обучаемых речевых умений в области письменной коммуникации, на которой базируется их учебная деятельность при овладении специальными научными дисциплинами, а поэтому необходимо:

– рассматривать письменную речь как одну из приоритетных целей обучения межкультурному общению;

– осуществлять обучение письменной речи на основе компетентностно-деятельностного подхода через актуализацию таких методов, как коммуникативный, сознательно-сопоставительный, интерактивный и сознательно-практический;

– осуществлять обучение письменной профессиональной речи на базе специально подготовленных учебных пособий, содержащих аутентичные тексты;

– шире использовать современные информационные технологии (Интернет);

– формировать умения продуктивного творческого письма, для этого соответству-

ющая методика обучения должна включать следующие этапы: теоретический, этап осмысления, мотивационный, аналитико-исследовательский, подражательный, креативный (создание собственных проектов, написание статей, рецензий, докладов, рефератов, аннотаций) и этап контроля;

– рассматривать чтение как вспомогательную функцию по отношению к письменной речи;

– ведущим принципом обучения письменной речи определить принцип опоры на образец аутентичного текста, что предполагает неразрывную связь чтения и письма как видов речевой деятельности;

– определить в качестве основных принципов обучения следующие: принцип учёта национальных особенностей, личностных потребностей и индивидуально-психологических особенностей личности обучаемых, достаточности и адекватности письменных речевых упражнений;

– обучать письменной речи с учётом психофизиологических и психолингвистических процессов, свойственных этому виду речевой деятельности;

– обучение письму должно осуществляться поэтапно в строгом соответствии с речевым материалом, изучаемом на каждом этапе, где происходит формирование соответствующих общеязыковых и профессионально ориентированных навыков, умений и компетенций.

Роль письменной коммуникации в системе обучения иностранных учащихся усиливается, так как письменная коммуникация является не только средством общения и обучения в иноязычном для них социуме, но и важной гносеологической категорией, обеспечивающей возможность получения профессиональной подготовки.

#### Список литературы

1. Водина Н. С., Иванова А. Ю., Ключев В. С. и др. Справочник-практикум. Культура устной и письменной речи делового человека. 10-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2002. 314 с.
2. Демидова А. К. Пособие по русскому языку. Научный стиль. Оформление научной работы. М.: Русский язык, 1991. 201 с.
3. Добровольская В. В. Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения // Мир русского слова. 2002. № 4. С. 27–28.
4. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
5. Павлова В. П. Обучение конспектированию: теория и практика. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1989. 96 с.
6. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

УДК 37.013.78

**К. С. Меньшикова, О. Ю. Иляхина, Е. Ю. Домрачёва**  
г. Белгород, Россия

### **Подготовка иностранных учащихся к обучению в вузах Российской Федерации**

В статье рассматриваются проблемы, препятствующие лучшему получению знаний для иностранных студентов, приезжающих на обучение в различные ВУЗы Российской Федерации. В первую очередь рассматривается проблема адаптации к социальным, культурным и также иным аспектам новой среды. Также рассматривается поведение и методика работы преподавателя специализированной кафедры, направленной на работу с иностранными студентами, с интернациональным и разновозрастным контингентом обучающихся.

**Ключевые слова:** адаптация, методика преподавания, воспитательная работа с иностранными студентами.

The article deals with the problems hindering the better acquisition of knowledge for foreign students coming to study in different universities of the Russian Federation. Mainly, the problem of adaptation is discussed to the social, cultural and another aspects of new environment. Besides, the paper focuses on a teacher's behavior and methods of work, dealing with foreign students and international students of various ages.

**Key words:** adaptation, teaching methods, educational work with foreign students.

В настоящее время в России высшее образование стало интернациональным. С каждым годом всё больше расширяются связи со странами Азии, Африки, Латинской Америки, Китая и др. Получая образование на родном языке, иностранные студенты приезжают в Россию с целями: получения первоначально качественного высшего образования, обучения в магистратуре и подготовки диссертаций, переподготовки по выбранным специальностям.

Успех в обучении иностранных студентов заключается в первом шаге – адаптации. Данный период для обучающихся – длительный и сложный и включает в себя большое количество аспектов: приспособление к новым климатическим условиям, новой социокультурной среде, другому временному поясу, языку общения, к иной образовательной системе, непривычно интернациональному составу учебных групп и многое другое.

При работе с иностранными студентами преподаватели университетов сталкиваются с рядом проблем:

- вероисповедание, возраст, разные языки обучающихся;
- недостаточная подготовка по русскому языку или, как правило, её отсутствие;
- различная подготовка по предметам в зависимости от страны, т. к. в некоторых странах базовые для нашего государства предметы не изучаются вообще или же изучаются на уровне общих представлений о данном предмете;

– изучение новых, и в большинстве своём сложных специальных предметов на неродном языке;

– социальная адаптация учащихся.

Решать проблему более быстрой адаптации иностранных студентов в России призваны подготовительные факультеты для иностранных граждан, по окончании которых студенты получают сертификат, позволяющий им продолжать обучение на территории Российской Федерации в выбранном университете по выбранной специальности.

Несколько специфическая обязанность ложится на плечи преподавателя подготовительного отделения, так как именно он должен организовать учебный процесс, в котором каждый обучаемый сможет реализовать свои возможности.

С момента прибытия иностранных студентов на учёбу в Белгородский государственный технологический университет их «обволакивает» доброжелательная и мирная обстановка. Все организационные вопросы решаются по возможности сразу: прохождение медицинской комиссии; ознакомление с правилами проживания в стране, городе и общежитии; встречи с работниками управления внутренних дел; знакомство с культурой, традициями и обычаями нашей страны. Но и это не самый сложный момент в адаптации иностранных учащихся. Особое место занимает адаптация к системе обучения в университете.

При существовании множественного подхода к проблеме совершенствования обучения необходимо учитывать то, что вхождение в новоязычную субкультуру всегда сопровождается стрессом. Именно поэтому основной акцент необходимо делать на стимуляции познавательной деятельности за счёт управления состоянием, восприятием, мотивацией. Увеличить интенсивность процессов обучения возможно при использовании психофизического подхода, который позволяет определить потенциальные возможности учащегося для усвоения учебной информации, границы управления данным состоянием, а также раскрыть возможность использования неосознаваемой психической активности в учебном процессе.

Современная образовательная система в высшей школе имеет множество концепций и подходов. Один из подходов – выделение роли преподавателя как включённого в образовательный процесс, так и находящегося в общей педагогической системе. Где его личность обладает позитивной энергетикой, самостоятельно выстраивает модели обучения. Успех в образовании зависит в первую очередь от сроков адаптации иностранных студентов в российских университетах. Адаптация – это динамичный процесс перестройки потребностно-мотивационной сферы, имеющихся навыков, умений и привычек в соответствии с новыми условиями жизнедеятельности. Процесс адаптации в становлении личности студента имеет особое первоочередное значение. Поэтому необходима целенаправленная, спланированная систематическая работа по введению иностранных учащихся в новые условия их жизнедеятельности.

Процесс обучения – это целостная система, которая включает в себя цель обучения, педагогическую деятельность, деятельность студента, результат обучения.

Приезжая на подготовительные факультеты, каждый студент имеет огромный опыт познания окружающего мира и определённые привычки. Его деятельность определяется особенностями менталитета, психологией, личностной адаптацией и др. Преподаватель должен организовать занятия так, чтобы студенты разных менталитетов, национальностей и вероисповеданий контактировали друг с другом в комфортной среде. Опять же в силу менталитета и возраста – не все студенты приезжают учиться

сразу после окончания школы. При работе с иностранными студентами должна создаваться атмосфера сотрудничества, а также атмосфера взаимодействия и эмоциональной комфортности и между учащимися, и между учащимися и преподавателем.

Проводимые исследования социологами и психологами доказывают, что практически 70 % общения происходит на невербальном уровне. И это в очередной раз доказывает, что крайне важно не только то, как говорит преподаватель, а также то, как он молчит! Во время молчания неправильная эмоция на лице, либо эмоциональный жест могут обратить ситуацию в негативную сторону, т. к. привычные и порядочные, на наш взгляд, жесты, принимают совершенно иное значение для представителей разных стран.

Преподаватель на подготовительном факультете для иностранного учащегося – это и преподаватель, и воспитатель. Он общается со студентами, как в формальной, так и в неформальной обстановке. Культурологическая компетентность преподавателя позволяет отвечать на любые вопросы, разрешать различные ситуации и т. п. Педагогу при общении необходимо улавливать реакцию собеседников и вовремя корректировать свое поведение и поведение учащихся, стараться, чтобы участники общения были открыты и толерантны друг к другу.

В Россию приезжают иностранные учащиеся с различной подготовкой по естественнонаучным и специальным дисциплинам, а также имеющие различные отношения к учебе. Преподаватель должен проводить большую индивидуальную работу со студентами, как учебную, так и воспитательную, с целью повышения мотивации и заинтересованности в учебном процессе; понимать национальные особенности личности учащихся, временные психические состояния студентов; улавливать изменения во внутреннем состоянии учащихся.

Базовая основа педагогической деятельности – это правильный выбор технологий обучения. На сегодняшний день существует огромный выбор систем обучения, касательные обучение в высших школах. Преподаватель не должен бояться предлагать свои технологии или же изменять существующие. Личность преподавателя должна быть творческой, чтобы хватало фантазии, знаний и умений на внедрение своего опыта в общую специфичную систему препода-

вания иностранным студентам. Но каждый предложенный эксперимент должен быть адаптирован под своеобразную социосреду, а также пройти апробацию не на одной группе учащихся. Это связано с тем, что чаще всего мы выбираем для подобных проб студентов с более близким нам менталитетом, культурой; пребывающих в адекватном психологическом и сознательном состоянии. И поэтому если на «идеальной» группе эксперимент дал положительные результаты, то на других более разнохарактерных группах может потерпеть фиаско.

Изначально у студентов зарождается страх перед изучением дисциплин на русском языке. Как правило, это защитная реакция от получения негативного опыта. Учащиеся предпочитают отмолчаться, отсидеться, абсолютно не вникая и не понимая дисциплину. Они наращивают в себе огромный ком неизвестности, который толкает их на разные поступки: одни бросают учёбу

и возвращаются в родные пенаты, другие никуда не уезжают, но перестают посещать занятия, так как им это неинтересно.

Изучение дисциплин на русском языке вызывает у большинства студентов страх сказать неправильно нужное слово из-за боязни быть хуже других. Многие учащиеся произносят только те слова, которые они могут сказать правильно. Преподаватель должен помочь иностранцам воспринимать неудачу как сигнал обратной связи и использовать его для обучения.

Рассматривая процесс адаптации как сложный и многомерный процесс можно отметить, что смещение акцента на интересы и роль учащегося и педагога, расширение поля креативной деятельности студентов, развитие субъект-субъектных отношений, взаимодействие всех участников процесса адаптации и создание условий разностороннего развития личности студента способствуют успешной адаптации иностранных студентов в условиях российских учебных заведений.

УДК 370.179

**Т. Б. Михеева**  
г. Ростов-на-Дону, Россия

### Учитель-словесник полиэтнических школ России

В статье рассматриваются специфические характеристики педагогической культуры учителя-словесника полиэтнической школы. Определены компоненты, составляющие профессиональную культуру учителя. Разделяются понятия «профессиональная культура» и «педагогическая культура» учителя. Особое внимание уделяется способам успешного формирования педагогической культуры учителя и условиям развития его профессиональных умений.

*Ключевые слова:* педагогическая культура, профессиональные умения, поликультурность, основы этнопедагогики, система ценностей.

The article describes specific characteristic features of pedagogical culture for the teacher of the Russian language and Literature in multiethnic schools. The components making professional culture of a teacher are defined. The paper separates two concepts – teacher's "professional culture" and "pedagogical culture". A special attention is paid to the ways for the successful mastering of pedagogical culture and the conditions for his/her professional skills development.

**Key words:** pedagogical culture, professional skills, multicultural, the bases of ethnopedagogics, values system.

В обществе этнического, культурного, религиозного многообразия, каковым является российское общество, актуальной проблемой является воспитание подрастающего поколения, свободного от предубеждений, расизма, дискриминации, ксенофобии, способного эффективно сотрудничать с представителями иных культур. В условиях поликультурности и многоязычия, особенно остро проявляются наиболее характерные тенденции развития

и взаимовлияния межкультурной коммуникации различных этносов. Логика исторического развития страны требует достижения фактического равенства людей в процессах коммуникации, а значит, в языковой сфере, в том числе в процессе получения общего и специального образования.

Государство, общество и различные образовательные учреждения должны быть профессионально подготовлены к обеспе-

чению условий для самовыражения и самореализации учащихся – представителей различных этнических и языковых групп, живущих и обучающихся в единой образовательной среде. При этом на практике решаются проблемы межэтнической интеграции народов, населяющих Россию. Данная задача неразрешима без подготовки педагога нового типа, призванного осуществлять профессиональную деятельность в условиях поликультурного общества, обладающего системными знаниями по этнопедагогике, педагогической толерантностью, способностью к межэтническому диалогу.

Словосочетание «педагогическая культура» достаточно широко используется в учебниках по педагогике и в научных исследованиях. В. Л. Бенин даёт такое определение этому понятию: «Педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса, включающую единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результатов этой деятельности, закреплённых в виде знаний, умений, навыков, и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому» [1, с. 27]. Педагогическая культура определяется автором через интегративную характеристику педагогического процесса в единстве его системы и целей, объекта и субъектов деятельности, содержания и механизмов реализации этой деятельности.

Профессиональная культура учителя складывается из следующих составляющих:

- профессиональные знания, умения и научная эрудиция;
- личностные качества педагога;
- активная педагогическая и научная позиция;
- опыт творческой деятельности, создающий предпосылки для развития собственных коммуникативных способностей.

Педагогическая культура в процессе деятельности учителя реализуется как динамическая система педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и личных достижений учителя в создании образцов педагогической практики. С целью выделения и описания характерных черт – показателей педагогической культуры – исследователи выявляют учителя соответствующего уровня педагогической куль-

туры. Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич [3, с. 100] такими показателями предлагают считать:

- гуманистическую и педагогическую позицию учителя по отношению к детям и его способность быть воспитателем;
- психолого-педагогическую компетентность и развитое педагогическое мышление;
- образованность в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями;
- опыт творческой деятельности, умение обосновать собственную педагогическую деятельность как систему (дидактическую, воспитательную, методическую), способность разработать авторский образовательный проект;
- культуру профессионального поведения, способы саморазвития, умения саморегуляции собственной деятельности, общения.

Наряду с понятием «педагогическая культура» исследователи часто используют понятие «профессиональная культура». Профессиональная культура учителя – это совокупность общей культуры личности и профессиональных знаний по всем направлениям педагогической деятельности, а также умения применять эти знания в педагогической практике. Профессиональная культура включает в себя знания теории и методики преподаваемых предметов. Следует добавить, что профессиональная культура педагога – это не только (и не столько) сфера знаний (интеллекта, качества профессионального ума), но и в значительной степени – сфера самой профессиональной деятельности и структура личности специалиста. Профессиональная культура педагога в отличие от педагогической культуры, человека, не имеющего педагогического образования (родителя, например) опирается на научное, а не на обыденное знание, т. е. отличается качественно.

Педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса, включающую как непосредственную деятельность людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закреплённые в виде знаний, умений, навыков, и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому. Высокая профессиональная педагогическая культура включает в себя высокую общую культуру личности.

Особое значение в условиях гуманизации образовательного процесса приобретает личностный аспект профессиональной культуры педагога. Т. М. Балыхина отмечает, что «культура личности является производной от культуры конкретного общества и складывается из нескольких групп элементов: знаний, убеждений личности, умений и навыков разнообразной деятельности, поведения, социальных чувств» [2, с. 193]. Далее исследователь выделяет три вида активности личности, определяющих пять структурных уровней личностной культуры. Это познавательная активность, эмоциональная активность и коммуникативная активность. Коммуникативная активность личности учителя реализуется через систему индивидуальных норм деятельности и поведения (уровень социального поведения), формируется на базе императивных (повелительных, долженствующих) принципов и культурных образцов поведения в процессе профессионально-педагогического взаимодействия.

Исследование общей культуры личности с позиции самого учителя-словесника показало, что ведущими её компонентами являются литературная начитанность и знание отечественного и мирового искусства, понимание многообразия мира, быта людей, их традиций, знание путей развития человечества, т. е. мировой и отечественной культуры. Основой общей культуры является владение гуманитарными знаниями в традиционно значимых областях, дающих возможность:

- понимать человека и человечество в разнообразных их проявлениях,
- соотносить себя с накопленным человечеством уроками и вечными ценностями через историю и искусство.

Исследовательское поле педагогической культуры включает в себя также целый ряд национально-культурных феноменов речевой деятельности, обеспечивающих её успешность. Успешность речевой деятельности – обязательное условие эффективного педагогического процесса. Педагогическая культура представляет собой часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности.

Из многоаспектного понятия «педагогическая культура» вычленяется понятие «профессиональная культура педагога», которое включает в себя культуру личности самого педагога как центральной фигуры образовательного процесса. Сущность профессиональной культуры определяется способами осуществления деятельности учителем и складывается из таких элементов, которые ощутимо влияют на характер и качество его профессиональной деятельности. Однако может возникнуть вопрос: не сводится ли понятие профессиональной культуры педагога к его профессиональной компетентности и квалификации? Компетентность в определенной сфере знаний, приобретенная в процессе профессиональной подготовки, – это только один из компонентов профессиональной культуры специалиста, предметная основа для формирования культуры его педагогической деятельности.

Профессиональную культуру учителя составляют следующие умения:

- *гностические* – умения анализировать на основе приобретенных знаний типовые проблемные педагогические ситуации;
- *конструктивно-планирующие* – умения самостоятельно моделировать проблемы педагогических ситуаций и давать общий план их решения;
- *коммуникативные* – умения профессионально-педагогического общения;
- *организаторские* – умения организовывать как свою собственную деятельность, так и деятельность обучающихся.

Профессиональная культура педагога представляет собой единство духовного и деятельностного. Сущность профессиональной культуры определяется способами осуществления деятельности и складывается из таких элементов, которые ощутимо влияют на характер и качество профессиональной деятельности педагога. Успешность формирования профессиональной культуры педагога определяется непрерывностью процесса, его системностью, пролонгированностью и созданием условий для продуктивного профессионального взаимодействия членов педагогического сообщества, а также всех участников образовательного процесса.

Наше исследование показало, что учитель полиэтнической школы становится более успешным при условии формирования и развития в себе умений:

- понимать и принимать поликультурные проявления своих учеников;
- помогать учащимся определять свою культурную идентичность;
- изучать культурную атмосферу в классе с целью определения уровня толерантности культурных различий;
- анализировать свои собственные культурные предубеждения и стереотипы и избавляться от них, для чего уметь критически и рефлексивно мыслить.

Этнопедагогическая подготовка учителя для работы в полиэтничной школе, которая реализуется в системе курсовой подготовки через спецкурс «Основы этнопедагогики», включает осознание учителем соотношения общечеловеческого, международного и национального, суть которого заключается в необходимости учёта одновременно интегративных и дифференциальных аспектов существования различных культур. Знание учителем русского языка национальных особенностей, ментальности различных этнических групп учащихся, особенностей этнопедагогики играет немаловажную роль. Для учителя-словесника, работающего в по-

лиэтнической школе, обязательно знание и правильное использование конкретных форм коммуникативного воздействия, необходимых для моделирования эффективного учебного процесса на занятиях по русскому языку и диктуемых поликультурным режимом коммуникации [4].

Мы придаём большое значение знанию учителем, работающим в классе с многонациональным контингентом учащихся, национальных особенностей культуры поведения своих учеников, их ментальности. Эти знания являются неременным атрибутом этнокультурной грамотности учителя. Для российского образования полиэтничность – это построение и функционирование в мегаполисах и регионах страны системы общеобразовательной школы с учётом языковых, культурных и духовных различий многонационального состава учащихся. Если учитель – субъект педагогической культуры, включающей в себя национальную, общечеловеческую и личностную культуры, профессиональную компетентность, то он становится организатором образовательной среды школы, в том числе – полиэтничной школы.

#### Список литературы

1. Бенин В. Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 1996. 42 с.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М., Ростов/Д., 1999. 560 с.
3. Балыхина Т. М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога (Методологические проблемы обучения русскому языку) : дисс. ... докт. пед. наук. М., 2000. 476 с.
4. Михеева Т. Б. Теория и практика совершенствования профессиональной компетентности учителя русского языка полиэтничной школы: монография. Ростов-на-Дону: Антей, 2010. 208 с.

## Овладение инновационными технологиями как фактор повышения качества образования

УДК 373

*Е. А. Бондарь, А. В. Шабалкина*  
г. Белгород, Россия

### О целесообразности определения начального уровня подготовки иностранных граждан на предвузовском этапе обучения

В статье анализируется целесообразность определения начального уровня подготовки по естественнонаучным дисциплинам иностранных граждан на предвузовском этапе обучения.

**Ключевые слова:** иностранные граждане, предвузовский этап обучения, естественнонаучные дисциплины.

The author tries to analyze the importance of determining the initial level of teaching foreign students at preparatory period of studying.

**Key words:** foreign students, preparatory period of studying, science disciplines.

Для многих вузов России обучение иностранных граждан является одним из приоритетных направлений в развитии вузовского образования.

В 2008 г. было принято постановление Правительства Российской Федерации «О сотрудничестве с зарубежными странами в области образования», которое регламентирует многие вопросы в этой сфере, в том числе и финансовые. Благодаря этому в 2000-е годы количество иностранных студентов постепенно увеличивается [5].

Настоящее время характеризуется повышением интереса к образовательным программам вузов России, о чём свидетельствует значительное увеличение числа прибывающих из разных стран на обучение в Российскую Федерацию и расширение состава государств – представителей [1, 2].

Во многих вузах организован и функционирует предвузовский этап обучения для иностранных граждан – подготовительный

факультет для иностранных граждан. Как показывает практика, иностранные граждане, приезжая на обучение в российский вуз, не владеют русским языком, и уровень их подготовки по естественнонаучным дисциплинам не соответствует уровню подготовленности выпускников школ России.

Для решения этих образовательных проблем во многих российских вузах в рамках предвузовского этапа обучения сложилась система: преподавания русского языка как иностранного; преподавания цикла общетеоретических дисциплин на русском языке как иностранном; преподавания цикла социально-гуманитарных дисциплин на русском как иностранном.

При этом круг преподаваемых общенаучных дисциплин определяется профилем будущей специальности иностранных граждан (гуманитарный, технический, медико-биологический, экономический и естественнонаучный профили) (табл. 1).

Таблица 1

Цикл социально-гуманитарных дисциплин на русском как иностранном, определяющий профиль будущей специальности иностранных граждан

№	Гуманитарный	Естественнонаучный	Медико-биологический	Технический	Экономический
1	Русский язык	Русский язык	Русский язык	Русский язык	Русский язык
2	Литература	Математика	Биология	Математика	Математика
3	Страноведение	Физика	Физика	Физика	Основы экономики
4	География	Основы информатики	Химия (общая, органическая)	Основы информатики	Основы информатики
5			Математика	Химия	География
6			Основы информатики	Инженерная графика	

Поэтому необходимо на предвузовском этапе обучения на начальном этапе проводить определение начального уровня подготовки иностранных граждан по естественнонаучным дисциплинам для отбора в группы в соответствии с выбранным профилем при помощи вводного тестирования.

Перед началом обучения иностранных граждан на предвузовском этапе обучения в вузе необходимо провести вводное тестирование по естественнонаучным дисциплинам, позволяющее преподавателям-предметникам оценить тот нижний порог, с которого можно начинать изложение учебного материала. Для вводного тестирования удобно использовать банк заданий МАДИ на английском, арабском, французском, китайском и других языках по естественнонаучным дисциплинам.

Знание начального уровня подготовки иностранных граждан по естественнонаучным дисциплинам позволит преподавателю-предметнику скорректировать свою работу, выявить индивидуальные проблемы в знаниях иностранных граждан и тем самым рекомендовать им профиль будущей специальности.

В завершении следует отметить, что для успешного усвоения знаний по естественнонаучным дисциплинам необходимо использовать преподавателям-предметникам в своей работе активные формы обучения, способствующие повышению интереса к предметам естественнонаучного цикла и создают условия для дальнейшего успешного обучения в российских вузах.

#### Список литературы

1. Арефьев А. Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. М.: Центр социального прогнозирования, 2007. С. 649–651.
2. Бердыкчева Н. М., Григорьева А. А. Экономика образовательных услуг // Энергия. № 10, 2005. С. 66.
3. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник / Министерство образования Российской Федерации. М.: ЦСП, 2003. С.9.
4. Письменная Е. Е. Миграция иностранных студентов в Россию // Народонаселение, 2008. № 1. С.77–84.
5. Письменная Е. Е. Тенденции учебной иммиграции в Россию: современные тенденции. М.: «Экономическое образование», 2008. 40с.

УДК 378.14

*Л. В. Воронова, О. Л. Абросимова*  
г. Чита, Россия

### **Инновационные подходы к языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов в Забайкальском государственном университете**

В статье рассмотрены особенности языковых и социокультурных адаптационных процессов, происходящих у иностранных студентов в русскоязычной среде. Обобщён опыт работы с иностранцами в Забайкальском государственном университете, способствующий быстрой языковой, социокультурной, социально-психологической, педагогической адаптации иностранных студентов. Выявлены проблемы, трудности, возникающие в период обучения иностранных студентов в российском вузе. Представлены новые формы и методы обучения, способствующие языковой адаптации студентов, расширяющие их кругозор, пополняющие фоновые знания.

Сделан вывод о том, что сочетание инновационных технологий обучения, наличия адаптационных программ для всех категорий иностранных граждан, высокой квалификации преподавателей и грамотно составленных договоров является гарантией быстрой адаптации и качественного образования иностранцев в российских вузах.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, русскоязычная среда, языковая адаптация, социокультурная адаптация, социально-педагогическая адаптация, педагогический аспект адаптации, современные технологии обучения.

The article is devoted to the peculiarities of language and socio-cultural adaptation processes, taking place among the foreign students in the Russian-speaking environment. The authors describe the experience of working with foreigners in TransBaikal State University, helping them to achieve the rapid linguistic, socio-cultural, socio-psychological, pedagogical adaptation. The paper reveals the problems and difficulties occurring in the training period in the Russian universities. Some new forms and methods of teaching are presented, promoting students' language adaptation, expanding their horizons and enlarging their background knowledge.

The authors conclude, that a combination of modern teaching technologies, availability of adaptive programs for all categories of foreign citizens, highly qualified teachers and proper contracts – all these are a guarantee for rapid adaptation and qualitative education of foreigners in the Russian universities.

**Key words:** foreign students, Russian-speaking environment, language adaptation, socio-cultural adaptation, social-pedagogical adaptation, pedagogical aspect of adaptation, modern teaching technologies.

Иностранные граждане, приезжающие для обучения в Россию, владеют языком в разной степени. Практика показывает, что даже тем студентам, которые хорошо знают язык, в первые месяцы пребывания в нашей стране бывает сложно общаться с русскими, что объясняется проблемами адаптации. Большинство исследователей адаптации [1, с. 41] выделяют следующие **группы адаптационных проблем**:

- социокультурная адаптация;
- социально-психологическая адаптация;
- педагогическая адаптация.

Под термином **социокультурной адаптации** подразумевается активный процесс взаимодействия представителя иной культуры и среды его настоящего обитания, процесс активного приобретения необходимых для жизни трудовых навыков и знаний, усвоение студентом основных норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности (явление «вхождения» или «включения» в культуру).

**Социально-психологическая адаптация** понимается как вступление иностранного студента в систему межличностных отношений, как приспособление личности к группе, к взаимоотношениям в ней, как проявление собственного стиля поведения.

**Педагогический аспект адаптации** связан в первую очередь с усвоением студентами-иностранцами норм и понятий профессиональной среды, приспособление к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса, формированию у студентов навыков самостоятельной учебной и научной работы. Участие в научно-исследовательской деятельности, стремление к наибольшей реализации своих возможностей – важный момент, поскольку иностранные студенты большую часть своего учебного времени проводят в самостоятельной работе [2, с. 17].

Как отмечают Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян, иностранные студенты с первых дней пребывания в вузе начинают испытывать трудности, которые существенно отличаются от трудностей российских студентов.

В первую очередь это *недостаточное владение русским языком*. Как правило, только к концу третьего курса иностранные студенты достигают значительных успехов в овладении языком, обретают достаточный словарный запас и начинают активно ис-

пользовать свои знания. Имеют место следующие *общие для всех иностранных студентов трудности процесса адаптации*:

- низкий общеобразовательный уровень;
- слабая подготовка по профильным дисциплинам и специальным предметам;
- отличие форм и методов обучения в российском вузе от форм и методов обучения в высшей школе их родной страны [2, с. 16].

Проблема языковой, социокультурной адаптации студентов стоит очень остро в первые месяцы пребывания иностранцев в России. Иной менталитет, иная социокультурная среда часто сильно влияют на студента, психологически подавляя его, мешая осваивать язык. Психологические проблемы бывают настолько сильными, что могут привести к состоянию «культурного шока». Задача преподавателей русского языка в России – помочь иностранным студентам преодолеть проблемы языковой и социокультурной адаптации, подготовить их к успешному усвоению профильных дисциплин.

Для решения задач обучения студентов-иностранцев, их языковой и социокультурной адаптации в Забайкальском государственном университете существует кафедра русского языка как иностранного (РКИ). Основными направлениями работы кафедры РКИ являются:

- обучение аспирантов;
- обучение магистрантов по направлению «Филология» магистерская программа «Русский язык»;
- обучение иностранных студентов по направлению «Филология» профиль «Прикладная филология» по программам совместного и включённого обучения согласно ФГОС 3+;
- проведение стажировок для студентов зарубежных вузов;
- обучение русскому языку иностранных студентов всех факультетов вуза;
- организация курсов русского языка как иностранного (начальный, средний, продвинутый этапы обучения);
- организация профильного довузовского обучения иностранцев;
- организация, подготовка и проведение Государственного тестирования иностранных граждан по русскому языку;

– работа Центра русского языка и культуры.

Как видим, спектр направлений работы кафедры широк, но решение проблем социокультурной адаптации всегда является приоритетным на начальном этапе пребывания иностранцев в России.

На первом этапе обучения в университете студенту бывает сложно общаться даже с преподавателями, поэтому иногда профессиональные термины, объёмный специальный материал, который они должны усваивать в процессе обучения, остаются за рамками их понимания.

Именно поэтому в первые годы действия договоров с зарубежными вузами существовала программа «Интенсив», согласно которой на протяжении одного месяца учёбы в России студенты изучали только русский язык. Обучение русскому языку по этой программе позволяло студентам быстро адаптироваться в условиях русскоязычной среды. Коммуникативная ориентированность программы приводила к тому, что иностранные студенты очень быстро начинали общаться с русскими в разных ситуациях – бытовых, учебных, социокультурных.

В первые месяцы пребывания студентов в России их курируют преподаватели кафедры и сотрудники управления международной деятельностью университета: рассказывают об особенностях проживания в России, знакомят со спецификой русского менталитета, проводят экскурсии по городу и университету, знакомят с правилами проживания в общежитии. Интересен опыт международной лингвистической школы «Тандем», когда студенты работают в парах: иностранец-русский.

Занятия по разговорной практике и аудированию у только что приехавших в Россию студентов могут быть внеаудиторными – в магазине, аптеке, музее, на выставке, с предварительным разбором нужной лексики и соответствующих диалогов. Очень важно, чтобы студенты под руководством преподавателя разговаривали и слушали русскую речь в естественных, а не в искусственно смоделированных ситуациях.

Быстрой социокультурной адаптации студентов способствует и выезд преподавателей русского языка для работы в те учебные заведения, с которыми заключаются договоры. Такой опыт в университете есть. Так, например, на протяжении 15 лет

в Хулуьбуирском институте (г. Хайлар, КНР) работают преподаватели русского языка из нашего вуза. Студенты, находясь в Китае, готовятся к жизни и учёбе в России.

Практика показывает, что оптимальный вариант для тех, кто хочет стать студентом ЗабГУ, – это обучение перед поступлением в университет на курсах русского языка при кафедре РКИ факультета филологии и массовых коммуникаций в течение года. Этот период – достаточный срок для того, чтобы будущий студент полностью адаптировался к жизни и обучению в России. Форма обучения устанавливается по желанию слушателя: она может быть индивидуальной или групповой. Распределение по группам зависит от уровня владения языком, который определяется в процессе предварительного тестирования по русскому языку как иностранному.

Изучение языка слушателями курсов обычно стимулируется сильной мотивацией: они желают выучить язык как можно быстрее, чтобы найти престижную высокооплачиваемую работу в Китае или России, заняться предпринимательской деятельностью, поступить на факультеты университета. Часто слушатели продлевают сроки обучения, чтобы узнать язык лучше. Учебные программы, разработанные на кафедре РКИ, помогают им поэтапно овладеть языком, сформировать речевую компетенцию, пройти все уровни подготовки (начальный, средне-продвинутый, продвинутый).

Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян отмечают: «В процессе обучения иностранных студентов следует учитывать сильные стороны национально-культурных особенностей этноса, его лингвокультурные традиции. Это позволит облегчить период адаптации, овладеть необходимыми навыками, сделать занятия более эффективными и интересными» [2, с. 22].

Профессорско-преподавательским составом кафедры РКИ ведётся непрерывный, интенсивный поиск новых форм и методов обучения, средств организации познавательной деятельности студентов-иностранцев.

Концепция модернизации высшего педагогического образования определила стратегию подготовки бакалавров, что обусловило применение в учебном процессе инновационных форм и методов обучения, в том числе способствующих языковой адаптации студентов, расширяющих их кругозор, пополняющих фоновые знания:

- системного подхода в обучении;
- усиления интеграционных связей, преемственности при обучении студентов в рамках бакалавриата, магистратуры и аспирантуры;
- взаимосвязи инновационного и традиционного в содержании курса, организации и проведении занятий;
- использования коммуникативного и интенсивного методов при преподавании иностранного (русского) языка, русского языка и культуры речи и т. д.;
- проведения практических занятий по иностранному (русскому) языку, русскому языку и культуре речи, методике преподавания РКИ, страноведению в форме интеллектуальной игры;
- использования опорных схем-моделей на лекциях и практических занятиях по иностранному (русскому) языку, русскому языку и культуре речи, культурологии и т. д.;
- интегрирования содержания обучения в рамках читаемых курсов (лингвистика – лингвострановедение, социолингвистика, психоллингвистика, когнитивная лингвистика; литературоведение – литература – культурология – страноведение – эстетика и т. д.);
- включения смежных искусств – музыки, живописи, театра, кино в процесс обучения;
- изучения русского языка через постижение культуры русского народа;
- включения исследовательских элементов в учебную деятельность студентов;
- просмотра и анализа видеоуроков на занятиях по методике преподавания русского языка как иностранного;
- проведения занятий по культурологии, страноведению в музеях г. Читы;
- внедрения элементов учебного диалога на лекциях и практических занятиях;
- проведения занятий по культурологии с использованием экспозиций музейно-выставочного центра Забайкальского края;
- проведения занятий по выразительному чтению в форме творческих зачётов;
- проведения занятий с использованием компьютерных технологий (демонстрационные, обучающие, информационные, контролируемые программы и т. п.), открывающих новые дидактические возможности благодаря значимым психологическим фактам (цвет, звук, анимация и др.).

Преподаватели кафедры РКИ стремятся сделать жизнь иностранцев в России интересной, насыщенной, комфортной. Для

этого организуются учебные конференции, олимпиады, недели русского языка, учебные экскурсии. Студенты-иностранцы принимают активное участие во внутривузовских мероприятиях, например, Дне здоровья, Празднике культур, Празднике Нового года по лунному календарю и т. д. На кафедре РКИ ежегодно проводятся такие мероприятия, как празднование Дня образования КНР, праздник национальной кухни, празднование русского Нового года, празднование Нового года по китайскому календарю, празднование масленицы, литературная гостиная, конкурс выразительного чтения и т. д. Для студентов-иностранцев, слушателей курсов русского языка, стажёров организуются учебные экскурсии по музеям Читы, посещения Забайкальского драматического театра, кинотеатров. Ежегодно студенты принимают участие в Забайкальской международной модели ООН и празднике, посвящённом творчеству А. С. Пушкина.

Традиционно организуется Неделя русского языка среди иностранных учащихся. В рамках этого мероприятия проводятся: конкурс стенгазет на тему «Живём и учимся в России», викторина «Что, где, когда в России?», Олимпиада по русскому языку как иностранному, обзорная экскурсия по городу, учебная конференция «Культура, традиции, обычаи народов мира». Студенты принимают участие в международной студенческой научно-практической конференции «Филологическое образование и современный мир», магистранты и аспиранты – в международной научной конференции «Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты» и международной научно-практической конференции «Русский язык в современном Китае».

В 2009 г впервые Неделя русского языка была проведена в вузах-партнёрах – Институте русского языка Хулуьнбуирского института и Маньчжурском институте Университета Внутренней Монголии. В 2013 году в пяти вузах Китая кафедрой РКИ ЗабГУ были открыты Центры русского языка и культуры под эгидой фонда «Русский мир». В рамках проекта были организованы Недели русского языка и культуры, различные конкурсы и праздники, литературно-музыкальный фестиваль «Эти строки о России...», международная научно-практическая конференция «Русистика в Китае».

традиции и инновации» (г. Цицикар, КНР), в которой активное участие принимали аспиранты и магистранты, обучающиеся при кафедре русского языка как иностранного ЗабГУ. Неоднократно студенты-иностранцы принимали участие в Интернет-олимпиадах, а также во Всероссийской олимпиаде по русскому языку как иностранному в РУДН (г. Москва), показывая высокий уровень знаний русского языка и русской литературы, о чём свидетельствуют благодарственные письма и дипломы.

Учитывая вышеизложенное, можно констатировать необходимость создания программ адаптации для всех категорий иностранных граждан. Согласимся с мнением

учёных, которые считают, что «адаптацию следует рассматривать как комплексную педагогическую программу, успешность которой определяется множественными параметрами и критериями, позволяющими улучшить качество обучения иностранных студентов и достигнуть наилучших академических результатов с наименьшими негативными последствиями» [2, с. 22].

Таким образом, сочетание инновационных технологий обучения, высокой квалификации преподавателей и грамотно составленных договоров является гарантией быстрой социокультурной адаптации и качественного образования иностранцев в российских вузах.

#### Список литературы

1. Абросимова О. Л., Воронова Л. В. О некоторых аспектах обучения русскому языку иностранцев в российском вузе // Русский язык в коммуникативном пространстве современного мира: Сборник материалов Международного форума 6–8 декабря 2011 / под научной редакцией Н. Д. Котовчихиной и Р. Б. Сабаткоевой. М.: Экон-информ, 2012. С. 177–182.
2. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.
3. Блинова Т. А., Новиков А. В., Руднова Н. Н. Особенности преподавания информатики на русском языке как иностранном в информационном обществе для стран со слабым информационным уровнем в области алгоритмизации и программирования / Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: сб. материалов Международной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2010. С. 38–46.

УДК 37

**И. В. Савочкина**  
г. Белгород, Россия

### Использовании программы Hot Potatoes на занятиях по языку специальности

В статье рассматриваются возможности применения программы Hot Potatoes на занятиях в иностранной аудитории, её роль в повышении мотивации в образовательном процессе. Приведены примеры заданий и комментарии к ним.

**Ключевые слова:** РКИ, научный стиль речи, медицинский профиль, мотивация, компьютерные технологии.

The article examines the possibility of using the program "Hot Potatoes" for class-work with foreign students, its role in increasing the motivation in the educational process. The author presents the examples of tasks and some comments for them.

**Key words:** Russian as a foreign language, scientific speech style, medical profile, motivation, computer technology.

Проблема мотивации давно беспокоит педагогов. Как повысить интерес учащегося к предмету? Как привлечь его внимание?

В современной педагогике существует много методов повышения мотивации. Один из них – использование компьютера в образовании. Задания, которые студент выполняет, сидя перед монитором, немно-

го отличаются от тех, которые он делает на занятии. Но это относится только к первому поколению компьютерных игр – техническому сопровождению и повторению учебного материала. Третье поколение, которое сейчас активно развивается, погружает обучаемого в игровую среду, абсолютно не схожую с обычными упражнениями.

Мы обратимся к программе, которая может стать помощником педагога. Она не содержит в себе элемент развлекательности, не апеллирует к воображению студентов. Но она может стать замечательным средством создания упражнений для самостоятельной работы, которая, как мы знаем, является очень важной составляющей успешного усвоения знаний.

Hot Potatoes – это инструментальная программа-оболочка, предоставляющая преподавателям возможность самостоятельно создавать интерактивные задания без знания языков программирования и привлечения специалистов в области программирования. Программа предлагает следующие типы заданий: викторина, заполнение пропусков, установление соответствий, кроссворд, установление последовательности. Также имеется большое поле действий для оформлений в различных стилях, вставки графических и других объектов.

Программа с успехом может применяться на всех этапах обучения практически во всех областях знаний. Подробнее остановимся на создании тематического блока заданий по теме «Строение клетки» в рамках занятий по научному стилю речи у студентов-иностранцев медицинского профиля.

Сразу оговорюсь: в моих целях не стояло создание комплекса заданий к данной теме. Все упражнения созданы в качестве примера.

Для иллюстрации предтекстовой работы взято традиционное упражнение на соответствия. Прилагательные слева стоят в определённой форме мужского, женского или среднего рода, а из выпадающего списка необходимо выбрать соответствующее по форме и содержанию существительное (см. рис. 1).

Следующее упражнение рассчитано на работу с текстом. Студенты должны прочитать текст, расположенный слева, и ответить на вопросы. Ответы они будут выбирать из выпадающего списка (см. рис. 2).

Далее следуют послетекстовые задания.

В первом упражнении необходимо «составить уравнения» – определить, какого элемента в определении части клетки не хватает. Ответ нужно вписывать, используя клавиатуру (см. рис. 3).

Во втором – установить последовательность. Из данных слов необходимо составить предложение (см. рис. 4).

В третьем – решить кроссворд по изученной теме. При нажатии на первую букву слова вверху страницы появляется поле для ввода (см. рис. 5).

Таким образом, используя средства программы Hot Potatoes, каждый преподаватель может создать задания, которые разнообразят урок и повысят мотивацию студентов.

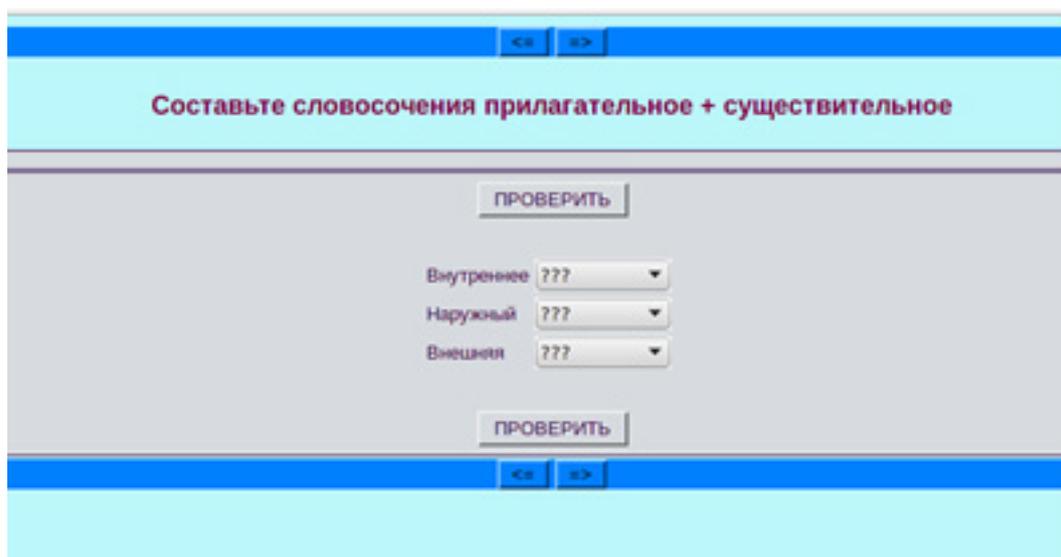


Рисунок 1

Прочитайте текст и ответьте на вопросы  
Quiz

**КЛЕТКА**

Все живые организмы состоят из клеток. Клетка является структурной и функциональной единицей живого организма. Основными составными частями клетки являются плазматическая мембрана, цитоплазма и ядро.

Плазматическая мембрана (плазмалемма) – это наружная оболочка клетки. Она состоит из белка и липидов. Плазмалемма имеет поры. Через поры плазматической мембраны происходит обмен веществ между клеткой и внешней средой.

Цитоплазма – это живое вещество клетки, не внутренняя среда. В цитоплазме находятся органоиды и включения. Органоиды (эндотелизматический ретикулум, рибосомы, митохондрии и др.) являются постоянными компонентами клетки. Включения не являются постоянными компонентами клетки. Включения – это продукты обмена веществ.

Ядро является важнейшим компонентом большинства клеток. Ядро состоит из ядерной мембраны, нуклеоляра, хроматина и ядрышек.

Ядерная мембрана имеет два слоя: наружный и внутренний. Через поры ядерной мембраны происходит обмен веществ между ядром и цитоплазмой.

Нуклеоляра – это полужидкое вещество, которое находится под ядерной мембраной. Нуклеоляра содержит одно или несколько ядрышек и рибосом.

Ядрышко – это плотное округлое тельце, которое содержит белок и РНК. Во время деления клетки ядрышко разрушается.

Хроматин является важнейшей частью клеточного ядра. Во время деления клетки из хроматина образуются хромосомы.

Хромосомы содержат белок и нуклеиновые кислоты – ДНК и РНК. Хромосомы являются носителями наследственной информации.

1. Из чего состоит нуклеоляра?  
а.  Хроматин и ядрышковая  
б.  Хроматин и органоиды  
с.  Органоиды и включения  
д.  Белки и липиды

2. В состав какой составной части клетки входят элементы, являющиеся носителями наследственной информации?  
а.  Хромосомы  
б.  Хроматин  
с.  Органоиды  
д.  Цитоплазма

По порядку

Рисунок 2

Заполните пропуски

Клетка = плазматическая мембрана +  + ядро

Цитоплазма = органоиды +

Ядро = ядерная мембрана +  +  + ядрышки

ПРОВЕРИТЬ

Рисунок 3

Расположите в правильной последовательности

ПРОВЕРИТЬ Начать заново

единицей является организма функциональной Клетка живого

Рисунок 4



Рисунок 5

#### Список литературы

1. Булин-Соколова Е. Внедрение информационно-компьютерных технологий в систему общего образования: деятельностный подход // Учитель. 2005. № 3. С. 63–66.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы ТХТ: учеб. пособие. СПб.: Издательство «Питер», 2000 712 с.: ил.
3. Методические материалы – Hot Potatoes Help // [Электронный ресурс] – Электронные данные. – Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/hotpothelp.php> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).
4. Морева Н. А. Современная технология учебного занятия / Н. А. Морева. М.: Просвещение, 2007. 156 с.
5. Учебно-методическое пособие по НСР для иностранных студентов подготовительного отделения (медико-биологический профиль) / сост. Т. М. Паршутина, Т. А. Сукоркина, Т. В. Кудрявцева. Тверь: Редакционно-издательский центр ТГТУ, 2007. 33 с.

УДК 37

**О. В. Харитонова**  
г. Москва, Россия

### Модель педагогического общения преподавателя РКИ в условиях лично-ориентированного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий и Интернета

В статье описываются основные стили педагогического общения преподавателя русского языка как иностранного в условиях новой образовательной среды, опосредованной информационно-коммуникационными технологиями и Интернетом. Автором статьи проведена параллель между общепринятыми стилями педагогического общения и соответствующими стилями педагогического взаимодействия на занятиях русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, стили педагогического общения, авторитарный стиль, стиль дружеского расположения, информационно-коммуникационные технологии, тьютор-фасилитатор, тьютор-наставник.

The article describes the main styles of pedagogical communication of a teacher of Russian as a foreign language in the new educational environment mediated by information and communication technologies and the Internet. The author of the article draws a parallel between the usual styles of pedagogical communication and the styles of an appropriate pedagogical interaction in the classroom of Russian as a foreign language.

**Key words:** Russian as a foreign language, styles of pedagogical communication, authoritarian style, style of friendship, information and communication technology, tutor-facilitator, tutor-mentor.

Стиль педагогического общения преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) с учащимися воплощает в себе социально-этические установки общества и педагога как его представителя.

Овладение основами профессионально-педагогического общения происходит на индивидуально-творческом уровне, а все его компоненты своеобразно и неповторимо проявляются в деятельности каждого

русиста. Успешность в профессиональной деятельности во многом зависит от правильного выбора индивидуального стиля общения с учащимися, который определяется многими факторами. Так, избежать ошибок в выборе форм общения может помочь не только хорошее знание основ общей педагогики, но и знание своих личностных особенностей и умений преодолевать недостатки. К примеру, стеснительность, скованность, раздражительность, речевая агрессия, нетерпимость к чужому мнению может нарушить обратную эмоциональную связь с учащимися. Важно не только овладеть элементами педагогического общения в целом, но и уметь адаптировать это знание к своим индивидуальным особенностям. Современная методика преподавания РКИ определяет отношения технологии педагогического общения и сложившегося стиля педагогического общения как взаимосвязанные, а реальную педагогическую деятельность общения на занятиях по русскому языку связывает с индивидуальным стилем общения.

В практике преподавания РКИ выделяются те же типичные стили педагогического общения, что и в общей педагогике:

- общение совместной увлечённости познавательной деятельностью;
- общение дружеского расположения;
- общение с четко выраженной дистанцией;
- общение-заигрывание;
- общение-устрашение [3, с. 120; 4, с. 110–136].

Традиционный анализ того или иного стиля педагогического общения показывает, что их выбор зависит от возраста преподавателя, его профессионального опыта, личностных характеристик (темперамента), физического здоровья, сложившейся педагогической традиции в стране, от национальной принадлежности учащихся и даже от этапа обучения, на котором происходит процесс овладения русским языком. Например, англоязычные преподаватели, в отличие от русскоязычных коллег, обращаются к студентам по мере их появления в аудитории, при этом гендерно специфичные формы обращения считаются ненормативными. Очевидно также, что использование информационно-коммуникационных технологий влияет на выбор стиля педагогического общения. Учитывая большое количество критериев, определяющих результативность выбранного препода-

вателем стиля, остановимся на общих характеристиках основных форм педагогического взаимодействия на занятиях по русскому языку с иностранными учащимися.

Преподавателей-русистов с большим стажем работы и хорошо знающих русский язык и методику его преподавания иностранным учащимся чаще всего отличает «авторитарный» стиль общения, что позволяет охарактеризовать этот стиль как стиль с достаточно высокой информационно-коммуникативной результативностью. При этом ориентация авторитарного преподавателя на «усредненного» студента, частое использование мер дисциплинарного воздействия, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся, отказ им в любой инициативе превращают данный стиль общения в недостаточно эффективный. На своих занятиях такой преподаватель прибегает к различным методам словесного воздействия, которые наносят моральный ущерб личности учащегося: *различного рода запреты, насмешки, осуждения, упрёки или угрозы*. Любое отклонение поведения учащегося от «среднего» оценивается авторитарным преподавателем негативно. Так, в отношении активных студентов привычны стереотипные оценки их как «бунтарей», а неактивных – как «лентяев». Очевидно, что излишняя авторитарность приводит к негативным установкам, субъективным и полярным оценкам студентов, превращая их в безынициативных исполнителей, в результате чего, общение в аудитории с учащимися становится формальным, а беспристрастность переходит в бесстрастность.

В некоторых случаях выбор в пользу авторитарных действий в аудитории может быть объективным. К примеру, в ситуации сочетания наличия слабого контингента студентов с необходимостью добиться результата учащиеся охотно выполняют все требования преподавателя, потому что они чувствуют интерес к совместной работе и взаимное желание достичь высокого результата. То же самое можно сказать об общении со строгими, сдержанными, даже придиричливыми профессионалами своего дела. Эти личные качества преподавателя-русиста обычно воспринимаются учащимися на всех этапах обучения русскому языку как показатель высокой квалификации и педагогического мастерства и вызывают неподдельное уважение к личности педагога.

Разновидностью авторитарного стиля педагогического общения является «*общение с чётко выраженной дистанцией*», которое может быть сравнимо, по определению В. А. Кан-Калика, с китайской стеной [3]. Данная модель общения возникает как у опытных, так и начинающих преподавателей в том случае, если между педагогом и учащимся, педагогом и группой в качестве невидимого ограничителя во взаимоотношениях выступает *дистанция*, которая деструктивно влияет на организацию учебного взаимодействия, потому что ограничивает действия обучаемых, мешает свободному проявлению их творческого самовыражения. Неоправданная дистанция между педагогом и учащимся возникает в случае подчеркивания педагогом в менторском тоне своего превосходства над учащимися; преобладания у преподавателя стремления сообщить информацию, а не обучить; отсутствия желания к сотрудничеству, утверждения ситуации безусловной ведомости учащихся; снисходительно-покровительственного отношения к обучаемым. Вследствие выбранной модели общения исчезает межличностный контакт между педагогом и учащимися, обратная связь, а у учащегося возникает психологический дискомфорт и часто связанная с ним нелюбовь к русскому языку. С точки зрения воспитательного момента, в подобном общении воспроизводятся искажённые образцы взаимодействия преподавателя и студента, которые транслируются иностранным учащимся на общение с русскими в целом.

Другими вариантами вышеуказанных стилей педагогического общения являются *модели негибкого реагирования, дифференцированного внимания*, в результате применения которых внимание преподавателя концентрируется на способных учащихся или все действия подчиняются программе без учёта индивидуальных способностей учащихся. Излишняя педагогическая гиперрефлексивность превращает преподавателя в вечно сомневающегося в своих действиях человека, что приводит его к болезненной реакции на оценки учащихся, тем самым деструктивно влияя на учебный процесс. Существующие в педагогике и психологии названия для такого типа педагогов через образы *робота, локатора, Гамлета* передают, в полной мере, недостатки соответствующих стилей общения [3].

С точки зрения межличностной коммуникации, все вышеперечисленные стили педагогического общения репрезентуют *наступательную* модель поведения, потому что любая оценка преподавателя, в силу её отрицательной намеренности, затрагивает личную сферу учащегося, его амбиций и может вызывать со стороны последнего негативную реакцию:

- преподавателем явно или неявно демонстрируется стратегия превосходства;
- любые свои предупреждения, требования или рекомендации преподаватель оформляет как «*послания-контролёры*»;
- из-за манипулирования различными коммуникативными приёмами происходит потеря доверия со стороны учащихся;
- на вербальном и невербальном уровнях преподавателем выражается незаинтересованность в достижении общего результата;
- категоричными фразами демонстрируется собственная авторитарность и невозможность признать мнение учащегося как правильное.

В основе *общения-заигрывания*, которое чаще всего встречается у молодых преподавателей, с небольшим опытом работы, лежит желание преподавателя нравиться. Он «*снимает*» между собой и обучаемыми необходимую дистанцию, что может привести к сбою в учебном процессе в целом. Учащиеся, понимая преимущества своего положения в ситуации, когда нарушена дистанция, необходимая для эффективного учебного взаимодействия, перестают выполнять любые требования преподавателя. Также надо учитывать и тот факт, что национально- и регионально-ориентированная организация учебного процесса требует от преподавателя-русиста обращать внимание на национальные особенности, сложившиеся в педагогической системе той страны, откуда прибыли учащиеся. В настоящее время в вузах России преимущественно учатся студенты из стран Азии, где исторически дистанция между преподавателем и учащимся всегда была ощутимой, поэтому переход преподавателем-русистом на стиль заигрывания поставит под сомнение его искренность и мастерство [1, с. 235–236]. Опасность заключается и в том, что заигрывание с учащимися делает невозможным использования на занятии других стилей общения.

Наряду с такими высшими ценностями педагогического общения, как гуманизация знаний, повседневное сотворчество педагога и учащегося, учение и преподавание с увлечением, важным требованием к профессии преподавателя РКИ выступает «уровень необходимости» или умение быть объективным, руководствоваться существующими стандартами и коммуникативной целесообразностью любого своего действия вне аудитории и в аудитории. Все эти требования реализуются, в полной степени, на основе *стратегии сотрудничества*, которую отличает педагогическая заинтересованность, творчество и коммуникативная целесообразность. Эмоциональный аспект познавательной-практической деятельности как сотрудничества заключается в балансе между личностью и средой, удовлетворении личных потребностей учащегося. Таким образом, взаимосвязь личного и социального элементов наиболее полно реализуется путём общения на основе *дружеского расположения* или общения *совместной увлечённости познавательной деятельностью*.

В индивидуальном стиле преподавателя, согласно принципу сотворчества, признаки того или другого стиля взаимодействуют и взаимообогащаются. При этом большая степень демократических форм в педагогическом общении позволяют преподавателю-русисту учитывать индивидуальные особенности студентов, свести к минимуму дисциплинарное воздействие, за счёт разнообразия оценочных средств прийти к большей объективности в контроле знаний, проявлять больше инициативы в контактах и отказаться от чисто формального общения в пользу личного [4, с. 124]. В межличностном плане преподаватель следует «поддерживающей» модели поведения, потому что

– при описании какого-либо учебного события им не даются никакие личностные оценки и не выражаются эмоции, т. е. происходит только *констатация события, его описание*;

– общение с учащимся строится на принципах *равенства с партнёром по коммуникации*;

– все возникающие проблемы решаются к взаимному удовлетворению её участников (*ориентация в сути проблемы*);

– преподаватель честно реагирует на ситуацию без предварительного манипулирования, что создаёт впечатление доверия и уважения;

– при рассмотрении какой-либо проблемы преподавателем демонстрируется в большей степени *эмпатия*, а не симпатия, которая скорее выражает эмоциональное понимание проблемы, чем желание педагога решить её конструктивно;

– преподаватель оценивает эффективность всех аргументов и делает выбор в пользу эффективного.

В настоящее время современный образовательный процесс строится с учётом использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и Интернета, чьи технические возможности изменили саму модель обучения, а также роли преподавателя и учащегося [2, с. 145–147]. Смена преподавательско-центрированных форм обучения на студенто-центрированные актуализировала и определённые стили педагогического общения и их сочетания, используемые в преподавании иностранных языков и РКИ, в частности.

Общение через электронную почту (e-mail), ведение блогов, видео-конференций, форумов, электронных журналов и т. д. превращает преподавателя и студента в равных участников образовательного процесса. В этом случае не только преподаватель активизирует деятельность учащегося, но и последний своим участием начинает оценивать роль преподавателя в новой учебно-коммуникативной среде. Например, педагог может выступать как активный или неактивный пользователь Интернета, гибкий методист или, может быть, просто интересный собеседник. Одинаковая доступность материала в Интернете, использование его в качестве учебного материала снимают, в хорошем смысле, возрастную и статусную разницу, тем самым развивая полноценные отношения сотрудничества. Обучающая компетенция преподавателя уступает место компетенции фасилитатора, исследователя или полноправного участника процесса общения [6, с. 125].

Именно современные ИКТ в полной мере обеспечивают новые требования не только к учебным программам, но и к педагогическому стилю общения. В условиях возрастания роли самостоятельной работы, когда у учащегося есть возможность заниматься вне аудитории и в любое для него удобное время, взаимодействие с преподавателем становится личностно-ориентировано и носит характер социального партнёрства.

Так, со студентами в Сети общается *тьютор-инструктор*. Он организует их рабочее пространство, используя инфраструктуру обучающей платформы с размещенным на ней учебным курсом. *Тьютор-инструктор* разрабатывает учебный материал, устанавливает цели и содержание курса, даёт советы о том, как искать необходимую информацию в Сети, предлагает контрольные вопросы для самооценки и дидактический материал, чтобы обеспечить гибкость процесса обучения [5, с. 229]. Процесс самообучения поддерживают *тьюторы-фасилитаторы* (например, *содержательный фасилитатор* выступает в качестве предметного эксперта по учебным концепциям; *фасилитатор метапознания* обеспечивает рефлексию учебной деятельности и её результатов, оказывает поддержку студентам в развитии навыков; *фасилитатор процесса* поддерживает и закрепляет стратегию учебной работы студентов, навыки управления временем и ресурсами; *фасилитатор сотрудничества и общения* демонстрирует способы участия и взаимодействия с другими студентами). Благодаря этой помощи студент, в атмосфере доверия, поддержки и заинтересованности, может определить для себя учебные цели, в подходящий момент получить стимулирующие инструкции и вопросы, обратную связь, консультации, рекомендации по дальнейшему продвижению и развитию необходимых умений и навыков. Примером такого

взаимодействия служат *учебные форумы*, где при ответе на сообщение преподавателя студенты «привязывают» свои ответы к исходному сообщению. При этом существующая разница между учащимися по уровню освоения пройденного материала, интеллектуального потенциала, а также жизненных установок, в частности, по отношению к обучению неизбежно предопределяет дискуссионный характер общения. Это требует, в свою очередь, от каждого из участников форума максимальной мобилизации располагаемых знаний и навыков для выражения своей позиции, а от преподавателя – лично-ориентированного стиля общения с каждым учащимся.

Таким образом, для качественной реализации функций педагога-русиста требуются, как минимум, знания общей педагогики об основных стилях педагогического общения, а также их правильное использование в условиях новой образовательной среды, опосредованной информационно-коммуникационными технологиями и Интернетом. Также на выбор того или иного стиля общения влияет творческая индивидуальность русиста, сложившиеся в стране педагогические традиции, национальные предпочтения учащихся в определении социального статуса педагога, характере дистанции и близости между преподавателем и учащимся; привычного стиля общения между преподавателем и учащимися и т. д.

#### Список литературы

1. Воронова Л. В. II Международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном Китае» (11–12 апреля 2012 г., г. Хайлар, КНР) // Учёные записки ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Филология, история, востоковедение. Чита.: ЗабГУ, 2013/2 (49). С. 235–236.
2. Воронова Л. В. Кафедра РКИ – инновационная деятельность в условиях становления единого образовательного пространства // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы VII Международной науч. конф. (Чита: ЗабГУ, 5–6 декабря 2014 г.). Чита: ЗабГУ, 2014. С. 145–147.
3. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 2005. 531 с.
4. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика. 144 с.
5. Calvani A., Rotta M. Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online. Trento: Edizioni Erickon, 2000. P. 229.
6. Voronova L. The problem of language and social adaptation of foreign students and ways of its solving in Zabaikalsky state University // Nauka I studia. № 27 (95). Przemysl, 2013. P. 123–128.

## Сведения об авторах

*Абросимова Оксана Леонидовна*, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: oksana.3105@yandex.ru

*Акимова Олеся Александровна*, старший преподаватель кафедры РКИ Института филологии и языковой коммуникации Сибирского Федерального университета (г. Красноярск, Россия), e-mail: olesjaakimova@rambler.ru

*Акифи Олеся Игоревна*, доцент, кандидат филологических наук, доцент Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: olesjavinogradova@rambler.ru

*Анциферова Надежда Борисовна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: Lera\_anz@mail.ru

*Аркатова Ольга Григорьевна*, старший преподаватель Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: arkatova1970@mail.ru

*Бабакова Лариса Дмитриевна*, доцент кафедры РКИ Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: lbabakova@mail.ru

*Бальчинова Зинаида Санджиевна*, старший преподаватель кафедры РКИиОД факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан Калмыцкого государственного университета (г. Элиста, Россия), e-mail: balchinov1981@yandeex.ru

*Батраева Ольга Матвеевна*, доцент кафедры РКИ Международного института Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета (г. Владивосток, Россия), e-mail: Link.olga@mail.ru

*Бондарева Евгения Петровна*, доцент, кандидат филологических наук, доцент Кемеровского института Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова (г. Кемерово, Россия), e-mail: bondarevaer@list.ru

*Бондарь Елена Александровна*, старший преподаватель Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: 12bondare@mail.ru

*Борзых Раиса Романовна*, старший преподаватель Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: borzyh\_anton@yandex.ru

*Ботинова Делгер Оконовна*, ассистент кафедры РКИиОД факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан Калмыцкого государственного университета (г. Элиста, Россия), e-mail: bdelyaokon@rambler.ru

*Булгакова Светлана Анатольевна*, преподаватель русского языка как иностранного кафедры русского языка и естественных дисциплин Белгородского государственного технологического университета (г. Белгород, Россия), e-mail: svetlanka-b@mail.ru

*Бутыльская Альбина Андреевна*, студентка 2 курса факультета филологии и массовых коммуникаций (профиль «Иностранные языки (китайский/английский)») Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: larissa76@list.ru

*Бутыльская Лариса Владимировна*, доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры РКИ Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: larissa76@list.ru

*Ван Хуань*, магистр, ассистент Института русского языка и культуры Хулуьбуирского института (г. Хайлар, Китай), e-mail: lpqjf@sina.com

*Винокурова Марина Ильинична*, доцент, кандидат педагогических наук, доцент Иркутского государственного медицинского университета (г. Иркутск, Россия), e-mail: maral-58@mail.ru.

*Воронова Лилиана Вячеславовна*, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой РКИ Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: liliana70@inbox.ru

*Воскерчян Ольга Мануиловна*, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры РКИ Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: olgavoskerchyan@yandex.ru

*Голубева Евгения Владимировна*, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан Калмыцкого государственного университета (г. Элиста, Россия), e-mail: lisa101@yandex.ru

*Гончарова Анастасия Владимировна*, кандидат филологических наук, доцент Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: anastazy2005@yandex.ru

*Гордеева Валентина Михайловна*, магистр филологии, ассистент МГУ им. адм. Г. И. Невельского (г. Владивосток, Россия), e-mail: filolog27@mail.ru

*Домрачёва Екатерина Юрьевна*, преподаватель кафедры огневой подготовки Белгородского юридического института МВД России (г. Белгород, Россия), e-mail: ksundric1@yandex.ru

*Евтушенко Светлана Яковлевна*, старший преподаватель Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета (г. Владивосток, Россия), e-mail: ms.klimentina15@mail.ru

*Залевская Александра Александровна*, профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Тверского государственного университета (г. Тверь, Россия), e-mail: aazalev@mail.ru

*Захарова Надежда Николаевна*, доцент, кандидат филологических наук, доцент Тульского государственного университета (г. Тула, Россия), e-mail: nadine1967@mail.ru

*Звездин Александр Андреевич*, магистр педагогического образования, преподаватель русского языка и литературы Читинского политехнического колледжа (г. Чита, Россия), e-mail: alexandr-zvezdin@yandex.ru

*Звездина Юлия Владимировна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: yuliya-post@yandex.ru

*Иванова Татьяна Митрофановна*, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры РКИ Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: ivanovaTchita@mail.ru

*Иляхина Оксана Юрьевна*, преподаватель кафедры огневой подготовки Белгородского юридического института МВД России (г. Белгород, Россия), e-mail: ksundric1@yandex.ru

*Карасёва Венера Харисовна*, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород, Россия), e-mail: karaseva@bsu.edu.ru

*Козлова Ольга Дмитриевна*, доцент, доцент кафедры иностранных языков и связей с общественностью Пермского национального исследовательского политехнического университета (г. Пермь, Россия), e-mail: Kozlova\_O@inbox.ru

*Кремнёв Евгений Владимирович*, кандидат социологических наук, доцент Евразийского лингвистического института Московского государственного лингвистического университета (г. Иркутск, Россия), e-mail: kremnyov2005@mail.ru

*Куликова Екатерина Юрьевна*, директор Международного центра тестирования Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия), e-mail: kulikova77@yandex.ru

*Ли Пин*, магистр, ассистент Института русского языка и культуры Хулуьбуирского института (г. Хайлар, КНР), e-mail: lpqjf@sina.com

*Ли Цзин*, магистр, ассистент Института русского языка и культуры Хулуьбуирского института (г. Хайлар, Китай), e-mail: chen33447@sina.com

*Лю Шичжао*, магистрант Тульского государственного университета (г. Тула, Россия), e-mail: nadine1967@mail.ru

*Любимова Людмила Михайловна*, доцент, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики факультета филологии и массовых коммуникаций Забайкальского государственного университета (г. Чита, Россия), e-mail: lubimova.kl@yandex.ru

*Матюшкина Татьяна Павловна*, старший преподаватель БГТУ им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: matyuhkina56@mail.ru

*Меньшикова Ксения Сергеевна*, старший преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин БГТУ им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: ksundric1@yandex.ru

*Михеева Татьяна Борисовна*, доцент, доктор педагогических наук, доцент факультета «Международный» Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: mitata.m@yandex.ru

*Моренко Борис Николаевич*, доцент, кандидат технических наук, доцент кафедры РКИ Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: bmorenko@mail.ru

*Наддел Светлана Ивановна*, старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород, Россия), e-mail: naddelsv@mail.ru

*Никонов Руслан Викторович*, кандидат педагогических наук, директор школы МБОУ СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка, (г. Чита, Россия), e-mail: rusnikonov@mail.ru

*Петришина Янида Валентиновна*, доцент, доцент кафедры иностранных языков Братского государственного университета (г. Братск, Россия), e-mail: lara\_bratsk@mail.ru

*Пешня Софья Максимовна*, студентка 4 курса факультета журналистики Иркутского государственного университета (г. Иркутск, Россия), e-mail: peshnya.irk@mail.ru.

*Савочкина Ирина Викторовна*, преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: savochkina.90@mail.ru

*Соколовская Лариса Анатольевна*, старший преподаватель Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета (г. Владивосток, Россия), e-mail: lara\_sokol65@mail.ru

*Старкова Лариса Викторовна*, доцент, доцент кафедры иностранных языков Братского государственного университета (г. Братск, Россия), e-mail: lara\_bratsk@mail.ru

*Старкова Юлия Сергеевна*, магистр кафедры иностранных языков Братского государственного университета (г. Братск, Россия), e-mail: lara\_bratsk@mail.ru

*Сунь Чживэнь*, магистрант Забайкальского государственного университета (направление «Филология» магистерская программа «Русский язык», 2-й курс) (г. Цицикар – г. Чита, Китай – Россия), e-mail: ivanovaTchita@mail.ru

*Сун Чжицинь*, доктор, старший преподаватель Института русского языка и культуры Хулуьнбуирского института (г. Хайлар, Китай), e-mail: lpqjf@sina.com

*Федотова Нина Леонидовна*, доцент, доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия), e-mail: fednil@mail.ru

*Харитоновна Ольга Викторовна*, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и культуры речи РЭУ им. Г. В. Плеханова (г. Москва, Россия), e-mail: Irkutsk4@yandex.ru

*Цзян Сюехуа*, магистр, ассистент Института русского языка и культуры Хулуьнбуирского института (г. Хайлар, Китай), e-mail: lpqjf@sina.com

*Черных Татьяна Ивановна*, старший преподаватель кафедры РКИ Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: Evrika\_nle@mail.ru

*Чжан Шуся*, магистр, ассистент Института русского языка и культуры Хулуьнбуирского института (г. Хайлар, Китай), e-mail: lpqjf@sina.com

*Чистякова Галина Викторовна*, доцент, кандидат филологических наук, доцент Кемеровского института Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова (г. Кемерово, Россия), e-mail: bondarevaer@list.ru.

*Шабалкина Алла Васильевна*, старший преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова (г. Белгород, Россия), e-mail: 12bondare@mail.ru

*Шарафутдинова Олеся Ильясовна*, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Челябинского государственного университета (г. Челябинск, Россия), e-mail: gadkie\_lebedi@mail.ru

Научное издание

## **Русский язык в современном Китае**

IV Международная  
научно-практическая конференция  
2–5 октября 2015 года  
г. Хайлар

*Материалы публикуются в авторской редакции.  
Редакционная коллегия не несёт ответственность за содержание статей*

Вёрстка М. Р. Коптеловой

---

Подписано в печать 13.01.2016.  
Формат 60×84/8. Бумага офсетная. Способ печати цифровой.  
Усл. печ. л. 19,4. Уч.-изд. л. 15,8. Заказ № 26315.  
Тираж 100 экз.

---

ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»  
672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30