

ISSN 2074-1154

МЕЖДУНАРОДНЫЙ
АСПИРАНТСКИЙ ВЕСТНИК

Русский язык за рубежом

№ 1

Москва
2012

Редакционная коллегия Н.А. Башатова, канд. филол. наук – доцент кафедры русского языка Национального университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент); Н.Г. Брагина, д-р филол. наук – профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; Н.В. Кулибина, д-р пед. наук, профессор – декан факультета повышения квалификации и постградуального обучения Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина; В.П. Синячкин, канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов; Е.Ф. Тарасов, д-р филол. наук, профессор – зав. сектором психолингвистики Института языкоznания РАН; С.Н. Травников, д-р филол. наук, профессор; Е.А. Хамраева, д-р пед. наук – профессор кафедры славянских языков и методики их преподавания Московского педагогического государственного университета, главный редактор журнала «Русский язык в национальной школе»

Главный редактор Ю.Е. Прохоров, д-р филол. наук и д-р пед. наук, профессор, ректор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, главный редактор журнала «Русский язык за рубежом»

Зав. редакцией Т.К. Будовская

Ответственный секретарь Е.В. Розанова

Выпускающий редактор Г.В. Хруслов, канд. филол. наук

Корректор О.Р. Абизова

Верстальщик А.Г. Гейн

Обложка Е.А. Еремин

Адрес редакции 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, комн. 430
Тел.: +7 (495) 335-05-66
E-mail: aspvest@pushkin.edu.ru

Информация в Интернете <http://www.russianedu.ru/magazine/postgraduate.html>

**Издательская подписка
Менеджер** ООО «Агентство подписки и продвижения «Алеф Принт»
Екатерина Залогина
Тел.: 8-800-200-111-2 (бесплатный); e-mail: podpiska@vedomost.ru

Подписка по каталогу «Пресса России» – 39902

Издатель ООО «Деловые Медиа»

Учредитель ЗАО «Отраслевые ведомости»

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-32091
от 30 мая 2008 года

Тираж 1500 экз.
Подписано в печать 06.03.2012

Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Статьи печатаются в авторской редакции. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов. Любое использование материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

© «Отраслевые ведомости», 2012

Содержание

Альбуриахи Хайдер Хаки (Ирак). Факторы эффективности делового общения при межкультурном контакте	4
Асонова Г.А. (Россия). Функции игровой методики обучения в преподавании иностранного языка	7
Бурвикова Е.В. (Россия). Создание спецкурса по гендерному аспекту обучения русскому языку иностранцев	11
Гуидер Марием (Тунис). Мотивы учащихся стран Магриба при обучении русскому языку	14
Давлетшина М.С. (Россия). Учебный текст как источник формирования коммуникативного поведения у младших школьников в процессе обучения русскому языку	18
Камышева С.Ю. (Россия), Нгуен Тхи Занг (Вьетнам). Речевые способы воздействия на аудиторию в современной деловой коммуникации (на примере бизнес-презентации)	22
Корейко И.В. (Россия). Образ русского языка в русско-иноязычных разговорниках	26
Михайлова Е.А. (Россия). Основные способы отражения эмоции удивления в русском языке	29
Низовая И.Ю. (Россия). Виртуальная образовательная среда по РКИ: от теории к практике ...	32
Никифоренко Л.В. (Россия). Диалог «жалоба – утешение» как национально специфическая модель русской культуры общения (на материале произведений В. М. Шукшина и В.Г. Распутина)	36
Ольховская А.И. (Россия). Семантико-парадигмальные возможности лексических единиц на фоне их категориальных и некоторых других языковых свойств	41
Попова А.Т. (Россия). Эпиграф в композиционной структуре проповедей митрополита Филарета (Дроздова)	46
Сагава Кумико (Япония). Вторичные (прагматические) употребления интоационных конструкций в русском языке (на материале ИК-1)	50
Синячкина Н.Л. (Россия). К вопросу о полифункциональности русского языка	54
Тарасова Е.Н. (Россия). Речевая модель как основной классификатор устной профессиональной речи преподавателя РКИ	58
Толстикова Маккей И.В. (США). Русскоязычная пресса США: история становления, содержательная специфика и функции	61
Топко О.О. (Казахстан). Концепт – архетип – символ: к проблеме разграничения понятий	64
Трабелси Хайфа (Тунис). Языковая специфика дипломатического дискурса	68
Тью Фыонг Ань (Вьетнам). Фонетические трудности вьетнамских учащихся при изучении русского языка	72
Цыренова М.И. (Россия). Индивидуально-психологические особенности южнокорейских студентов-филологов начального этапа обучения	76
Шамзи Зайнаб Али (Ирак). Сравнительный анализ русского и иракского менталитетов	80
Ярославская И.И. (Россия). Методика создания мультимедийных упражнений и заданий на основе ресурсов Интернета	84
Стандарты представления материалов в журнал «Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом»	88

Альбуриахи Хайдер Хаки

alburaehy@yahoo.com

аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина

Багдад, Ирак

Факторы эффективности делового общения при межкультурном контакте

Деловое общение, межкультурная коммуникация, условия эффективности.

В статье анализируются условия, при которых деловое общение между представителями разных культур может быть успешным. Принципы, соблюдение которых влияет на эффективность общения, оставаясь универсальными по существу, при своей реализации по форме и способам актуализации варьируются в зависимости от особенностей контактирующих национальных деловых культур.

В мировой культуре существует некоторый набор общечеловеческих социальных ценностей и нравственно-этических норм, которые приняты как основа взаимопонимания и взаимодействия в условиях межкультурной коммуникации. Но кроме этих универсальных норм поведения, в каждой национальной культуре существуют и свои собственные специфичные, присущие данной культуре характеристики. Они воспринимаются социумом и «воспроизводятся, передаются из поколения в поколение, образуют специфический профиль одной отдельно взятой культуры» [3: 47].

Обязательной частью социального взаимодействия внутри каждой национальной культуры является деловое общение. Трудовая деятельность и сопровождающее ее деловое общение партнеров представляет собой сложный и продолжающийся во времени процесс. Развитие процесса общения между партнерами – представителями разных наций в случае межкультурного делового контакта проходит ряд последовательно сменяющих одну другую фаз.

В соответствии с основными положениями теории деятельности такими структурирующими и системообразующими являются следующие фазы развития делового контакта:

- 1) подготовка делового контакта;
- 2) программирование делового контакта;
- 3) реализация делового контакта;
- 4) принятие решений, подведение итогов делового контакта.

Само понятие **делового общения** можно определить следующим образом: деловое общение – это процесс, при котором происходит обмен деловой информацией и опытом работы, предполагающий достижение определенного результата в совместной деятельности, решение конкретной задачи или реализацию определенной поставленной цели.

Спецификой этого процесса является установление регламента, то есть подчинение установленным ограничениям, которые определяются национальными и культурными традициями, принятыми на данной территории, профессиональными этическими принципами, принятыми в данном профессиональном объединении людей. Деловое общение условно делится на прямое (непосредственный контакт) и косвенное (когда в процедуре общения существует некая пространственно-временная дистанция, то есть опосредованность его письмами, телефонными разговорами, деловыми записками и т. д.).

Прямое общение имеет высокую результативность, эмоциональность, которые способствуют повышению роли внушения. Косвенное же общение из-за неких социально-психологических механизмов не имеет такого высокого уровня результативности.

Основной отличительной особенностью делового общения является конкретизация коммуникативных целей и задач.

В обычном дружеском общении же чаще всего не поднимаются такие вопросы, как конкретные задачи и цели, поэтому такое общение можно прервать (по желанию обеих сторон) в любой момент без опасения потерять возможность восстановить процесс общения заново.

Виды делового общения:

- 1) беседы;
- 2) переговоры;
- 3) совещания;
- 4) визиты;
- 5) публичные выступления.

Деловое общение в наши дни проникает во все сферы общественной жизни общества. В коммерческие, деловые отношения вступают как предприятия всех видов и форм собственности, так и

частные лица в качестве частных предпринимателей. Компетентное участие в деловом общении непосредственно влияет на успешность или неуспешность в любой области общественной активности: в области науки, искусства, производства, торговли и т. д. Как было подчеркнуто в приведенном выше определении, суть делового общения заключается в установлении контакта между его участниками и обмене информацией для осуществления совместной деятельности. Служебные контакты основаны на партнерских началах и исходят из общих интересов. Несомненно, что такое общение повышает трудовую и творческую активность, является важным фактором удачного бизнеса.

На эффективность делового общения и на успешность получения желаемых результатов влияют две группы факторов.

Первую группу таких факторов составляют экстравергистические параметры, под которыми подразумевается система принятых норм, правил, форм, ориентаций, установок и отношений к трудовой (производственной) деятельности. Перечисленные экстравергистические факторы проявляются на каждой из указанных выше фаз.

Вторую группу факторов успешности делового общения составляют речевые особенности, которые также проявляются на каждой из названных фаз и отражаются в коммуникативном поведении партнеров по общению в процессе как подготовки, так и реализации совместной производственной деятельности. Рассмотрим каждую группу факторов, влияющих на развитие делового контакта на каждой из указанных фаз его развития.

Первая фаза – это сбор соответствующей информации о субъектах, относящихся к процессу делового общения. Эта информация является необходимой для последующего планирования деятельности делового общения.

Сбор подобной информации может осуществляться посредством:

а) изучения разнообразных публикаций, включая формализованные базы данных, справочную литературу и др.;

б) направления запросов в соответствующую организационную структуру;

в) проведения бесед с компетентными специалистами;

г) проведения опросов, анкетирования и т. п.

Выбор информационного канала осуществляется на основе традиционной системы, которая принята в конкретной национальной культуре.

Вторая фаза развития делового контакта заключается в планировании будущей совместной деятельности. Разумеется, это планирование в разных культурах осуществляется разными способами и оказывает влияние на последующий процесс деловой коммуникации.

Основной задачей *третьей фазы* развития делового контакта является непосредственная его реализация для достижения конкретной цели предпринимаемой совместной деятельности на основе сложившихся норм, правил, установок и ориентаций в системе деловых контактов и стремлении управлять их ходом в процессе делового общения. При этом для некоторых национальных культур доминирующей является ориентация персонала на достижение конкретной цели в едином процессе данной фазы производственной деятельности. В то время как в других культурах доминирующей является ориентация на создание гармоничных межличностных взаимоотношений. В ряде случаев наблюдается стремление деловых партнеров создавать особые иерархические отношения с четким внутренним распределением и соблюдением прав и обязанностей работников. От соблюдения традиционно сложившихся норм и правил в системе деловых контактов зависит успешность достижения целей делового общения на следующей, четвертой фазе делового контакта.

Основной задачей *четвертой фазы* развития делового контакта является подведение итогов как достигнутого результата этого контакта, так и принятие окончательного решения после него. Вариантами подобного принятия решений может быть принятие его либо 1) демократическим путем, т.е. руководителем вместе с коллективным согласованием с подчиненными, либо 2) автократическим путем, т.е. непосредственно самим руководителем без учета мнений других работников, либо 3) патерналистским путем, т.е. единолично руководителем с учетом интересов фирмы и с проявлением заботы о ее сотрудниках.

Важным для межкультурного делового общения являются и принципы взаимодействия. Принципы, о которых идет речь, – это независимые обобщенные представления, дающие возможность на их основе сформировать индивидуальное поведение и отношение к чему-либо. Принципы делового общения составляют этическую основу для решений, действий в процессе деловой межкультурной коммуникации вообще.

Мы выделили в качестве определяющих десять таких принципов. Разумеется, каждый исследователь или практик, имея в виду конкретную сферу делового взаимодействия, может добавить какие-то свои индивидуальные принципы и условия успешного делового общения. Для нашего аспекта анализа делового общения в условиях межкультурного контакта наиболее важными показались приводимые в списке принципы:

1. *Порядочность* по отношению к другим сотрудникам, начальству или клиентам: поступай с людьми так, как хочешь, чтобы они поступали с тобой.

2. *Справедливость* при распределении материальных благ, обязанностей, привилегий. Здесь

также применим принцип равенства, но, разумеется, работает он только между сотрудниками находящимися на одной ступени карьерной лестницы.

3. Исправление любого этического нарушения.

4. Поведение и действие сотрудника этичны тогда, когда они способствуют прогрессу организации.

5. Поведение и действие сотрудника этичны тогда, когда они, если не способствуют прогрессу организации, то хотя бы не нарушают этических норм.

6. Толерантность сотрудников организации.

7. Гармоничное сочетание частного (индивидуального) и общественного.

8. Индивидуальное и коллективное начало равноценно в деловых отношениях.

9. Умеренность в проявлении индивидуальности сотрудника.

10. Уважение любой личности, участвующей в деловых контактах.

Принципы этики деловых отношений должны служить основанием для выработки каждым сотрудником любой фирмы собственной личной этической системы. Перечень принципов может быть продолжен с учетом специфики деятельности той или иной организации.

Существуют принципы профессиональной этики. Общим для всех профессий является требование максимально высокого качества работы в пределах оговоренных возможностей.

Общепринято и неоспоримо требование отношения к клиенту, посетителю, покупателю и т. д. как к субъекту, а не объекту профессиональной деятельности, что предписывает недопустимость манипулирования, введения людей в заблуждение и во многих профессиях понимается как принцип «информированного согласия» [1: 132].

Информированное согласие существует во всех профессиях и отражает требование соблюдения права человека на информацию, касающуюся его лично или его интересов, гарантированное Декларацией прав человека [2: 189]. Информированное

согласие означает максимальную информацию, предоставляемую специалистами и касающуюся здоровья, времени, материальных затрат, возможных последствий или потерь, утрат возможностей или морального вреда достоинству.

Этические требования к языку делового общения очень просты и включают в себя правильность, выразительность и чистоту речи, а также соблюдение норм речевого этикета. Но и здесь все не так просто, так как этические требования, как и принципы делового общения вообще, у каждой культуры свои. Если сравнивать русскую и арабскую культуру делового общения, то становится понятна актуальность анализа факторов эффективности межкультурного делового общения. К примеру, у арабов в бизнесе сильны исламские традиции, русские же, наоборот, при работе стараются абстрагироваться от религиозных этических норм. В работе арабы, как правило, действуют от имени коллектива, часто советуются, а русским свойствен индивидуализм. Доверие и гостеприимство арабов сталкиваются с недоверием и rationalismом русских и т. д.

Из всего этого можно сделать вывод, что особенности межкультурного общения состоят в том, что каждая культура имеет свою сложившуюся систему планирования трудовой деятельности, а также нормы коммуникации, которые нужно учитывать при проведении деловых переговоров либо в личном общении.

Ни один человек из сферы бизнеса и предпринимательства в настоящее время не может избежать процесса межкультурного общения с торговыми партнерами, с представителями властей, работниками правовых или судебных органов, с агентами или контрагентами, что требует определенных навыков и знаний из области психологии делового общения и, разумеется, межкультурной коммуникации.

Знание правил и особенностей делового общения позволяет бесконфликтно и продуктивно существовать и достигать успеха в деловой сфере жизни.

Литература

1. Браим И.Н. Этика делового общения. М., 1994.
2. Кузнецов И.Н. Технология делового общения. Минск, 1999.
3. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М., 2001.

Haider Alburiahi

FACTORS OF EFFECTIVENESS OF BUSINESS COMMUNICATION IN INTERCULTURAL CONTACT

Business communication, intercultural communication, conditions of efficiency.

This paper analyzes the conditions under which business communication between people of different cultures can be successful. Principles, the observance of which affects the efficiency of communication, while remaining essentially universal, and its realization in the form and methods of updating will vary depending on the characteristics of national business cultures in contact.

Г.А. Асонова

asonova.galina@yandex.ru

аспирант Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Функции игровой методики обучения в преподавании иностранных языков

Игровая методика обучения, функции, речевые возможности, социокультурная природа игры.

Автором данной статьи выделяются наиболее важные функции игры как педагогического феномена культуры, при опоре на которые изучение языка становится более ярким и интересным. Задачей преподавателя является поиск правильных игровых средств и приемов, включающих в себя специальные игровые упражнения, подходящие к каждой группе студентов.

Для достижения эффективности в изучении иностранного языка важен выбор методики его изучения. Путем использования определенных приемов и методов на уроке рассматриваются и обсуждаются грамматические явления иностранного языка и способы организации его коммуникативной стороны. Существование различных методик позволяет изучать иностранные языки, учитывая индивидуальные особенности учащихся. В данной статье мы будем рассматривать игровую методику обучения и ее функции. Игра как средство общения, обучения и накопления жизненного опыта является сложным социокультурным феноменом. Она обогащает речевые возможности учащихся, так как последние овладевают способом построения своего высказывания, подбирают необходимые языковые средства выражения мыслей и оформляют их в речь в соответствии с коммуникативным замыслом. Игровая методика исключает однообразие и монотонность проведения уроков, а также состояние усталости, мобилизует студентов и мотивирует их. Изучение языка становится более ярким и интересным. Задачей преподавателя является поиск правильных игровых средств и приемов, включающих в себя упражнения, подходящие к каждой группе студентов. Именно от этого выбора зависит заинтересованность учащихся в следовании игровой методике на уроках по языку.

Социокультурная природа игры очевидна, что делает ее незаменимым элементом обучения. В процессе игры:

- осваиваются правила поведения и роли в них социальных групп класса (мини-модели общества);
- рассматриваются возможности самих групп, коллективов, аналогов предприятий, фирм, различных типов экономических и социальных институтов в миниатюре;

• приобретаются навыки совместной коллективной деятельности, отрабатываются индивидуальные характеристики учащихся, необходимые для достижения поставленных игровых целей;

• накапливаются культурные традиции, внесенные в игру участниками, учителями, дополнительными средствами: наглядными пособиями, учебниками, компьютерными технологиями.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. Феномен игры определяется ее способностью перерастать в обучение, в творчество, в модель человеческих отношений и проявлений в труде.

Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных внешкольных учреждениях. В современных видах обучения с их активизацией и интенсификацией учебного процесса игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных педагогических технологий для освоения понятия, темы и раздела учебного предмета;
- как элемент более общей технологии;
- в качестве урока или его части (введение, контроль);
- как технология внеклассной работы.

Игровые педагогические технологии включают достаточно обширную группу методов и приемов организации учебного процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается на уроках с помощью игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по следующим основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

В связи с учебно-познавательной направленностью игровая методика заключает в себе ряд функций, каждая из которых играет важную роль при обучении иностранному языку. Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций педагогических игр. Функция игры определяет ее необходимость. Выделим наиболее важные функции игры как педагогического феномена культуры.

Социокультурное назначение игры. Данная функция является одной из главных в игровой методике. В разных социально-политических условиях игра выступает как процесс воспроизведения и передачи исторического и социального опыта и одновременно закрепляет в сознании студентов новые культурные и жизненные реалии. При выполнении игровых заданий в процессе обучения, направленных на развитие коммуникации и выработку умений адаптироваться, происходит подготовка учащихся к самостоятельной жизни. Социокультурное назначение игры может означать синтез усвоения человеком богатства культуры, воспитания и формирования его как личности. В связи с этим отношения между традицией и новациями в сфере образования и воспитания человека воплощают взаимосвязь между образованием и культурой народов в целом.

Функция межнациональной коммуникации. При выполнении игровых заданий учащиеся ищут способы построения адекватного диалога, возможность найти общий язык. Или, наоборот, они учатся отстаивать свои интересы, высказывать собственное мнение, получают возможность моделировать разные ситуации жизни, спорить, искать выход из конфликтов и т. д. В игре могут участвовать студенты из разных стран, поэтому игры национальны и межнациональны, общечеловечески. Такой способ коммуникации вызывает разнообразие положительных эмоций и способ-

ность данные эмоции контролировать. Данная функция ведет к появлению следующей немаловажной функции игры – функции самореализации человека в игре.

Функция самореализации человека в игре. Это одна из основных функций игры. Для человека игра важна как сфера реализации себя как личности. Именно в этом плане ему важен сам процесс игры, а не ее результат или достижение какой-либо цели. Процесс игры – это пространство самореализации. Человеческая практика постоянно вводится в игровую ситуацию, чтобы раскрыть возможные или даже имеющиеся проблемы у человека и моделировать их снятие. При выполнении педагогических задач в учебном игровом процессе учащийся стремится к раскрепощению своих способностей и к самовыражению. Данная функция взаимодействует с функцией коммуникативной направленности игрового процесса обучения.

Коммуникативная функция. Игра является коммуникативной деятельностью. Она вводит учащегося в реальный контекст человеческих отношений и ситуаций. Любое игровое общество есть коллектив, выступающий применительно к каждому игроку как организация и коммуникативное начало, имеющее множество коммуникативных связей. Если игра есть форма общения людей, то вне контактов взаимодействия, взаимопонимания никакой игры быть не может. Всякая коммуникация имеет свои цели общения, которые могут быть функциональными и объектными. Функциональными целями общения являются оказание помощи другому человеку, получение помощи, поиск партнера для беседы, совместной игровой педагогической деятельности, изменение мнения, намерения, поведения другого человека. Объектные цели связаны с выбором партнера по общению.

Таким образом, коммуникативная функция игровой деятельности направлена на выполнение следующих подфункций общения: *информационной* (передача-прием информации, знаний и умений); *экспрессивной* (понимание переживаний и эмоционального состояния друг друга; его изменение: ведь потребность человека в общении очень часто возникает в связи с необходимостью изменить свое эмоциональное состояние); *регулятивной* (обоюдное воздействие на партнера по общению в целях изменения или сохранения его поведения, активности, состояния, отношения друг к другу); *социального контроля* (регламентирование поведения и деятельности с помощью групповых и социальных норм путем одобрения, похвалы – или неодобрения); *социализации* (формирование у членов коллектива умения действовать в интересах коллектива, понимать интересы других людей, выражать доброжелательность).

Именно в процессе общения раскрываются различные способности учащихся к коммуникации в зависимости от их психологических качеств. Игровая деятельность раскрепощает учащихся духовно и направляет их на выполнение коммуникативных задач, вырабатывает их ответную реакцию или ответные реплики в диалогической или монологической речи. По мнению А.В. Конышевой, «коммуникативная функция заключается в создании атмосферы иноязычного общения, объединения коллектива учащихся, установления новых эмоционально-коммуникативных отношений, основанных на взаимодействии на иностранном языке» [1: 25].

Если говорить о диагностической функции игры, то данная функция позволяет игре предсказывать и указывать на положительные и отрицательные стороны коммуникации учащихся, так как последние ведут себя в игре на максимуме проявлений, что выражено творческим характером игры. Сущность диагностической функции в игровом обучении заключается в определении качественных показателей усвоенных студентами знаний и умений и своевременном предупреждении и устранении недостатков.

Исследователем игрового метода В.С. Кукушиным выделяется и терапевтическая функция игры [2: 70]. Игра может и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у человека в поведении, в общении с окружающими, в учении. Здесь можно сказать и о воспитательной функции. Она выделяется А.В. Конышевой в ее книге «Игровой метод в обучении иностранному языку». Данная функция заключается в воспитании внимательного отношения к партнеру по игре, в развитии чувства взаимопомощи и взаимоподдержки. Учащимся вводятся фразы-клише речевого этикета для импровизации речевого обращения друг к другу на иностранном языке. Так, в ролевых играх воспитываются дисциплина, взаимопомощь, активность, готовность включаться в различные виды деятельности, самостоятельность, умение отстаивать свою точку зрения, проявлять инициативу.

Как мы знаем, ролевая игра формирует у учащихся способность играть другие роли, ориентирует на планирование собственного речевого поведения. Таким образом, ролевая игра выполняет и ориентирующую функцию.

Следующая функция традиционно является главной для игровой деятельности. Ею является развлекательная функция, которая связана с созданием определенного комфорта, благоприятной атмосферы, душевной радости как защитных механизмов, т. е. стабилизации личности, реализации уровней ее притязаний. Развлечение в играх – это поиск. Игра способна развивать креативное мышление. Так, например, ролевая игра

представляет собой один из тех уникальных приемов экспериментального обучения, который помогает ученику справляться с неопределенностью и житейскими ситуациями. Игра как организованное занятие требует напряжения эмоциональных и умственных сил, умения принимать решение (как поступить, что сказать, что сделать и т. д.), таит в себе богатые обучающие возможности.

Но более важной функцией А.В. Конышевой считается обучающая. Обучающая функция определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях. Данная функция присуща всем видам учебных игр, таким как:

- имитационные игры: используются в профессиональном обучении при формировании определенных производственных навыков;

- сюжетно-ролевые, в основе которых лежит конкретная ситуация – жизненная, деловая или иная. Игра в этом случае напоминает театральную постановку, где каждый участник выполняет определенную роль. Это игры творческие, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности, поэтому в данном случае большое значение имеет подготовка участников и разработка сценария игры;

- инновационные игры. Их основное отличие от других видов состоит в их подвижной структуре и проведении игры в нескольких обучающе-развивающих «пространствах», например с использованием компьютерных программ. Инновационные игры направлены на получение качественно иного знания с использованием новейших педагогических и информационных технологий;

- организационно-деятельностные. В них акцент ставится на диагностике игровой ситуации и обосновании выбора вариантов решения проблемы. С точки зрения методов здесь большое внимание уделяется диалогу, общению участников и другим формам групповой работы.

Рассмотрим как пример одну из учебных игр, предложенных английским преподавателем Джиллиан Портер Ладуз [4: 11]. Игра называется «Загадочное дело Пэйсли», в ней шпионская история представлена в нескольких ролевых картах. Студенты должны сложить воедино различные элементы. Игра рассчитана на средний уровень владения иностранным языком. Время проведения – 30 минут. В традиционном обучении большинство учащихся считают, что язык – это средство передачи определенной информации другому лицу. Они не стремятся провести небольшой диалог и, как следствие, не достигают определенного уровня развития навыков коммуникации.

Цель игры – использовать тайну шпионской истории как основу для полемической дискуссии.

Дискуссия является стимулом для прочтения оригинала статьи, с которой студенты знакомятся предварительно. Преподавателю необходимо заранее выбрать статью. Он раздает листы с описанием истории каждому студенту. Предварительно также можно опросить студентов, какие детективные фильмы или шпионские истории они знают. Узнать, в чем, по их мнению, заключается различие между вымыслом и фактами.

Организация игры основана на применении ролевых карточек с заданиями и распределении по ролям учащихся, которые отождествляют себя с персонажами истории. Дискуссия на предложенную тему предполагает разыгрывание диалогов и высказывание субъективного мнения о том, что случилось с героем истории. Это способствует развитию коммуникативных навыков.

Важно отметить тот факт, что при организации игрового процесса все функции игры взаимосвязаны друг с другом. Одна функция определяет появление другой. Так, названные функции указывают на появление и психологической функции. Осуществляется психологический тренинг различных проявлений личности в игровых моделях, которые могут быть приближены к жиз-

ненным ситуациям (конкретно в использовании ролевой игры).

Все перечисленные функции игры также проявляются в следующей игре – фонетической. Данная игра предлагается И.С. Миловановой [3: 103]. Игра называется «Цепочка». Например, при закреплении произношения буквы «Ы» учащийся задает вопрос «У меня есть рыба. А у тебя?». Задача отвечающего – придумать другое слово с буквой «Ы» и задать такой же вопрос последующему игроку. И так по цепочке. В игре предлагаются использовать буквенные таблицы.

Таким образом, игра позволяет закрепить не только произносительные навыки, но и синтаксические конструкции. Игра многофункциональна по своей природе. Педагогическая деятельность игровой ситуации состоит не просто в передаче знаний, а в создании проблемно-познавательных процессов и управлении ими с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Реализация игровой методики при обучении иностранному языку происходит в условиях свободной, не регламентированной формальными правилами и организационной структурой деятельности.

Литература

1. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб., 2006.
2. Кукушин В.С. Теория и методика обучения: Учеб. пособие для студентов вузов. Ростов н/Д, 2005.
3. Милованова И.С. Фонетические игры и упражнения. Русский язык как иностранный. Начальный этап обучения. М., 2000.
4. Ladousse G.P. Role Play. Oxford, 1987.

G.A. Asonova

GAMING TECHNIQUE'S FUNCTIONS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Gaming technique, functions, speech capacity, sociocultural nature of the game.

The most important functions of a game as a pedagogical and cultural phenomenon are explored by the author in this article relying on which foreign language learning becomes more appealing and interesting. The task for a teacher is to search for the right gaming techniques and methods, including special games exercises which can be used for each group of students.

Е.В. Бурвикова

evv9@unh.edu

преподаватель русского языка Университета Нью-Хэмпшира (США),
соискатель Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Создание спецкурса по гендерному аспекту обучения русскому языку иностранцев

Гендер, мужская и женская речь, языковая среда.

В статье рассматривается возможность ознакомления изучающих русский язык иностранных студентов продвинутого уровня с особенностями мужской и женской русской речи. Приводится фрагмент спецкурса с фонетическими заданиями.

Гендер, под которым понимается «социально и культурно детерминированные нормы, предписанные обществом в зависимости от биологического пола человека» [4], является одной из универсальных категорий в ряде наук – от антропологии до лингвистики.

Применительно к методике преподавания РКИ функционально-семантическое поле гендера будет включать в себя как грамматические средства, к которым студенты привыкают достаточно быстро (род существительных, прилагательных, род в прошедшем времени глагола), так и лексические средства (определенные гендерно маркированные тенденции словоупотребления), фонетические средства (растяжка гласных женщинами, усиление артикуляции согласных мужчинами и пр.). Если выйти за рамки языкового выражения гендера и обратиться к коммуникации, то сюда отнесем средства речевого поведения (толерантность мужчин к молчанию, выражение некоторых эмоций не прямым, а косвенным способом; женская гипертрофированная эмоциональность, склонность к фатическому общению и др.), а также когнитивные средства (стереотипы русского гендерного поведения). Однако дальше грамматического аспекта проблема гендера в методике обучения РКИ практически не разработана, хотя отдельные попытки имеют место. Безусловно, учебники учитывают гендерные роли и отношения: как правило, герои учебников – это в равной степени и мужчины, и женщины; аудиоматериалы к учебникам озвучиваются и мужскими, и женскими голосами. Однако остается незатронутым огромный пласт – от фонетики до речевого и неречевого поведения мужчин и женщин. А.А. Коростелева в статье «“Синдром Баюя”, или женская речь в устах студентов мужского пола в практике преподавания РКИ» [2: 47] указывает на то, что сильные учащиеся, стараясь скопировать интонацию, манеру

речевого поведения преподавателя (преимущественно преподавателя-женщины), получают обратный эффект: русская речь студентов мужского пола феминизируется. Студенты могут неосознанно перенимать гендерно маркированную фонетику и лексику от своей преподавательницы, например она может часто употреблять междометие «ой», делая это, естественно, совершенно по-женски. Вопрос, насколько мужественно чрезмерное «ой» звучит в устах иностранца-мужчины, заставляет задуматься о гендерном аспекте преподавательской речи или дополнительном комментарии к каждой речевой черте, которая, с одной стороны, обогащает языковой опыт студента, а с другой стороны, нуждается в дополнительном пояснении.

Г.Ш. Хакимова отмечает следующее: «Недооценка гендерной составляющей вторичной языковой личности может привести к ошибкам, относящимся к разряду прагматических ошибок, считающихся в методической литературе наиболее значимыми. Многогранность и тесная связь с культурными особенностями языкового сообщества делают гендер не только составной частью лингвистических научных изысканий, но и фактором, который необходимо учитывать в методике и практике преподавания иностранных языков» [5: 75].

Иностранные студенты, изучающие русский язык вне языковой среды, едва ли сталкиваются в учебных материалах с гендерно маркированным материалом (исключение составляет грамматический аспект), так как в учебниках и аудиоприложениях традиционно соблюдается нейтральность речи и интонаций.

Студенты, попавшие в языковую среду, вследствие нахождения в стихии языка имеют больше возможностей в усвоении гендерных речевых стереотипов. Имея перед собой образцы живой речи представителей обоих полов, разных коммуни-

кавитивных стилей (с разной амплитудой колебания гендерного элемента), учащиеся перенимают коммуникативный стиль русских. Отметим, что изучение иностранного языка имеет своей целью развить и воспитать вторичную языковую личность, одним из аспектов которой является и трансляция своего гендера, выражения смыслов средствами своей гендерной принадлежности. Например, женщинам важно выразить свои чувства и эмоции словесно, поддержать собеседника в фактическом общении, в то время как мужчины концентрируются на фактической информации и т.п. Следовательно, студента важно обучить тем техникам, которые помогут ему выражать себя в рамках своего гендера, а преподаватель в контексте языковой среды должен обеспечить студента средствами выражения гендера, характерными для языковой общности, среди которой живет студент.

Нами была предпринята попытка по созданию спецкурса практического характера, целью которого является знакомство с гендерным аспектом языка и речи, приобретение навыков мужской и женской речи, а в случае наличия неправильной схемы (чрезмерное «ойканье» и т.п.) корректировка имеющихся навыков и умений. В основу методического отбора материала были положены атрибуты языковой среды [3]: аутентичные тексты, естественные аудио- и видеоряды, речевые стереотипы русского коммуникативного сознания. В основу лингвистического отбора материала легла работа научного коллектива под редакцией Е.А. Земской «Особенности мужской и женской речи» [1] и ряд диссертационных работ лингвистического характера, рассматривающих русскую мужскую и женскую речь в различных аспектах.

Приведем пример фонетической части спецкурса. Он прошел апробацию на студентах из Испании, США, Южной Кореи и Венгрии в 2011 году. Уровень студентов, участвовавших в апробации, соответствует уровню B2–C1 Европейской системы ALTE.

В представленном ниже фрагменте фонетического блока спецкурса превалирует женский стиль произношения (растягивание гласных), мужской стиль отличается нейтральностью и редуцированностью гласных.

Задание 1. Посмотрите юмористические монологи «Блондинка», «Рената Литвинова», в которых пародисты С. Ещенко и М. Галкин пародируют женскую речь. Какие черты женского коммуникативного стиля утируются?

Задание 2. Послушайте запись беседы двух женщин. Подчеркните слова, в которых вы наблюдаете дифтонгизацию и растяжку гласных. В каких звуках происходит растяжка?

- Вчера смотр[и]ла фильм, хор[у]ший такой.
- По первому каналау?
- Даа, по п[и]рвому. Не п[у]мню, как назыв[а]ется.

- Маша, ты с к[и]м говор[и]шь?
- С м[а]мой.
- Давай быстрее. Мне надо сестре позвонить.
- Русские женщины растягивают звуки А, О, И в ударной позиции. О и И дифтонгизируются.**

Задание 3. Как произнесут данные фразы мужчина и женщина?

Дайте мне кофе. Пришлите мне эту информацию по почте. Сколько у тебя с собой денег? Это совершенно неважно.

Задание 4. Работайте в гетерогенных парах. Используйте свойственные женской фонетике характеристики. Вы хотите провести день с подругой (другом):

- узнайте, что ваш друг (ваша подруга) делает сегодня вечером;
- узнайте, любит ли он (она) музыку;
- договоритесь пойти на концерт.

Далее студентов следует познакомить с растягиванием женщинами гласных в определенных ситуациях, а именно в ситуации несогласия и в ситуации повышенной эмоциональности.

Задание 5. Прослушайте диалог. Обратите внимание на то, какая интонация возникает при выражении несогласия.

- Это что у тебя? Новый диск?
- Н[и]т, он не н[у]вой.
- Первый раз у тебя вижу.
- Не п[и]рвый, ты сам подарил мне его.

Задание 6. Работайте в гетерогенных парах. Дайте отрицательные ответы по модели. Следите за растяжкой гласных.

- Ты купила юбку? – Н[и]т, пл[а]тье.
Это была Марина? (Анна.)
Ты ходила на концерт? (На дискотеку.)
Вы познакомились в мае? (В апреле.)
Пушкин написал этот рассказ? (Толстой.)
Мы поедем до Тверской? (До Охотного ряда.)

Задание 7. Работайте в гетерогенных парах. Предложите своему партнеру что-нибудь. Задача партнера – не согласиться. Например:

- Хочешь чаю?
- Не хоч[у].

Задайте партнеру общие вопросы. Задача партнера – дать отрицательный ответ. Например:

- У тебя есть телефон?
- Н[и]т.

Задание 8. Прослушайте фразы. В каких словах происходит растяжение гласного? Какой эффект это имеет?

Он до та-а-акой степени обаятельный! Мне он та-а-ак нравится! Он до того-о умный!

Женской речи свойственно использование слов-усилителей «так», «такой», «до того» и т. п., которые в сочетании с растяжкой усиливают эмоциональный эффект сказанного.

Задание 9. Произнесите нейтрально, а потом растянуто:

Он до того милый! Не стоит так бояться! Они все такие симпатичные! Мы настолько были до-

вольны. Последний фильм этого режиссера нередко мне понравился. Мы живем очень далеко.

Задание 10. Расскажите партнеру о каком-нибудь будь эмоциональном событии. Не забудьте интонационно выделять слова-усилители.

Студенты, участвовавшие в фонетическом спецкурсе, получили представление о гендерно маркированных фонетических явлениях. По их мнению, им стало проще различать нейтральный и маркированный стили произношения, их речь обогатилась за счет привлечения дополнительных средств, которые помогают им правильно выражать свой гендер.

Литература

1. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании / Под ред. Е.А. Земской и Д.Н. Шмелева. М., 1993.
2. Коростелева А.А. «Синдром Баоюя», или женская речь в устах студентов мужского пола в практике преподавания РКИ // Слово. Грамматика. Речь. Вып. IX. М., 2007.
3. Орехова И.А. Языковая среда: Попытка типологии. М., 2003.
4. Темкина А.А., Здравомыслова Е.А. Социальное конструирование гендер // Социологический журнал. 1998. Вып. 3–4. <http://www.socjournal.ru/article/248>.
5. Хакимова Г.Ш. Лингвистическая гендерология как перспективное направление российского языкоznания в современном образовании // Фундаментальные исследования. 2004. № 6.

E.V. Burvikova

CREATION OF A SEMINAR BASED ON THE GENDER ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Gender, male and female communication, linguistic environment.

This article is dedicated to introducing male and female ways of communication to advanced students of the Russian language. A piece of this seminar based on phonetic material is presented.

Гайдер Марием

mary.14.11@hotmail.com

аспирант Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Габес, Тунис

Мотивы учащихся стран Магриба при обучении русскому языку

Мотивация, обучение русскому языку, учащиеся Туниса, Алжира, Марокко.

Наряду с универсальными закономерностями учебной и внеучебной мотивации существует целый ряд характеристик мотивов и потребностей, которые обусловлены особенностями страны, культуры, педагогических традиций, в контексте которых происходит обучение русскому языку как иностранному. В Тунисе, Алжире, Марокко на протяжении десятилетий складывались присущие этим странам традиции изучения иностранных языков, которые следует учитывать при моделировании учебного процесса.

Необходимым условием успешности усвоения русского языка иностранным студентом является соответствующая мотивация. «Мотивация, – по мнению авторов Нового словаря методических терминов и понятий, – процесс действия мотива» [1: 148]. Исследователями учебной мотивации мотив определяется как «направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [4: 15]. И.А. Зимняя, анализируя мотивационную сферу ученика, рассматривает ее как «частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов». [3: 294]. Реализуясь в учебном процессе, мотивы вступают в системные отношения с различными компонентами педагогической системы. В зависимости от характера этих отношений, времени и причин возникновения и воздействия на эффективность учебной деятельности мотивы подразделяются исследователями на виды, уровни, этапы, качества и проявления и т. д.

Все мотивы проходят в своем формировании несколько этапов. Первый этап – актуализация привычных мотивов, второй – постановка на основе этих мотивов новых целей, третий – появление на этой основе новых мотивов, четвертый – соединение разных мотивов и построение их иерархии и последний – появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.). Характеризуя качества мотивов, можно сказать, что они могут быть содержательными (связанными с характером учебной деятельности) или динамическими (связанными с психофизиологическими особенностями учащегося).

Решение вопроса о характере и источниках мотивации обучения иностранному языку вообще и русскому в частности, опирается на те подходы, которые представлены в социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях, где рассматриваются психологические основы мотивации. С.Л. Рубинштейн подчеркивает: «Мотив как осознанное побуждение для определенного действия, собственно, и формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненно-го действия. Мотив как побуждение – это источник действия, его порождающий <...>» [5: 467].

Мотив учения может быть внутренним или внешним. Внутренние мотивы содержат интерес к процессу деятельности, интерес к результату деятельности, стремление к саморазвитию, развитию каких-либо собственных качеств, способностей. Между тем, внешние мотивы проявляются тогда, когда деятельность осуществляется в силу долга, обязанности, ради достижения определенного положения или, может быть, даже из-за давления родных, учителя и др. Например, если ученик решает какую-то задачу, то внешними мотивами этого действия могут быть желание получить хорошую отметку или добиться похвалы учителя и т. д.

Необходимо учитывать, что, с одной стороны, мотив всегда является внутренней характеристикой сознания ученика, побуждением его к деятельности. С другой стороны, такое побуждение может исходить извне, от другого человека. Нет сомнений в том, что без контроля и напоминания взрослого мотив не актуализируется, а это означает, что этот мотив является внешним для

ученика. Однако важно подчеркнуть, что в ходе обучения учителю необходимо стремиться к формированию у учащихся прежде всего внутренних мотивов. И.А. Зимняя подчеркивает: «Учебная деятельность мотивируется прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность “встречается” с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и “определяется” в нем в то же время самыми разными внешними мотивами – самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др.» [3: 299].

Если иметь в виду некоторые универсальные закономерности формирования учебной мотивации, на ее характеристики оказывают влияние региональные условия и обстоятельства обучения РКИ. Так, в странах Магриба не менее важным, а может быть, и доминирующим оказывается внешний по отношению к учебной деятельности – экономический – мотив. В последние годы XX в. и в первое десятилетие XXI в. с расширением экономического обмена между странами Магриба и странами СНГ и Россией русский язык стал мощным средством общения в туристической, торговой и культурной сферах в Тунисе, Алжире и Марокко.

В связи с ростом количества туристов из России в ряде стран организуются курсы русского языка для работников сферы обслуживания и гостиничного бизнеса. Примером может служить число изучающих русский язык в Тунисе. Ежегодно оно составляет около 2 тыс. человек, в том числе тех, кто изучает русский язык в высших учебных заведениях. По своей распространенности русский язык в Тунисе занимает одно из ведущих мест среди иностранных языков после французского, итальянского, английского и немецкого. И это в то время, как в городе Рабате в Марокко на курсах русского языка при Российском центре науки и культуры русский язык изучают 15 человек, а в Алжире Ассоциация российских гражданок, постоянно проживающих в Алжире, организует курсы русского языка, где обучаются, как правило, 30–35 человек в год.

Наряду с мотивом, названным нами экономическим, при особой динамичности языковой ситуации в странах Магриба следует учитывать и другие типы мотивации, которые в разное время в разных регионах и с различной степенью интенсивности актуализируются и влияют на учебно-языковые предпочтения учащихся. Среди таких мотивов одним из наиболее характерных для региона является так называемый исторический мотив. Обучение русскому языку в странах этого региона имеет давние традиции, до сих пор, к сожалению, недостаточно описанные и изученные. В Тунисе, например, преподавание русского языка началось в начале XX в. под влиянием первой

волны эмиграции сотен русских, которые покинули свою родину после победы Октябрьской революции и стали обживаться в тунисской столице и в Бизерте. После этого в начале 1976 г. русский язык как учебный предмет (курс по выбору) был введен в учебных программах высшей школы, например в Институте живых языков им. Х. Бургибы, на факультете искусств и гуманитарных наук в Маннубе. В 1998 г. его начали преподавать как самостоятельную специальность в Высшем институте языков Туниса, где началась подготовка дипломированных преподавателей русского языка и литературы. Помимо того, сейчас русский язык преподается как курс по выбору и в некоторых других учреждениях, как, например, в Высшем институте прикладных языков в области бизнеса и туризма. К тому же русский язык сейчас в Тунисе преподается в некоторых лицеях как третий иностранный язык.

В вузах Марокко русский язык преподается с 1969 г., по данным Ассоциации преподавателей русского языка Марокко (АПРЯМ), в университетах Рабата, Касабланки, Мохаммади и Феса, где его изучают в настоящее время около тысячи студентов-марокканцев. А в Институте иностранных языков при Алжирском университете, где русский язык преподается по четырехлетней программе, ежегодно выпускается 12–15 специалистов.

Что касается внутренних мотивов у учащихся в странах Магриба, следует отметить их значительное влияние на успешность изучения языка и их тесную связь с содержанием учебного предмета. Приведем такой пример. Преподаватели русского языка стран этого региона использовали элементы лингвокультурологического подхода при преподавании предметов: литературы, устной речи, дидактике, технике перевода, делового языка. В целях реализации лингвокультурологического подхода была даже введена специальная, весьма значимая для организации всего процесса обучения русскому языку учебная дисциплина «Российская цивилизация» в учебной программе 2, 3 и 4-го курсов при обучении русскому языку как самостоятельной специальности. Введение этой дисциплины, ее потенциальное влияние на содержание обучения заставило решать проблему отбора и дифференцирования страноведческих знаний, необходимых учащимся, их объема, а также способов и методов введения, семантизации, интерпретации, контроля усвоения материала.

Преподаватели русского языка в странах Магриба пользуются репутацией профессионально наиболее подготовленных из числа специалистов, владеющих русским языком и получивших профессиональное образование в учебных заведениях бывшего СССР, продолжавших свое обучение в России и на Украине. Ярким примером этого является то, что в вузах Марокко в настоящее время

преподавание русского языка ведут 13 марокканских русистов. Все они выпускники российских высших учебных заведений по специальности «филология» со специализацией «русский язык как иностранный». Таким образом, два отмеченных выше фактора: лингвокультурологический подход к формированию содержания обучения и профессионализм преподавателей, получивших профессионально-педагогическую подготовку в стране изучаемого языка, – способствуют формированию и поддержанию у учащихся интереса к предмету и развитию внутренней мотивации.

Вместе с тем необходимо иметь в виду, что существуют и другие детерминанты внутренней мотивации учащихся, которые могут быть присущими данному индивиду и оказаться решающими и ключевыми: личный опыт, широкий контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Это позволяет формировать у учащихся истинную мотивацию.

При современной языковой ситуации в странах Магриба, когда большинство граждан практически вынуждены владеть и владеют не одним и даже не двумя иностранными языками, мотивация к учебе, и особенно к изучению иностранных языков, зависит еще от особенностей личности и социальных ролей индивидуума. Приступающие к изучению иностранных языков, испытывая трудности в овладении новой для них языковой системой, часто задаются вопросом: почему и благодаря каким побудительным причинам полиглоты изучают многие языки? Первое, что приходит в голову, – это природный талант или развитие мегаспособностей. Однако при общении с такими людьми обнаруживается, что главное даже не в этом. Для полиглотов овладение новым языком, это выражение уникальности, профессиональное самовыражение, а часто и смысл самой жизни. Для многих из них эта активность превратилась в хобби, стиль жизни, в удовлетворение личностных потребностей, без которого, по их мнению, они не чувствуют себя индивидуальностью.

Говоря о развивающей личность потенциале изучения иностранных языков, нельзя не обратить внимание на то, что при обучении иностранному языку мотивационный аспект оказывает решающее влияние на активацию двух из наиболее значимых психологических процессов – восприятие и мышление [2].

Тунисские, алжирские и марокканские учащиеся оказались в таких социальных условиях, которые значительно влияли на рост количества желающих изучать русский язык, несмотря на практическое использование в учреждениях этих стран более пяти других иностранных языков. Такая толерантность по отношению к другим языкам объясняет качество владения этими язы-

ками в странах Магриба. Изменения современной политической, идеологической ситуации во всем мире и в странах Магриба естественным образом отражаются и на общей парадигме обучения всем иностранным языкам, и русскому в частности. Русский язык становится одним из добровольно выбираемых в школах и вузах.

При анализе мотивирующих факторов изучения русского языка важно учитывать, что в странах Магриба и после их освобождения от колониальной зависимости языковая ситуация сохранила многие черты колониального периода. Ее специфическими признаками являются двуязычие и многоязычие, поэтому вполне реально апеллировать к такой важной привычке и даже любви к иностранным языкам, в том числе к русскому, которые традиционно существуют в этом регионе.

Вместе с тем языковая ситуация в странах Магриба на сегодняшний день отличается от той, которая доминировала в ранний постколониальный период. Этот период был отмечен языковыми конфликтами в обществе, которые проявлялись в перманентном противопоставлении арабского и французского языков. В последние годы эта ситуация коренным образом изменилась. В настоящее время языковая политика и языковое планирование в странах этого региона развиваются в соответствии с четырьмя принципами:

- арабизация, т.е. продвижения арабского языка в сферах образования, административного управления и повседневного общения;
- сохранения французского языка для модернизации и экономического развития;
- продвижения английского языка как средства доступа к науке, современным технологиям и всемирной торговле;
- открытости общества в странах региона по отношению к другим культурам и народам, что достигается в первую очередь через изучение иностранных языков.

Итак, сегодня в Тунисе, Алжире и Марокко существует стремление к изучению новых языков различного происхождения. Конечно, в силу государственной поддержки и социальной потребности в изучении в первую очередь английского, итальянского, испанского, немецкого языков, именно они занимают приоритетное положение. Но заметен интерес студентов и к изучению русского языка, открывающего дорогу к языкам неевропейского происхождения.

И наконец, еще одно замечание. Несмотря на все перечисленные мотивы у учащихся стран Магриба при изучении русского языка (экономические, исторические, социальные, познавательные), существует и антимотивация в отношении к изучению русского языка, которую, безусловно, следует иметь в виду, планируя процесс его пре-

подавания. Не имея возможности в данной статье достаточно полно систематизировать факторы антимотивации, приведу лишь некоторые примеры ее проявления:

1. Ситуация, связанная с положением и распространением русского языка в Алжире, за последнее десятилетие менялась не в лучшую сторону. С начала 1990-х гг. в силу известных политических и социально-экономических процессов как в Алжире, так и в России обозначилась тенденция снижения заинтересованности местной аудитории в его изучении. В общей системе образования страны позиции русского языка потеснены европейскими языками, которые с pragматической точки зрения стали более привлекательными для молодежи, в большинстве своем ориентирующейся на получение образования на Западе с перспективой дальнейшего трудоустройства и закрепления там. Так, из 15 государственных стипендиальных квот, выделяемых ежегодно Министерством образования России для алжирцев, как правило, используются лишь 5 (по линии общества «Родина»).

2. Негативно влияет на ситуацию с русским языком недостаток материально-финансовых средств у алжирской стороны для развития и расширения учебно-преподавательской базы, и в це-

лом расходные статьи алжирского государственного бюджета на сферу образования невелики.

3. В Алжире действует ассоциация бывших выпускников российских (советских) вузов. Многие из них до сих пор владеют русским в пассивной форме – владеют разговорной речью, но не имеют навыков письменной речи.

4. В Марокко не распространяется литература и пресса на русском языке. По каналам спутникового телевидения можно принимать программы ОРТ и НТВ.

5. Отказ государственных органов от выполнения деклараций о поддержке русского языка и специалистов, его преподающих. Например, министерство образования и подготовки кадров Туниса в прошлом году так и не включило преподавание русского языка в учебные программы всех тунисских лицеев, в результате чего первый выпуск русистов Высшего института языков (ВИЯ) оказался нетрудоустроенным.

В отмеченных неблагоприятных внешних условиях преподавания русского языка в странах Магриба очевидна значимость способов формирования и поддержания учебных и внеучебных мотивов его выбора в качестве предмета изучения, а также поддержания интереса к нему.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М., 2004.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д, 1997.
4. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М., 1990.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1999.

Mariem Goudier

THE MOTIVES OF STUDENTS IN THE MAGHREB IN TEACHING RUSSIAN

Motivation, learning the Russian language, students Tunisia, Algeria and Morocco.

Along with the universal laws of learning and extracurricular motivation, there are a number of characteristics of the motives and needs, which are due to peculiarities of the country, culture and educational traditions in the context of which is teaching Russian as a foreign language. In Tunisia, Algeria and Morocco over the decades evolved inherent in these countries the tradition of studying foreign languages, which should be considered when modeling the learning process.

М.С. Давлетшина

davmc@mail.ru

докторант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Учебный текст как источник формирования коммуникативного поведения у младших школьников в процессе обучения русскому языку

Коммуникативное поведение, культура общения, коммуникативные цели, лингвокультурологическое образование, отбор учебного материала, методика работы с текстом.

В статье показаны возможности использования текстов как источника формирования коммуникативного поведения у младших школьников на уроках русского языка в условиях полиэтнического социума. Уточнены термины «речевое поведение» и «коммуникативное поведение», задачи лингвокультурологического образования в начальном звене общеобразовательной школы, даны рекомендации по отбору учебного материала для решения этих задач. Выработаны требования к учебным текстам, предложены разнообразные формы и приемы использования текстов для формирования коммуникативного поведения у учащихся в процессе обучения русскому языку.

Цель данной статьи – описать возможности использования учебных текстов в формировании коммуникативного поведения у младших школьников в процессе обучения русскому языку.

Важнейшей задачей современного школьного образования является подготовка детей к жизни в полиэтническом обществе, формирование у них умения общаться и взаимодействовать с представителями разных культур. Многообразие культур прежде всего предполагает многообразие личностей (так как основным носителем культуры является личность) и их диалогическое общение на уроке и во внеурочной деятельности.

Однако современный мир влияет на развитие коммуникативного поведения детей не лучшим образом. Большое место в их жизни занимают компьютер и телевизор, увлечение которыми часто не оставляет времени для общения со сверстниками. Этому способствует и то, что в подавляющем большинстве семей ребенок растет один. Дефицит общения приводит к доминированию собственных интересов и неумению учитывать линию поведения собеседника: возникает желание «подавить» программу поведения сверстника и разрешить коммуникативную проблему «силовым» способом. Поэтому целесообразно с первых дней пребывания в школе начать формирование у учащихся умения конструктивно вести себя в разных ситуациях с представителями других культур, учить правилам коммуникативного поведения. Именно в начальной школе начинается становление личности гражданина страны, развитие его способностей, приобретение опыта общения и сотрудничества, овладение культурой

поведения. Здесь формируются основы культуры общения, закладываются первичные ценности, убеждения.

Следует отметить, что в отечественной методической науке наименее разработаны концептуальные основы лингвокультурологического образования в начальной школе, особенно с позиции личностного подхода к его содержанию, недостаточно исследований по проблемам формирования коммуникативного поведения младших школьников посредством преподавания различных учебных дисциплин, а также в условиях полиэтнической образовательной среды. Имеющиеся диссертационные исследования отражают в основном поиски путей совершенствования внеклассной и внешкольной работы и содержат результаты опытно-экспериментальных исследований.

Прежде чем перейти к сути заявленной в названии проблемы, уточним содержание некоторых понятий, используемых в данной статье. В психологических и лингвистических исследованиях наряду с термином «коммуникативное поведение» используется термин «речевое поведение». В словаре методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина речевое поведение описывается как «форма взаимодействия человека с окружающей средой, выраженная в речи, обусловленная ситуацией, задачей, условиями общения, коммуникативными потребностями, национально-культурной спецификой поведения участников общения» [1: 254]. Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин определили «коммуникативное поведение» как «поведение (вербальное и невер-

бальное) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума. Коммуникативное поведение описывает не только вежливое, эталонное общение, но и реальную коммуникативную практику и включает правила речевого этикета как составную часть» [6: 42]. Хотя оба термина описывают общение народа, группы людей или личности как систему принятых в обществе национально-коммуникативных норм и правил, мы считаем необходимым разграничивать эти термины. По мнению И.А. Стернина, термин «речевое поведение» акцентирует внимание на речевой стороне, речевом аспекте общения, а термин «коммуникативное поведение» является более широким понятием, включающим в себя более широкий набор факторов, в том числе нормы и правила поведения [6: 43]. На наш взгляд, данное определение более полно отражает суть понятия, так как термин «коммуникативное поведение» шире речевого и включает в себя речевое общение как его составную часть. Поэтому в нашей статье мы будем использовать термин «коммуникативное поведение».

Наука о коммуникативном поведении исследует как само коммуникативное поведение, объективируемое речевой деятельностью человека в реальном общении, так и правила, нормы, традиции, существующие как некоторые абстракции, компоненты коммуникативного сознания человека, обуславливающие его реальное коммуникативное поведение [6: 54]. Следует отметить, что в российской науке активно ведутся поиски, направленные на решение поставленной задачи, где рассматривается широкий круг вопросов, важных для научного обоснования теории и практики коммуникативного поведения.

Формирование коммуникативного поведения младшего школьника невозможно в отрыве от языкового развития. «Однако для того, чтобы юный россиянин смог осознавать себя и субъектом родной культуры, и субъектом русской культуры, а через нее – субъектом всего общекультурного пространства России, необходима переориентация языкового образования на культурообразное, что означает переход от формулы «язык + культура» к формуле «язык через культуру и культура через язык» [5: 32–34]. Культурологическая направленность лингвистического образования помогает выйти на новый уровень формирования толерантных качеств личности: навыки диалога, сформированные в системе урочной работы, закрепляются во внеурочной деятельности.

Лингвокультурологическое образование в начальном звене школы призвано решить следующие задачи:

- помочь школьникам глубже познакомиться с культурой своего народа;

- сформировать у них представления о многообразии культур народов России и мира;
- научить школьников уважительно относиться к культурным различиям;
- создать условия для интеграции учащихся в культуру других народов;
- развить навыки взаимодействия с носителями других культурных ценностей;
- воспитать учащихся в духе толерантности, гуманного межнационального общения.

Лингвокультурологическое образование закладывает в ученике гражданские начала, формирует у него умение жить в гармонии с другими народами и нациями [3: 7]. Поэтому систему образования в начальной школе нужно строить таким образом, чтобы она обеспечивала младшего школьника знаниями о народах, с представителями которых он вместе учится, об их культурах, традициях, этике, ведь в повседневной жизни он часто контактирует с живущими и учащимися рядом с ним детьми различных национальностей конкретного региона своей страны. Эти знания должны быть отражены в содержании всех учебников, рекомендованных для обучения в начальных классах. Следует отметить, что содержание предметов гуманитарного цикла более способствует успешному формированию коммуникативного поведения у младших школьников. Мы считаем, что изучение русского языка лучше способствует скорейшей адаптации в современном обществе, в том числе и с помощью речи, а для этого обучение языку должно быть построено адекватно социальному опыту детей и иметь перспективу его дальнейшего обогащения, что отразится в расширении языковой картины мира учащихся. При этом особое значение приобретают знания об общественной и культурной жизни народа, содержащиеся в корректно подобранных текстах, с которыми ученики работают на уроках русского языка. Учебный текст является прекрасным источником формирования коммуникативного поведения у младших школьников в процессе обучения русскому языку.

Работа с текстом позволяет использовать технологию сотрудничества, в основе которой лежат принципы толерантности. На практике она часто ассоциируется с различными формами групповой работы, которая и создает атмосферу взаимопомощи. Сотрудничество в группах воспитывает умение взаимодействовать с любым партнером, вежливо и доброжелательно общаться, обосновывать свою позицию.

Отбор содержания лингвокультурологического образования младших школьников в процессе учебной деятельности – сложная и еще не решенная проблема. Решение данной проблемы требует пристального внимания со стороны педагогов и методистов, так как существующая на сегодняш-

ний день система отбора материалов не позволяет с максимальной эффективностью осуществлять лингвокультурологическое образование учащихся начальной школы в процессе обучения русскому языку, что стимулирует к дальнейшему поиску, отбору и систематизации необходимого учебного материала.

Для осуществления отбора, дидактической организации текстов и использования конкретной методики работы с ними имеет значение не только коммуникативно-жанровый тип текста, но и то, как его содержание соотносится с межкультурной информацией. По отношению содержания текстов к межкультурной информации целесообразно различать монокультурные и поликультурные тексты. Монокультурные тексты посвящены феноменам только одной культуры, а содержание поликультурных текстов связано с межкультурным взаимодействием [4: 125].

Монокультурные тексты могут содержать сведения о традициях, об обычаях, этикетных нормах поведения представителей изучаемой культуры. В содержании поликультурных текстов отражаются сравнительные описания разных культур или межкультурных различий. Мы считаем, что для формирования коммуникативного поведения у младших школьников важное значение имеют оба вида текстов, так как первичные знания о родной культуре учащихся могут быть отражены в монокультурных текстах, а дальше для анализа, сравнения предпочтительнее тексты с поликультурным содержанием.

Поэтому при отборе учебного материала, способствующего лингвокультурологическому образованию младших школьников на уроках русского языка, необходимо обращать внимание на то, чтобы:

- отобранные тексты содержали национально-культурный компонент, раскрывающий сходство-различие в ценностных ориентирах народов;
- языковой материал демонстрировал модели речевого и неречевого поведения представителей разных культур в тех или иных ситуациях общности;
- материал двух и более языков отражал сходства и различия в языковых и речевых нормах.

Следование предложенным рекомендациям позволяет наполнить учебники русского языка текстами и заданиями, при работе с которыми у учащихся формируется лингвокультурологическая компетенция.

На начальном этапе обучения русскому языку учащимся лучше предлагать готовые мини-тексты, адаптированный материал из этимологического и других словарей, в которых культурологическая информация уже обработана, где им необходимо сформулировать проблему и сделать вывод о том, что общего и различного они замети-

ли в назывании, понимании или восприятии разными народами одного и того же явления окружающего мира.

Что в текстах может быть источником информации о новой культуре, правилах поведения? И.А. Гиниятуллин считает, что носителем новой межкультурной информации могут выступить:

1) «внешний» план содержания текста: описание событий, фактов, действий, отношений, оценок субъектов культуры;

2) «внутренний» содержательный план текста, который способен дать дополнительную информацию;

3) языковое оформление текста: эмоциональные реакции в связи с определенными предметами речи, способы аргументации и убеждения, побудившие к юмору;

4) неверbalные изобразительные элементы текста, которые повышают чувство восприятия нового [4: 124].

В содержании таких текстов концентрируется учебный материал, сопровождаемый проблемными вопросами и творческими заданиями, на основе которых на уроке создается проблемная ситуация. Чтение и анализ рассказов, стихотворений, разных историй мотивирует школьников к осмыслинию имеющихся проблем в общении и взаимопонимании. Подтекстовая информация помогает обнаруживать особенности восприятия детей, развивать их интуицию и воображение. Анализ текста также обогащает собственный опыт ученика и демонстрирует ему конструктивные модели поведения в различных ситуациях. Для того чтобы учебный текст стал источником формирования коммуникативного поведения у младших школьников, необходимо, чтобы отбираемые тексты удовлетворяли следующим требованиям:

- соответствовали уровню интеллектуального и нравственного развития ученика;
- содержали познавательный и информативный, обучающий и воспитывающий потенциал;
- имели максимальное сходство ситуации в тексте и обстоятельств, в которых может находиться ученик;
- отражали близость духа героев текста и ученика, чтобы переживания героев он мог соотносить со своими эмоциями.

Разнообразие форм и приемов на уроках русского языка также помогает формированию позитивного коммуникативного поведения. Этому, по нашему мнению, способствуют:

- воссоздание культурного фона отдельных слов и выражений;
- этимологические комментарии к текстам, рассказы в форме «этимологических этюдов»;
- сопоставление русских слов со словами и переводными аналогами в других языках;

- создание на уроке позитивной атмосферы общения, помогающей совершенствовать коммуникативные умения.

Рассмотрим приемы работы с текстом на следующем примере:

« <...> Он свято верил в разного рода приметы. Никогда не брался за какое-либо дело, не пошептав что-то предварительно себе под нос; учил меня никогда не садиться на углу стола, потому что, если сядешь – счастья не будет; запрещал растаптывать ногой уголек, отвалившийся от горящей луцины – не то летом град будет; не давал обижать кошечки и собак, потому что в них живет чер – дух разных болезней; не велел переходить через реку с песней, а то прогневается владыка вод» (К. Васин. Жар-птица).

Какие приметы описаны в тексте?

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Борисенков В.П. и др. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М., 2006.
4. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного: Книга для преподавателя / Под ред. А.Л. Бердичевского. М., 2011.
5. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5–11-й классы. М., 2000.
6. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. 3-е изд., испр. М., 2007.

M.S. Davletshina

THE STUDY TEXT AS A SOURCE FOR FORMATION OF YOUNGER STUDENTS' COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN PROCESS OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Communicative behavior, communication culture, communicative objectives, linguocultural education, selection of study material, methods of working with a text.

Opportunities of using texts as a source for formation of younger students' communicative behaviour on Russian lessons in terms of polyethnic society are considered in the paper. Terms 'speech behaviour' and 'communicative behaviour' and goals of linguocultural education in the primary school are defined more precisely. Recommendations on selection of study material for goal solutions are presented. Requirements for the study texts are worked out. Different forms and methods of using texts for formation of students' communicative behaviour in the process of the Russian language training are considered.

Какие устойчивые словосочетания знаете со словом «примета» (быть на примете, добрая примета, плохая примета и т. д.)?

Важно ли людям знать приметы?

Есть ли в вашей культуре вера в приметы? Что общего вы заметили в приметах?

Имеются ли в вашем языке похожие приметы: «Возвращаться – плохая примета», «Черная кошка перебегает дорогу – неудача в поездке» и т. д.

В заключение необходимо отметить, что целенаправленный отбор текстов с лингвокультурологическим содержанием, разнообразие форм и методов работы с текстом на уроках русского языка способствуют формированию коммуникативного поведения учащихся на начальном этапе обучения в школе и, как следствие, лучшей адаптации к жизни в полиглоссическом социуме.

С.Ю. Камышева

skamysheva@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент кафедры русской словесности
и межкультурной коммуникации Государственного
института русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Нгуен Тхи Занг

giangthoanut@yahoo.com

аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина
Хошимин, Вьетнам

Речевые способы воздействия на аудиторию в современной деловой коммуникации (на примере бизнес-презентации)

Коммуникация, деловой дискурс, воздействие, вербальное, рациональное, эмоциональное.

В статье рассматривается презентационная речь как разновидность публичной речи делового общения, анализируются вербальные способы воздействия на аудиторию.

Изучение речевых способов воздействия в различных типах институционального дискурса – актуальная научная проблема. В pragmalingвистике, изучающей язык как средство влияния, речевое воздействие трактуется как управление человеческим поведением посредством речевой информации. Одним из типов текста, оказывающих существенное влияние на воспринимающую языковую личность и имеющих pragmalingвистическую направленность в качестве одной из сущностных характеристик, бесспорно, является деловой дискурс, в структуре жанров которого особо выделяется бизнес-презентация, востребованная практически во всех сферах деятельности.

Публичная презентация призвана оказать на слушателей убеждающее воздействие и побудить их к действиям, которые прямо или косвенно выгодны выступающему или тому, кого он представляет.

В статье на материале бизнес-презентации представлена попытка осмыслиения различных аспектов речевого воздействия, выявляемых в области pragmatических принципов текстовой организации в деловом дискурсе. Материалом исследования послужили текстовые фрагменты бизнес-презентаций, аудио- и видеозаписи, стекограммы презентационных выступлений, в том числе данные, собранные на основании личного опыта авторов.

В зависимости от направленности воздействия выделяются различные виды презентации: коммерческая, управленческая, рекламная, научная, политическая, паблик рилейшнз [2: 10–11], но задача презентации всегда одна – подвести слушателей к желаемому для презентатора сценарию событий, т.е. к выводам и действиям, которые они должны будут осуществить в самое ближайшее

время, например убедить избирателей голосовать за конкретного кандидата на выборах; убедить инвесторов профинансировать именно конкретный проект; убедить покупателей приобрести продукт или услугу. По Р. Лакоффу, дискурс можно считать воздействующим лишь в случае неравноправности собеседников, т.е. при попытке осознанного осуществления речевого воздействия одним из коммуникантов [4: 28].

В бизнесе удовлетворение потребностей других людей – способ получения собственной прибыли. Жанр презентации подразумевает использование таких речевых стратегий и тактик, которые направлены на формирование именно этой интенции.

Показательно, что в работах Ю. Хабермаса утверждается ведущая роль языка не только в общении и СМИ, но и в экономике с закреплением за языком специфической экономической функции. Коммуникативная деятельность по своей продуктивной мощи может сравниваться с производством материальных ценностей. Неумение договариваться, устранивать конфликты, скрытие информации приводят к огромным материальным потерям [3].

Для того чтобы быть адекватно понятым, говорящему необходимо принимать во внимание все особенности адресата: его знания, языковую компетенцию, пресуппозиции. Адресант сравнивает получаемую информацию с имеющейся, оценивает речь коммуниканта, делает выводы, используя воображение и память.

Как известно, воздействие осуществляется двумя путями: рациональным и эмоциональным. Как показывает анализ нашего материала, критерием успешности презентации в области конкретных продаж является превалирование эмоционального компонента над рациональным, вовлечение адре-

сата в комплекс иррационального, т.е. переживаний и ощущений. Характерны яркие названия прагматически направленных пособий по искусству презентации: «Турбопрезентация: клиент должен быть в экстазе»; «Мы продаем дом – Вы покупаете мечту». На презентациях частотны фразы типа: «Вы садитесь в эту машину, ощущаете мягкость кресел... – сколько будет удовольствия, когда это будет вашим!», «Вы никогда не пожалеете, что купили эту модель!».

В жанре презентации ценятся умения трансформации реальности в новом неожиданном и привлекательном виде. В качестве примера приведем речь продавца на презентации ванн: «*В ванных комнатах размышают больше, чем на всех семинарах и саммитах, вместе взятых. Дизайн должен быть достоин великих мыслей. Мы предлагаем вам идеи и вдохновение*» [1: 11]. Продавец сантехники говорит не о функции качественной помывки, а о чем-то ином, перевoдящем реальность в эмоционально-чувственную сферу.

Приведем интересное в аспекте рассматриваемой проблемы замечание заместителя председателя Государственной думы А.Д. Жукова: «...Люди устали от реформ. Может быть, нужно использовать другие слова, не “реформы”, а “изменение к лучшему”?» Понятен коннотативный элемент лексического значения, лежащий в основе данного приема речевого воздействия.

На реакцию аудитории влияет не только ЧТО говорится, но и КАК. Одну и ту же информацию можно передать разными способами: например: 1. Всеобъемлющий анализ и оценка операционной стратегии на уровне отделов и подотделов выявили существование конфликтующих организационных парадигм. 2. У нас тут есть проблема. Вам, люди, надо встряхнуться! 3. Кто из вас хочет усилить взаимодействие в команде?

Определенный стиль изложения дает совершенно разный эффект восприятия и степень воздействия на аудиторию, и такое коммуникативное качество речи, как доступность, особенно актуализируется.

При желании расположить к себе аудиторию презентатор, как правило, вынужден апеллировать только к положительным эмоциям, поэтому в тексте бизнес-презентаций фактически не употребляются отрицания. Выступающий всегда предпочитет фразам «Не выбирайте путь ненависти», «Не выбирайте путь пренебрежения» фразы «Выбирайте путь любви», «Выбирайте путь заботы».

Арсенал средств для привлечения внимания, пробуждения доверия и убеждения весьма разнообразен: во-первых, это экспрессивные возможности синтагматики – в одном тексте комбинируется лексика, принадлежащая к совершенно разным

группам (техницизмы, термины, разговорная лексика, поэтизмы и т. п.), например: «чтобы вернуть коже свежий и здоровый вид, достаточно активизировать микроциркуляцию» (презентация новой линии косметических средств); во-вторых, это широкая адъективация, способствующая динамизму, неординарности презентационного текста, намерению заинтриговать аудиторию и побудить ее к желаемым для выступающего действиям. Из наиболее частотных прилагательных большинство обладают положительной семантикой, остальные приобретают контекстуальную положительную коннотацию, например: уникальный, новый, стоящий, практический, оригинальный, превосходный, восхитительный, золотой, радостный, соблазняющий, магический, фантастический, главный, продвинутый, чистый, исключительный, сенсационный, изящный и т. д.

Личные местоимения 1-го и 2-го лица (я, вы, мы, мы с вами), глаголы в 1-м и 2-м лице (*попробуем понять, оговоримся, отметим, прошу вас, отмечьте себе, подумайте, конкретизируем и др.*), обращения (*уважаемые коллеги, дорогие мои*) обеспечивают обратную связь, создают искусственную «интимность», персональную ориентированность процесса коммуникации: *Мы с уверенностью говорим вам, что, работая в компании «Тенториум», вы укрепите собственное здоровье, станете предпринимателем, вложите в жизнь все свои мечты и достигнете целей, которые с обычной работой вряд ли когда-нибудь вам удалось бы реализовать.* Активизация внимания слушателя может достигаться выделением структуры выступления с помощью когезивных средств: *начну с...; теперь о...; и наконец, о...; в заключение отмечу, что...* Например: *позвольте мне начать с истории возникновения нашего предприятия...; если позволите, я начну с проекта создания нашей инвестиционной компании; несколько слов о наших планах...; в заключение позвольте выразить надежду...; позвольте в завершение выразить уверенность...*

Функция воздействия в области синтаксиса реализуется в использовании различных стилистических фигур. Активный стилистический фонд рекламы составляют периодические структуры. Наиболее часто используемыми стилистическими фигурами являются: а) инверсия – экспрессивная акцентуация за счет тема-рематических перестановок: *До 1 мая специальные условия на квартиры во всех жилых комплексах; б) градация – вариант перечисления с усиливанием (ослаблением) качества в развитии идеи: Вы заинтересованы в приобретении понравившегося вам объекта недвижимости. Вы мечтаете вырваться из тесного кольца проблем, связанных со спецификой городской жизни. Вы всерьез задумались о здоровье тела и духа. Вы хотите покоя тишины и чувст-*

вуете, что вполне заслужили это право! Но как всегда, для реализации Вашей мечты не хватает самого главного – средств!

Характерна диалогизация монолога, причем форма диалога может быть открытой и скрытой. Открытый диалог представляет собой вопросно-ответную систему общения с аудиторией. Он менее характерен для этого жанра публичной речи. Наиболее характерны для публичной речи скрытые формы диалога: вопросы самому себе, скрытые и косвенные вопросы. Оратор ставит вопросы и сам на них отвечает, выдвигает возможные сомнения и возражения, выясняет их и приходит к определенным выводам: «Что можно сказать о популярности новых видов связи – за ними будущее, они стремительно завоевывают рынок коммуникаций; Разве кто-то может избежать естественного процесса старения и выхода на пенсию? Разве кто-то может быть выше неблагополучных обстоятельств? Ответ однозначный – «НЕТ!»

Широко распространен так называемый прием создания проблемной ситуации. Слушателям предлагается ситуация, вызывающая вопрос «Почему?», что стимулирует их познавательную активность и вовлеченность в процесс: «Сегодня в вашей семье достаток, согласие и любовь, а завтра погибает кормилец семьи, на что жить его жене и ребенку?» (отрывок из презентации программы семейного страхования).

Обращение к воображению, мечте, фантазии потенциального потребителя в целях введения идеи в необычной форме, перехода в менее рациональную и критическую область. Внушаемость потребителя при этом повышается и для его убеждения не требуются очень веские аргументы. Например: «Такой недвижимостью, как в «Лазурной долине», приятно владеть и пользоваться. О такой курортной недвижимости мечтают многие люди, но не многие знают, что эту мечту можно воплотить в жизнь уже сегодня, став обладателем апартаментов в «Лазурной долине» (фрагмент презентации жилого комплекса на берегу Черного моря).

Иногда в качестве отдельного приема создатели презентаций используют аффилиацию – причисление себя к определенной социальной группе с более высоким социальным статусом через обладание предметом презентации. При этом нередко эксплуатируются образы известных людей, приводятся примеры и сравнения, выгодно подчеркивающие достоинства презентуемого товара, услуги или технологии: «Для человека, у которого есть сумма в размере от 100 тысяч до 1–2 миллионов долларов, которую он хотел бы сохранить в условиях кризиса, подходит не любая недвижимость, а только отвечающая конкретному набору требований».

Насыщенность текста аллюзиями – прием, при котором стилистические эффекты получаются через использование уже известных читателю названий книг, фильмов, музыкальных произведений, сенденций, пословиц и выражений и т.д. Данный прием направлен на улучшение запоминаемости, идентифицируемости объекта презентации, поскольку подсознательно устанавливается связь с уже известными аудитории фразами и названиями: «Помните строки «Мой дядя самых честных правил...»? Покупая полис накопительного страхования жизни за 1000 долларов на 20 лет, вы отдаете «дяде» каждый год по 1000 долларов в течение 20 лет. «Дядя» обязуется вернуть вам деньги либо при наступлении страхового случая, либо через 20 лет, по окончании действия договора. Когда вы заплатили первую премию – 1000 долларов – на следующий день с 00-00 часов вы имеете финансовый НЕПРИКАСАЕМЫЙ резерв от «дяди». И если произойдет несчастный случай, «дядя» выплатит 20 000 долларов. Таков закон».

Простота лексики и синтаксических конструкций – одно из основных требований к презентации, обусловленное слуховым восприятием разговорной речи. Если в письменной речи предложение «В отдел кадров часто обращаются лица, достигшие пенсионного возраста, с вопросом о том, имеют ли они право выбирать между альтернативами выхода на пенсию и возможностью перезаключения трудового договора» может иметь место, то в устной форме общения предпочтительнее фраза: «Если вы желаете продолжать работу после достижения шестидесяти лет, дирекция готова обсудить это лично с каждым».

Важен порядок представления материала, ведь слушатели не могут еще раз посмотреть в начало предложения. Вместо фразы «в связи с изменением налогового законодательства вероятно увеличение цен на энергоносители, что отразится и на себестоимости нашей продукции» предпочтительнее употребление фразы «стоимость нашей продукции изменится, так как цены на энергоносители увеличатся».

Выступающему необходимо доказать слушателям, что создатели презентации понимают их потребности, уважают их интересы и личное время, поэтому часто в презентациях делается особый акцент на продуманность стратегии компании по отношению к своим потенциальным клиентам, на наличие у компании большого опыта и заметных успехов на рынке: «Программы смешанного страхования жизни разрабатываются индивидуально для каждого человека. Это позволяет учесть не только ваши потребности, но и ваши возможности; об успехе товара с торговой маркой Reebok говорят следующие цифры...»

Эффективным является прием языковой игры: «Ночной клуб «Зажигалка»: мы действительно

зажигаем!»; «Храните деньги в банке. Не в стеклянной»; «Поможем выйти замуж за милую душу (брачное агентство)».

Эффективность речевого воздействия может снижаться вследствие допущения коммуникативных ошибок или различных «коммуникативных помех» – различий в картинах мира, в ментальных моделях фрагментов действительности; нарушения условий места и времени, канала связи, речевого поведения; использования многозначных языковых средств выражения; неверных пресуппозиций и импликаций.

Анализ языковых средств с точки зрения их воздействия на адресата речи показал, что жанр бизнес-презентации обладает широким диапазоном языковых возможностей, среди которых языковая игра, положительно окрашенная эмоционально-оценочная лексика, насыщенность текста аллюзиями, метафорами, эпитетами, частым использованием местоимений 2-го лица, динамичность текста за счет широкого использования глаголов и отглагольных форм.

Осмысленная воздействующая коммуникация в деловом дискурсе базируется на четком прогнозируемом результате, связанном с изменением поведения адресата в сторону совершения действия, программируемого адресантом с доминантным использованием эмоциональных, образных средств воздействия, ориентируемых на позитивное восприятие действительности.

Литература

1. Власова Н.М. Турбопрезентация: клиент должен быть в экстазе. М., 2009.
2. Ребрик С.Б. Презентация: 10 уроков. М., 2004.
3. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. М., 2003.
4. Lakoff R.T. Persuasive discourse and ordinary conversation, with examples of advertising // Analyzing discourse: text and talk / Ed. by D. Tannen. Georgetown University Press, 1982.

S.Yu. Kamysheva, Nguen Thi Giang

SPEECH WAYS OF INFLUENCING THE AUDIENCE IN MODERN BUSINESS COMMUNICATION (WITH BUSINESS PRESENTATION AS THE EXAMPLE)

Communication, business discourse, influence, verbal, rational, emotional.

In this article presentation speech is considered as a version of public speech of business communication; verbal ways of influence on the audience are analyzed.

И.В. Корейко

innakoreyko@yahoo.com

соискатель Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Образ русского языка в русско-иноязычных разговорниках

Разговорник, образ России, русский язык, имидж.

В статье поднимается вопрос о разговорниках по РКИ как одном из важных источников формирования образа России. В статье проводится анализ содержания некоторых разговорников по РКИ, составленных зарубежными и отечественными издательствами, и рассматривается один из аспектов образа России в иноязычных разговорниках – образ русского языка как иностранного.

Сегодня вопрос о «внешнем» образе страны (государства) в условиях глобализации международных политических и экономических отношений становится все более значимым. Развитие любого государства невозможно в отрыве от глобального мирового пространства. «Внешний» имидж влияет на все стороны функционирования государства как субъекта международных отношений, как экономического игрока в системе глобальной конкуренции, как объекта для инвестиций, как особого культурного пространства и т.п. Таким образом, решение задач всестороннего укрепления позиций страны на мировой арене, развития равноправного и взаимовыгодного международного сотрудничества постоянно должно быть в центре внимания.

Не вызывает сомнения тот факт, что распространение и изучение русского языка в мире тесно связано с представлениями этого мира о стране и народе – носителе этого языка. Представление о стране изучаемого языка и отношение к ней способно существенно влиять на мотивы изучения иностранного языка и непосредственно на отношение к стране изучаемого языка, ее языку и народу.

Разговорники занимают большой сегмент в средствах овладения языком: к ним обращаются большинство пользователей на начальном периоде изучения. Именно разговорники, а не учебники используются при краткосрочных межкультурных контактах – туристических, деловых, гостевых.

В отличие от учебников РКИ, которые характеризуются предполагаемой самим их жанром подконтрольностью освоения и усвоения языковой информации, жанр разговорника отличается бесконтрольностью. Человек, прибегающий к его использованию, остается один на один с этим ма-

леньким пособием. И если учебник РКИ сопровождается неизбежной диалогичностью (учитель – ученик) процесса овладения языком, то при пользовании разговорником происходит прямой, непосредственный контакт человека с языковой действительностью, без возможности корректировки, комментирования языковых единиц со стороны специалиста.

Овладение иностранным языком путем системного его изучения с использованием учебной литературы, помощи педагогов и краткосрочное прикосновение к языковой действительности через разговорник – оба этих процесса неразрывно связаны с межкультурными контактами. В связи с этим позволим себе следующее сравнение: системное изучение языка посредством учебника сродни опыту длительного проживания в стране изучаемого языка с возможностью формирования многогранного образа страны; изучение или использование языка посредством разговорника сродни краткосрочной туристической поездке, когда образ страны формируется несистемно, на основании отрывочных, субъективных впечатлений. Первые впечатления от краткосрочных контактов играют определяющую роль во всем последующем формировании образа страны, поэтому несомненную важность представляет тот набор фактов, а в аспекте разговорников – набор языковых единиц, с которыми сталкивается иноязычный пользователь. Более того, большинство пользователей обращаются к разговорникам на подготовительном к поездке в страну этапе, до приезда и возникновения конкретных ситуаций общения. Таким образом, разговорник, подобранный в нем языковой материал, страноведческие и культурологические комментарии становятся первичным источником последующего восприятия общего образа страны и в значи-

тельной мере способствуют формированию стереотипной модели.

Нашей целью является рассмотрение содержания языкового материала и страноведческих комментариев в разговорниках по русскому языку, выпущенных зарубежными и отечественными издательствами [1–7 и др.]. В данной статье мы остановимся на одном из аспектов образа России в иноязычных разговорниках, а именно обратимся к образу самого русского языка как иностранного.

Составители большинства разговорников характеризуют русский язык как один из богатейших языков мира, который является родным для 230 миллионов людей. Отмечается, что на нем говорят не только в России, но и в странах – бывших республиках Советского Союза, а также во многих других странах, где есть русские общины. Упоминается, что это один из шести рабочих языков ООН и других международных организаций, также и то, что многие известные научные труды и технические разработки были впервые опубликованы на русском языке. Авторы одного из разговорников дают метафорическую оценку русскому языку как языку, который «объединяет самую большую нацию на земле», «загадку, завернутую в тайну внутри головоломки», занимающую два континента и 11 временных зон» [3: 9–10]. Составители также сообщают, что на русском языке писали такие признанные мастера литературы, как Пушкин, Толстой, Достоевский, Чехов и многие другие известные по всему миру авторы.

Многими авторами отмечается цельность русского языка. «Для языка, используемого на такой огромной географической территории, русский язык является на удивление единообразным, и региональные особенности (в основном произносительные) не обнаруживаются при общении. Язык был стандартизирован централизованной системой образования в СССР, которая пропагандировала грамотность и принуждала к использованию литературной формы языка», – пишут составители англо-русского разговорника «Russian» серии «Lonely planet» [2: 10]. В этом же разговорнике отмечено, что, несмотря на обширную территорию страны и возраст языка, русское произношение и словарный запас характеризуются малой вариативностью. Составители заверяют пользователей, что, если они будут говорить на стандартном русском языке, на таком, как, например, говорят в Москве, они точно будут поняты носителями русского языка на всей территории России [2: 11]. Авторы словацко-русского разговорника тоже отмечают, что, хотя Россия и занимает обширную территорию, в русском языке нет обособленных диалектов, как в словацком языке.

Словарный запас русского языка именуется «громадным» [5: 6–7]. В предисловии англо-русского разговорника «Russian» составители пишут:

«Русский язык может похвастаться богатым словарным запасом и очень колоритной, экспрессивной лексикой. Эта лингвистическая пышность, к счастью, выдержала влияние сурового коммунистического стиля и литературы соцреализма XX века» [2: 10]. Также авторы этого разговорника отмечают, что творчество таких русских писателей, как Достоевский, Чехов или Толстой, а также концепт «славянской души» не могут быть поняты или, по крайней мере, оценены по достоинству в переводе, тем самым мотивируя пользователей к изучению русского языка [2: 10].

Примечателен информационный блок «Ложные друзья» в разделе «Языковой барьер» англо-русского разговорника «Lonely planet». В нем составители предупреждают пользователей о наличии в русском языке слов, частично совпадающих по звучанию с английским, но имеющих при этом другое значение. Например: *магазин* – *magazine* (*журнал*), *интеллигентный* – *intelligent* (*умный*), *машина* – *machine* (*станок*), *фамилия* – *family* (*семья*) [2: 32]. Подобный раздел встретился нам и в словацко-русском разговорнике. Его авторы призывают обращать внимание на следующие совпадения звучаний русских и словацких слов: *муж* – *tiež* (*мужчина*), *красный* – *krásny* (*красивый*), *живот* – *život* (*жизнь*), *обход* – *obchod* (*магазин*), *час* – *čas* (*время*), *год* – *hodina* (*час*), *родина* – *rodina* (*семья*). Составители предупреждают пользователей, что употребление данных слов в неверном контексте может поставить их в неловкое положение перед носителями языка [5: 7].

Самыми отличительными чертами русского языка признаются высокоразвитая грамматическая система, мягкое произношение, мелодичность. При этом составители отмечают трудность русского языка для изучения. В частности, авторы обращают внимание на следующие аспекты русского языка как иностранного: подвижное ударение, сложную падежную систему, виды глаголов, склонение, согласование существительных. Составители оптимистично настраивают пользователей, что по мере практики они освоят эти особенности языковой системы. Автор разговорника «Passport to Russian» даже делает лестный комплимент русскому языку по этому поводу: «На самом деле несмотря на то, что грамматическая система русского языка выглядит сложной, она логична и практична, позволяет экономно расходовать языковые средства без применения придаточных предложений, как того требует английский и другие западные языки. Несомненно, преимущество русского языка состоит в лингвистической точности, в возможности передавать точное значение реального и вероятного действия во времени. Возможно, именно сложное лингвистическое мышление русских людей способствова-

ло развитию науки в стране, как на земле, так и в космосе» [1: 139].

В целом составители воодушевляют пользователей к общению на русском языке, к преодолению языкового барьера. Во-первых, авторы разговорников отмечают, что немногие из русских людей знают иностранные языки, поэтому единственный способ общения с ними – на их родном русском языке [7: 7]. Во-вторых, авторы характеризуют русских людей как дружелюбных, особенно к иностранцам, старающимся изъясняться на русском языке [7: 7]. «Русским нравится слышать, как иностранцы говорят по-русски. Те, кто пытаются говорить по-русски, завоевывают уважение и устанавливают дружеские отношения с русскими людьми с начального этапа знакомства» [7: 188–189], – пишут авторы «Разговорника для англоговорящих». Авторы рекомендуют начать общение на русском языке уже при прохождении паспортного контроля. В разделе «Прибытие в Россию» сообщается: «Работники паспортного контроля говорят по-английски. Но если вы обратитесь к ним по-русски, это произведет хорошее впечатление» [7: 58]. Также и в предисловии к разделу «Ведение бизнеса» в англо-русском разговорнике «Passport

to Russian» сообщается, что стремление общаться на русском языке во время деловых поездок в Россию может положительно отразиться на делах. «Несмотря на распространённость в России английского языка как иностранного, а также несмотря на наличие опытных переводчиков, старайтесь употреблять некоторые фразы на русском языке. Это придаст вашему общению с русскими коллегами по бизнесу особый формат. Сам факт, что вы предприняли усилия выучить отдельные выражения по-русски, станет комплиментом для вашей принимающей стороны» [1: 125].

Исходя из проанализированных разговорников, можем предположить, что общее представление о русском языке у пользователей разговорников складывается положительное, составители мотивируют пользователей к его изучению, несмотря на трудности русской языковой системы. Считаем данное исследование актуальным в преддверии таких событий международного уровня, как предстоящие России Олимпиада-2014 и чемпионат мира по футболу – 2018, когда миллионы болельщиков со всего мира посетят нашу страну, вероятно, с заранее купленным разговорником в кармане.

Литература

1. Англо-русский разговорник «Passport to Russian». N.Y., 1992.
2. Англо-русский разговорник «Russian», серия «Lonely planet». Victoria, 2009.
3. Англо-русский разговорник «Russian». M., 2006.
4. Венгерско-русский разговорник «Orosz». Szeged, б.г.
5. Словацко-русский разговорник «Rustina converzacia». Bratislava, 2009.
6. Чешско-русский разговорник и словарь «Rustina». Olomouc, 2010.
7. English-Russian phrase book. Разговорник для англоговорящих / Сост. Шпаковский В.Ф., Шпаковская И.В. М., 2006.

I.V. Koreyko

IMAGE OF RUSSIAN LANGUAGE IN RUSSIAN-FOREIGN PHRASEBOOKS

Phrasebook, image of Russia, Russian language, image.

The article raises the question of Russian language phrasebooks as one of the important sources of Russian image creation. The research of several foreign and Russian phrasebooks is focused on image of Russian as a foreign language as one of the aspects of image of Russia.

Е.А. Михайлова

mih.katerina@gmail.com

аспирант филологического факультета

Московского государственного университета

им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

Основные способы отражения эмоции удивления в русском языке

Современный русский язык, отражение эмоций в языке, удивление, эмотивные средства, коммуникативный уровень, коммуникативы.

Ситуация удивления представлена с авторской точки зрения: она описывается как ответ адресата на определенный стимул (вербальный или невербальный), не соответствующий его картине мира, как реакция на неожиданное для удивляющегося несовпадение ожидаемого и реального и как попытка устраниить возникшие противоречия. Особое внимание уделяется лексическим эмотивным средствам выражения удивления, которые широко представлены в русской разговорной речи. Предлагается группировка этих коммуникативов.

Эмоции как объект изучения в лингвистике появились сравнительно недавно, ранее их исследовали философы и психологи. Платон считал изумление началом философии, употребляя «удивление» и «изумление» как синонимы [15], Аристотель полагал, что именно с удивления начинается познание [1: 78], Декарт называл эмоцию «первой из всех страстей» [7: 582].

К.Э. Изард исследовал психологический аспект эмоций, им было отмечено, что чувство удивления знакомо каждому, но его трудно описать [10: 190]. Им выделялись особенности удивления: 1) его недолговечность, 2) все мыслительные процессы в миг удивления словно приостанавливаются. На особый статус этой эмоции, ее нестандартность указывали лингвисты: «отсутствие оценочной отмеченности отодвигает удивление в тень, на периферию активных исследований» [20: 158]. Возможно, именно поэтому «лингвистика позже всех осознала, что эмоции являются ее объектом, и из-за отсутствия должного объема знаний о нем долго не формулировала основных подходов своего исследования в сфере эмоций» [22: 7].

Языкovedы все чаще стали обращать внимание на эмоции [3; 9; 12; 13; 16; 18; 19; 22; 23], по их мнению, они являются неотъемлемой частью языка: «ключом к изучению человеческих эмоций является сам язык, который номинирует эмоции, выражает их, описывает, имитирует, симулирует, категоризует, классифицирует, структурирует...» [23: 672].

Актуальность исследования – необходимость углубленного изучения способов представления эмоций в современном русском языке.

В.И. Шаховский внес значительный вклад в изучение этого вопроса, он одним из первых разграничил выражение и обозначение эмоций. С точки зрения ученого, существуют два пласта лексики, один

из которых занимается выражением (эмотивная лексика), а другой – обозначением эмоций («индикативная», «логико-предметная» лексика) [21: 93]. Эмотивная лексика принадлежит коммуникативному уровню, индикативная – номинативному. «Если номинативный уровень вводит лишь некоторую информацию о действительности, то в задачи коммуникативного входит отражение соотношения позиций говорящего, слушающего и осознаваемой и оцениваемой ими ситуации» [3: 23]. «Если слово лишь обозначает, называет эмоцию, то оно не эмотивно, оно является лишь метаэмоцией» [21: 94]. Эмоция, представленная номинативно, – это не само чувство, а лишь логическая мысль о нем, подобная лексика не выражает эмоций, она отсылает сознание говорящих к сфере эмоций [21].

Объектом данного исследования является эмоциональное состояние удивления в современном русском языке.

Цель работы – представить способы вербализации этой эмоции. Поставленные задачи – дать толкование удивлению, перечислить некоторые лексические средства выражения удивления и попытаться их группировать.

Материал исследования – примеры из художественной литературы, разговорной речи, телесериалов и кинофильмов.

Обсуждение

Удивление понимается как одно из эмоциональных состояний, являющееся ответом адресата на определенный стимул – вербальный (высказывания о ситуации) и невербальный (сама жизненная ситуация), не соответствующий его жизненному опыту и представлениям о мире (его наивной картине мира). Удивление – это эмоциональная реакция говорящего именно на неожиданность несовпадения ожидаемого и реального.

Проиллюстрируем это примером:

- *А ты как сдал?*
- *На «пять».*
- *Да ладно? Серьезно?* (разговорная речь).

Удивляющийся не ожидал, что его друг получит отличную оценку. Реальное положение дел не совпало с теми представлениями, которые были у адмирата (у того, кто удивляется): скорее всего, он предполагал, что оценка будет ниже. Именно это несовпадение, а не сам каузатор удивления является неожиданным, может казаться непонятным и необычным.

Удивление – это показатель состояния знаний адмирата (удивляющегося); это способ верификации, т.е. попытка установить говорящим ложность (истину) информации, сообщенной другим участником речевого акта. Удивление – это реакция, свидетельствующая о том, что что-то привлекло, задело внимание удивляющегося; являющаяся подсказкой, сигналом для дальнейшего анализа и устранения противоречий, возникших по причине того, что именно предполагаемая маловероятная информация «вторглась» в четко выстроенную систему говорящего.

Приведем пример:

- *Вот смотрю погоду в Арзигре. Там дожди!*
- *Дожди?* (разговорная речь).

По представлениям удивляющегося, в Арзигре не бывает дождей. Информация привлекла его внимание. Ему нужно некоторое время, чтобы осознать, поверить в истинность содержания сообщения.

Современные лингвисты выделяют три способа отражения эмоций в языке [9; 20]. Эмоции могут быть названы (например, *удивление*), описаны (*вытаращить глаза*) или выражены (*да ну?*). Удивление имеет достаточно широкий спектр различных средств выражения, описания и называния, которые неоднократно становились объектом исследований отечественных и зарубежных ученых. Причем дескриптивным (описательным) и номинативным (назывательным) средствам уделялось значительно больше внимания [2; 12; 16], чем средствам непосредственного выражения данного эмоционального состояния. В конце XX в. – начале XXI в. больше внимания лингвисты стали уделять средствам выражения удивления: 1) предлагаются способы толкования средств выражения эмоций, в том числе и удивления, с помощью специального метаязыка [5]; 2) предпринимаются попытки сопоставления способов и особенностей выражения удивления в разных языках, например в русском и английском [9]; 3) описываются просодические средства выражения эмоций, в частности удивления, в русском языке [4; 13]; 4) рассматриваются кинесические средства выражения эмоций в русской культуре в сравнении с другими [14; 17]; 5) проводится семантический анализ некоторых средств верbalного выражения удивления в русском языке [3; 8; 18; 19].

К номинативному способу относятся такие лексемы, как, например, глагол *удивляться*, а также многочисленные дериваты *удивление*, *удивленный*, *удивительный*:

Она, не слушая, продолжала:

– *Так испытывал ее Бог. «Когда же пришло время ее благостной кончины, умолили Бога сей князь и княгиня преставиться им в един день. И сговорились быть погребенными в едином гробу. И велели вытесать в едином камне два гробных ложа. И облеклись, такожде единовременно, в монашеское одеяние...»*

И опять моя рассеянность сменилась удивлением и даже тревогой: что это с ней нынче? (И.А. Бунин. Чистый понедельник).

Средства описания эмоций – это речения, т.е. отраженные в языке жесты, мимика и позы человека [6: 36] (*глаза на лоб полезли, раскрыть рот до ушей, схватиться за лицо* и др.). Приведем следующий пример:

– *Девчонки – большие фанатки футбола.*

– *Правда? [подняв брови]* (телесериал «Папины дочки»)

Экспрессивные средства вербализации эмоций – это эмотивные коммуникативы (*да ладно; не может быть; кто бы мог подумать* и др.). Термин «коммуникатив» впервые встречается в работе В.Ф. Киприянова [11]. К ним относятся «единицы особого рода – короткие аграмматичные стереотипные реплики диалога» [18], например эмфатический цитатный вопрос:

– *Как же можно с человека срезать гипс не заметно?*

– *Можно. Я, правда, не знаю, как они будут действовать. Но человека можно напоить...*

– *Угу.*

– *Усыпить...*

– *Угу.*

– *Оглушить!.. Ну в общем, с бесчувственного тела. Наконец, с трупа!*

– *Угу [пауза]. С чьего трупа?*

– *Но я уверен, что до этого не дойдет* (кинофильм «Бриллиантовая рука»).

На наш взгляд, наиболее полную картину об объекте исследования дает комплексный анализ коммуникативов удивления, номинативных и дескриптивных единиц удивления, а также кинем этой эмоции (т. е. невербального, жестово-мимического проявления этого состояния). В данной статье больше внимания уделяется средствам выражения эмоции удивления. «Выражение эмоций – это непосредственная коммуникация самих эмоций, а не их обозначений, их языковое проявление» [21: 96]. Таким образом, к эмотивным коммуникативам, выражющим удивление, с нашей точки зрения, относятся: 1) междометия – *а; ах; ба; о; ого* и др.; 2) частицы – *да; неужели; разве* и др.; 3) местоименные наречия – *как; что;*

4) коммуникативные фразеологизмы – *вот так клюква; вот те(бе) раз и др.*; 5) цитатные вопросы (когда говорящий извлекает часть реплики из предшествующего высказывания собеседника и с удивлением переспрашивает); 6) высказывания с определенным лексическим наполнением – *как такое возможно; просто невероятно* и др.

Способы вербализации эмоционального состояния удивления специфичны в разных языках. Эта специфика обусловлена субъективностью интерпретации окружающей действительности, что представляет несомненный интерес для лингвистики. А. Вежбицкая замечает, что «русская культура... содержит общее “предписание”, относящееся к эмоциям, которое можно сформулировать следующим образом: хорошо, если другие люди знают, что человек чувствует» [5: 545].

Таким образом,

1) удивление – это одно из эмоциональных состояний, являющееся ответом-реакцией адресата на определенный стимул извне – верbalный (содержание сообщения) и невербальный (реалия

действительности), не соответствующий его наивной картине мира (его представлениям о мире, его взглядам и опыту). Итак, удивление – это нарушение предполагаемого развития (хода) событий. Удивление – это показатель неготовности удивляющегося к восприятию информации и к мгновенному согласию с полученной информацией. Удивление служит стимулом к устранению противоречий между полученной информацией и привычными представлениями удивляющегося;

2) в современном русском языке используются три способа отражения эмоции удивления. В современной разговорной речи преобладает эмотивный, а, например, в художественной литературе – номинативный и дескриптивный способы;

3) в результате наблюдения за живой речью участников диалогов и на основании выявленных реплик удивления из телесериалов и кинофильмов в статье перечислены некоторые лексические коммуникативные средства (коммуникативы) выражения удивления в современной русской разговорной речи и предпринята попытка их группировки.

Литература

1. Аристотель. Соч.: В 4 т. Т.1. М., 1975.
2. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск, 1989.
3. Беззяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка: Волеизъявление и выражение желания говорящего в русском диалоге. М., 2002.
4. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., 1984.
5. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А.Д. Шмелева; Под ред. Т.В. Булыгиной. М., 1999.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами (на материале русского языка) // Вопросы языкознания. 1981. № 1.
7. Декарт Рене. Соч. СПб., 2006.
8. Добрушина Н.Р. Семантика междометий в реактивных репликах // Вестник Московского ун-та. Сер. 9. 1998. № 2.
9. Дорофеева Н.В. Удивление как эмоциональный концепт: На материале русского и английского языков: Дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2002.
10. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб., 2007.
11. Киприянов В.Ф. Проблемы теории частей речи и слова-коммуникативы в современном русском языке. М., 1983.
12. Козеренко А.Д. Метафорические модели удивления (на материале русских идиом) // Материалы междунар. семинара «Диалог-2001» по компьютерной лингвистике и ее приложениям. М., 2001. // <http://www.dialog-21.ru/materials/archive.asp?id=6711&y=2001&vol=6077>.
13. Корлыханова Е.Л. Взаимодействие просодических и кинесических средств в выражении эмоциональных значений радости, гнева, удивления в сценической речи: На материале английского языка: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2000.
14. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М., 2004.
15. Платон. Государство. М., 2005.
16. Рассказова Т.П. Лексика удивления в русском и английском языках: Дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 1998.
17. Словарь языка русских жестов / Под ред. С.А. Григорьевой, Н.В. Григорьева, Г.Е. Крейдлина. М.; Вена, 2001.
18. Шаронов И.А. Коммуникативы и методы их описания // Труды междунар. конференции «Диалог-2009». М., 2009. // <http://www.dialog-21.ru/dialog2009/materials/html/84/html>.
19. Шаронов И.А. Междометия в речи, тексте и словаре. М., 2008.
20. Шаронов И.А. Удивление сквозь призму языка // Русистика на пороге XXI века: проблемы и перспективы. М., 2003.
21. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 1987.
22. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М., 2008.
23. Шаховский В.И. Эмоции в коммуникативной лингвистике // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е.С. Кубряковой. М., 2009.

E.A. Mikhailova

MAIN MEANS OF REFLECTING THE EMOTION OF SURPRISE IN RUSSIAN

Modern Russian, reflection of emotions in the language, surprise, emotive means, communicative level, communicatives.

The situation of surprise has been presented from the author's point of view: it is described as an addressee's response to a certain stimulus (verbal or non-verbal) not correlating with his/her world's picture, as a reaction to unexpected discordance for a person being surprised between the expected and the real and as an attempt to eliminate the arisen contradictions. Special attention is paid to lexical emotive means of expressing surprise which are widely represented in Russian colloquial speech. Grouping of these communicatives is suggested.

И.Ю. Низовая

irina.nizowaya@yandex.ru

доцент Международного института компьютерных технологий

Воронеж, Россия

Виртуальная образовательная среда по РКИ: от теории к практике

Интернет, электронная (виртуальная) образовательная среда, обучение языку, упражнения, компьютерные упражнения и задания.

Статья посвящена методике использования электронной образовательной среды на основе ресурсов Интернета в обучении русскому языку как иностранному. Особое внимание уделяется классификации ресурсов электронной образовательной среды для информационной поддержки, обучения видам речевой деятельности и аспектам языка. Анализируются лингвометодические особенности специальных программных средств этой среды – дистанционных курсов, электронных учебников, учебных ресурсов Интернета.

О образовательная среда в основном изучается в рамках известных в педагогической науке подходов: деятельностного, личностного, индивидуализированного, системного, комплексного, проблемного, дифференцированного, развивающего и других [3]. Образовательная среда – среда, в которой происходит обучение, – рассматривается в работах российских исследователей в русле взаимосвязанных процессов учения и преподавания. Можно выделить два подхода к анализу информационной среды – ресурсный и коммуникационный. С точки зрения сторонников ресурсного подхода, чтобы зафиксировать информацию, надо сохранить ее на носителях разного вида, научиться искать и передавать информацию оперативно, полно и точно. Ресурсный подход был основан на представлении об информационной среде как о технической системе, позволяющей хранить информацию, дающую объективное (не зависящее от личных мнений) знание о мире. Эта система позволяет эффективно извлекать информацию (знание) и предоставлять его пользователям. В противовес этому сторонники коммуникационного подхода рассматривали информационную среду и входящие в нее в качестве компонентов информационные системы как средства трансляции знаний и обмена сообщениями разного статуса. Под информационной образовательной средой понимается «сложная система, включающая следующие главные компоненты: интеллектуальные, культурные, программно-методические ресурсы, содержание знания и технологии работы с ним (поиск, хранение, обработка, применение), зафиксированные на соответствующих носителях информации, организационные структуры, обеспечивающие функционирование

и развитие среды в ходе образовательного процесса; средства коммуникационных технологий, обеспечивающие взаимодействие субъектов образовательного процесса и открывающие доступ к ресурсам среды» [4: 168]. И.В. Роберт определяет информационную среду следующим образом: «Информационная среда включает множество информационных объектов и связей между ними, средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, а также организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы. Общество, создавая информационную среду, функционирует в ней, изменяет, совершенствует ее» [6: 188].

Вопросы организации специальной электронной среды обучения по русскому языку как иностранному подробно рассмотрены в работах А.Н. Богомолова и Л.А. Дунаевой [2; 3]. В Новом словаре методических терминов и понятий дается следующее определение виртуальной языковой среды: «Совокупность электронных ресурсов и средств коммуникации в Интернете, которая строится на базе электронных учебников, электронных учебных пособий, предназначенных для овладения различными аспектами языка или формирования определенных речевых навыков и речевых умений (обучение чтению, аудированию, письму, говорению и переводу) или для обеспечения контроля за уровнем сформированных речевых и языковых навыков. Включает образовательные порталы, электронные библиотеки, электронные словари, аутентичные ресурсы Интернета, которые могут использоваться в обучении иностранному языку» [1: 39].

Образовательная среда с помощью информационно-коммуникационных технологий реализуется на разных уровнях образовательного процесса – уровне предметной области (русский язык как иностранный), уровне учебного заведения, уровне отдельной обучающей системы, например дистанционного курса. Виртуальная среда учебного заведения представляет собой структурированное информационно-образовательное пространство учебного заведения со всеми имеющимися в данном учебном заведении курсами ДО, предусмотренными учебным планом или программой обучения, виртуальными библиотеками и медиатеками курсов, электронными энциклопедиями, словарями, электронными базами данных ресурсов Интернета и др. Например, информационная образовательная среда факультета (кроме системы аппаратных средств, программного обеспечения, подготовленных кадров, базы данных) включает медиатеки, сайты кафедр и персональные сайты, информационные доски, электронные учебные и информационные материалы, методические материалы и разработки, список ресурсов Интернета для обеспечения учебного процесса, системы дистанционного обучения, системы информатизации управлеченческой и организационной деятельности деканата [2; 9].

Под термином «виртуальное обучение» А.Н. Богомолов понимает способ организации дистанционного обучения с использованием образовательной среды, основанной на интернет-технологиях. Данная модель может быть представлена, в частности, в двух видах: в виде виртуальной языковой среды сетевого обучающего ресурса и в виде виртуальной среды учебного заведения [2]. Виртуальная языковая среда сетевого обучающего ресурса строится на базе электронных учебников, электронных учебных пособий или учебно-методического комплекса, предназначенных для овладения различными аспектами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой, стилистикой; языком делового общения, языком СМИ и др.), или формирования определенных речевых навыков и умений (обучение чтению, аудированию, письму, говорению и переводу), или обеспечения контроля за уровнем сформированных речевых и языковых навыков. Для полноценного функционирования виртуальной языковой среды обучения обучающего ресурса в ее программном обеспечении должен быть предусмотрен определенный компонентный состав компьютерных оболочек (оболочка пользователя, разработчика, администратора, сетевого преподавателя, веб-страницы учащегося и др.), позволяющий организовать полноценный учебный процесс.

Как показывает анализ последних исследований и материалов конференций по проблемам информатизации образования, существует целый

ряд авторских трактовок, определяющих специфику обучающей среды, основанной на использовании ИКТ. Встречающееся в научной литературе разнообразие номинаций таких информационных сред обучения обусловлено, по мнению ученых, еще окончательно не устоявшейся, динамично развивающейся терминологической базой компьютерных технологий обучения. Л.А. Дунаева в своей монографии дала наиболее полное на сегодняшний день описание встречающихся обозначений информационной среды обучения [3]. Так, в частности, в научной литературе встречаются следующие номинации информационных сред обучения: информационно-педагогическая среда, информационно-предметная среда, дидактическая информационно-предметная среда, предметная обучающая среда, виртуальная среда обучения, информационно-обучающая среда, интегрированная обучающая (учебная) среда, мультимедийная интерактивная обучающая среда, компьютерная обучающая среда, интерактивная обучающая среда, дидактическая компьютерная среда, информационно-динамическая среда, дидактическая интегрированная информационная среда и др.

Несмотря на то что наиболее частотным обозначением специфики рассматриваемой среды обучения является термин «информационная среда», далеко не все исследователи понимают под ней совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, способствующих интеграции ИКТ в образовательный процесс в целях его интенсификации. А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева в обобщенном виде представили взгляды различных исследователей на феномен информационной среды в виде трех коллективных точек зрения [2; 3]. Информационная среда рассматривается как:

- одна из распространенных сфер деятельности, в которой человек является участником коммуникационного процесса, представляющим личное знание в форме информации, воспринимающим новую информацию и вновь превращающим ее в свое личное знание;
- система исторически сложившихся форм коммуникации для получения информации;
- информационная инфраструктура, созданная обществом для осуществления коммуникативной деятельности в масштабах, соответствующих уровню развития этого общества (издательства, библиотеки, банки данных, средства массовой информации, Интернет).

Термин «виртуальная среда обучения» (ВСО) наиболее полно отражает специфику учебного процесса при дистанционной форме обучения: ее программное обеспечение располагается на сервере учебного заведения, что позволяет сетевым и очным преподавателям, используя электронные ресурсы и инструментальные средства, осуществлять

лять опосредованное учебное взаимодействие с пользователями-учащимися. ВСО, являясь сложным многофункциональным образованием, вбирает в себя и информационные потоки, и учебный процесс, проходящий в специфических условиях, и информационно-дидактическое обеспечение учебного процесса, и условия для взаимодействия субъектов учебного процесса друг с другом и объектами обучения, которые разделены пространством и временем [2; 3; 5].

Виртуальная среда обучения (ВСО) представляет собой «архитектурное сооружение» – структурно и содержательно организованное информационно-обучающее пространство (поле) с определенным набором функциональных требований. В научно-методической литературе встречается указание на различные способы существования ВСО. Так, в частности, авторы [2; 3] отмечают, что она может быть реализована в следующих видах:

- авторского программного ресурса, включающего учебные и справочные материалы, прикладные возможности и средства взаимодействия участников учебной деятельности в педагогическом процессе;
- программной оболочки (платформы) для создания подобных ресурсов;
- обучающей среды, которая создается комплексным использованием разнообразных электронных ресурсов и способов сетевого взаимодействия субъектов учебного процесса;
- образовательного веб-сайта;
- виртуального класса (виртуальной аудитории, виртуального кампуса учебного заведения), где учащийся (учащиеся) обучается в условиях взаимодействия, сотрудничества и преподаватель – участник учебно-познавательной деятельности учащегося.

Электронные среды обучения разрабатываются сегодня на всех уровнях образования для широкого круга дисциплин в целях организации учебного взаимодействия как постоянно контактирующих, так и разделенных пространством и временем субъектов обучения. Виртуальные среды обучения создаются на базе специального программного обеспечения. Их техническую и технологическую основу составляет программное обеспечение – программные оболочки (платформы). Л.А. Дунаева [3] выделяет следующие особенности современной электронной среды: 1) мультимедийность, позволяющую использовать все форматы представления языковой, речевой и экстравергистической информации, воздействуя на все каналы восприятия; 2) гипертекстовую организацию учебного материала; 3) интерактивность, обеспечивающую оперативную и разнообразную реакцию дидактической интегративной среды на действия пользователя.

Важным элементом виртуальной среды является дистанционное обучение. Дистанционные технологии реализуются в дистанционных курсах. Дистанционный курс – это совокупность средств аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей пользователей.

Основные требования к обучающей системе определяются принципиальными особенностями дистанционных форм обучения: индивидуальным подходом к обучению, диалоговым характером взаимодействия, сочетанием онлайнового способа (т.е. непосредственного взаимодействия преподавателя и слушателя с помощью телекоммуникационных каналов связи) и онлайнового (использование информационных ресурсов, постоянно находящихся в Интернете), проведением текущего и итогового контроля, регулярным обновлением учебных материалов, сочетанием традиционных и дистанционных форм обучения и др.

Ядром электронной образовательной среды выступает сайт (информационный или обучающий), который обладает рядом свойств: доступностью в Интернете или во внутривузовской системе; особой организации информации, в основе которой лежит гипертекст; возможностью использования как средства информации или обучения; взаимодействием с другими ресурсами кафедр и факультетов; привлечением дополнительных ресурсов «всемирной паутины».

Современное электронное образовательное пространство по РКИ включает:

- специализированные порталы и ресурсы по русскому языку, количество которых постоянно растет;
- дистанционные курсы для студентов, изучающих русских языка, и для преподавателей, повышающих свою квалификацию;
- базы данных текстов и учебных ресурсов, электронные библиотеки и энциклопедии, электронные словари;
- виртуальные сообщества, в которых обсуждаются проблемы функционирования, изучения и преподавания русского языка;
- собрания звуковых, фото- и видеофайлов по определенной тематике, загружаемые из Интернета.

В настоящее время практически решаются проблемы создания специального электронного (виртуального) образовательного пространства для изучающих русский язык как иностранный. Эта задача уже ставится в ряде работ методистов, ее решению должна помочь скоординированная деятельность русистов многих стран. Необходимо подчеркнуть, что каждый из указанных компонентов среды имеет свои технологические и содержательные особенности. Рассмотрим подробнее

некоторые элементы этого электронного образовательного пространства.

Процесс преподавания русского языка как иностранного пока слабо обеспечен современными компьютерными дидактическими материалами, преподавателями языка электронные учебники по ряду причин (традиции преподавания, отсутствие стимулов для использования новых технологий, устаревшие программы обучения) используются редко, хотя по русскому языку как иностранному подготовлено более двадцати различных электронных учебников. Известность получили следующие электронные учебники – «Капуста» (Финляндия), «Руслан» (Великобритания), «Русский язык с самого начала» (РФ), «Голоса» (США), «Краски» (Италия) и другие. В учебных заведениях РФ были созданы электронные учебники «Владимир» (2003), «Русский язык с компьютером. Шаг I» (2006) и др. Все большую популярность приобретают дистанционные курсы по обучению языку. Нами были проанализированы различные дистан-

ционные курсы, которые используются в преподавании русского языка как иностранного. Анализ показал, что в настоящее время трудно найти курс, который соответствовал бы всем требованиям, которые предъявляются к современным средствам обучения. Важно, например, наличие в курсе демонстрационной версии, методического руководства для пользователя, встроенных справочников, систем интерактивного взаимодействия с пользователем, способов оценки эффективности обучения и др.

Таким образом, можно заключить, что ВСО – это единое информационно-обучающее поле, которое дает возможность с помощью ИКТ реализовать в полном объеме комплекс инновационных технологий обучения, ориентированных на удаленный педагогический контакт, обеспечивающих высокую степень самостоятельности учащегося в выборе траектории обучения, форм и средств самоконтроля и поощряющих самооценку образовательных достижений.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. Лингвокультурологический аспект. М., 2008.
3. Дунаева Л.А. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. М., 2006.
4. Педагогический словарь / Под ред. В. Загвязинского, А. Закирова. М., 2008.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2007.
6. Роберт И.В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: Дис. ... докт. пед. наук. М., 1994.
7. Руденко-Моргун О.И. Принципы моделирования и реализация электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа. М., 2009.
8. Сысоев В.П., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. М., 2010.
9. Тряпельников А.В. Виртуальные формы организации самостоятельной работы // Русский язык за рубежом. 2008. № 3.

I.Ju. Nizovaja

VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: FROM THEORY TO PRACTICE

Internet, language teaching, virtual learning environment, electronical exercises and tasks.

The article deals with different techniques in using virtual learning environment in the teaching Russian as a foreign language. A virtual learning environment (VLE) is a set of teaching and learning tools designed to enhance a student's learning experience by including computers and the Internet in the learning process. The principal components of a VLE package include online support for both teacher and student: distance courses, electronic communication, Web publishing, and Internet links to outside curriculum resources. VLE is now most often used to supplement traditional face-to-face classroom activities.

Л.В. Никифоренко

hili303@mail.ru

аспирант Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Диалог «жалоба – утешение» как национально специфическая модель русской культуры общения (на материале произведений В.М. Шукшина и В.Г. Распутина)

Речевой акт жалобы, речевой акт утешения, диалогический дискурс «жалоба – утешение», русская культура общения.

Данная статья посвящена рассмотрению национально специфичной реалии русской речевой культуры – диалогическому дискурсу «жалоба – утешение». Русский менталитет, характеризуясь соборностью и коллективизмом, проявляется на уровне лингвокультуры в виде частотного обращения к ламентативным высказываниям, закономерной реакцией на которые являются РА утешения. Проанализировав диалоги «жалоба – утешение», найденные в произведениях «деревенской прозы», мы пришли к выводу, что диалогический дискурс данного типа представляет собой единство, которое возникает за счет согласованности всех структурных уровней РА жалобы и утешения – уровня иллокуций, локуций и перлокуции.

Лингвистическая прагматика во второй половине XX столетия достигла существенных результатов в изучении различных областей антропоцентрической направленности. Однако в ней практически отсутствуют работы, посвященные обследованию таких речевых актов (РА), как жалоба и утешение. Исследования, связанные с различными речеактовыми воплощениями, косвенно затрагивают жалобу и утешение, но ни одно из них не направлено на выявление сущности данных РА с учетом их спаянности в коммуникативном пространстве.

Спаянность жалобы и утешения реализуется в рамках диалогического дискурса и предполагает инициирующий характер одного РА и реактивный характер другого. Независимая ламентативная (от итал. *lamento*, букв. «жалоба, плач») реплика и зависимая от нее реплика утешения образуют в результате своего сочленения диалогическое единство «жалоба – утешение». РА в рамках этого единства согласованы на каждом структурном уровне – целеполагания, средств выражения и результатирующего эффекта (иллокуции, локуции и перлокуции).

Необходимо отметить, что диалогический дискурс «жалоба – утешение» характерен именно для русской культуры общения и является специфическим проявлением русского менталитета. По замечанию Н.И. Формановской, «русский менталитет, культура речевого поведения и общения допускают жалобу человека на то, чем он недоволен в своей жизни и в себе самом», и такое положение дел «связано с обычаями общности,

коллективизма, уверенности во взаимопомощи, в том, что другой человек не воспользуется его бедой, а придет на помощь» [7: 304].

Н.А. Емельянова, рассматривая различные реализации жалобы в английском языке, замечает следующее: «Этикетная специфика речевого жанра «жалоба» в английском языке состоит в том, что представители английской лингвокультуры не склонны к жалобам: они скорее выразят свое недовольство молчанием, чем прибегнут к жалобе» [2: 25]. Действительно, представители иных лингвокультур не считают возможным открыто выражать неудовольствие по поводу собственной жизни.

Характерной чертой русской ментальности является соборность. Она представляет собой комплекс морально-этических норм внутри русского сообщества и предполагает осуждение индивидуализма и отвержение понятия «личного счастья» в пользу общественного, коллективного благополучия. Издавна на Руси все проблемы решались совместно, *всем миром*, и этот факт нашел свое отражение в различных паремиях – *одна голова хорошо, а две лучше; ум – добро, а два – лучше того; один в поле не воин*. В сборнике «Пословицы и поговорки русского народа» В.И. Даля представлен богатый материал, свидетельствующий о соборности русского народа – *на миру и смерть красна; в согласном стаде волк не страшен; веника не переломишь, а по пруту весь веник переломаешь; две головни и в поле дымятся, а одна и в печи гаснет; плохой товарищ пуще одиночки; семью и горох молотят и многие другие* [1].

Представитель русского национального сознания обращается к РА жалобы, не только и не столько желая получить какую-либо материальную помощь со стороны адресата, сколько нуждаясь в его подбадривании, сочувствии и понимании — с помощью жалоб облегчают душу, избавляются от негативных эмоций, делают адресата соучастником личной беды и тем самым «разделяют» ее на двоих.

Поскольку одной из основных задач данной статьи является демонстрация принадлежности диалогического единства «жалоба — утешение» к национально маркированным единицам общения, для выявления его конституирующих признаков мы обратились к произведениям представителей так называемой «деревенской прозы» — В.М. Шукшина и В.Г. Распутина. Именно деревенская культура ярче всего отражает исконно русские традиции общения, в то время как городская постепенно теряет национальную специфику, становится нейтрально-размытой, в том числе на уровне речевого воплощения.

Жалоба представляет собой антиномичный РА, так как в ней находят воплощение два разнонаправленных вектора — с одной стороны, она является центростремительным, глубоко индивидуализированным высказыванием, своеобразным словом о себе, с другой — высказыванием центробежным, ориентированным на адресата и преследующим цель воздействовать на него (за исключением редких случаев так называемой «саможалобы»). В рассказе В.М. Шукшина «Два письма» главный герой пишет письмо своему другу, желая получить от него понимание и сочувствие: «Друже мой, Иван Семеныч! — начал он. Здорово! Захотелось вот написать тебе. Увидел сейчас во сне деревню нашу и затосковал. <...> Жена проснулась. Сытая лежит, толстая, прости меня Господи, грешного, и несет, как от парфюмерной фабрики. Вот такие-то дела, Ваня. Грустно мне что-то сделалось. <...> Жену упрекаю, а сам — хоть поставь, хоть положь, в дверь не пролезаю. Курорты, понимаешь, санатории... А жизни как-то не успел порадоваться. Дети распутут, но радости большой не доставляют, честно говоря. <...> Напиши как-нибудь, выбери время. Одноко мне стало вдруг, никто не поймет, как ты. Да и тебе, наверное, несладко? Ну — главный инженер, ну... — черт с рогами, а что — дальше? Ты понимаешь? <...> В общем, неважнецки я живу, Иван. Так вроде все нормально, на работе хорошо, а нет-нет — засосет что-то, тоска обуяет, как сейчас вот, — и все охота послать к черту» [5: 486–487]. С одной стороны, адресант повествует о личных переживаниях — тоске по родной деревне, недовольстве женой и самим собой, об отсутствии радости в детях, одиночестве, с другой стороны, ориентирован на адресата и использует языко-

вые средства апелляции к нему — это и различные вокативы (*друже мой, Иван Семеныч, Ваня, Иван*), и коммуникативно-фатические элементы (*понимаешь, Ты понимаешь?*), и вопросительные конструкции (*Да и тебе, наверное, несладко?, ...а что дальше? Ты понимаешь?*). Особое место среди средств направленности на адресата занимает РА просьбы (*Напиши как-нибудь, выбери время*), признания (*никто не поймет так, как ты*) и рогативы (*Да и тебе, наверное, несладко?* и др.).

Как кажется, именно в антиномичности жалобы кроется причина ее иллокутивной многослойности. В лингвопрагматической традиции жалоба интерпретировалась достаточно разнообразно. Так, Дж. Остин относит ее к бехабитивам, то есть к социально-поведенческим и этикетным актам, Дж. Серль — к презентативам, Дж. Лич расценивает этот РА как конфликтив по той причине, что иллокутивная цель говорящего находится в конфликте с социальной целью (в целях слушающего), В.В. Богданов — как экспрессив, а А.А. Романов — как сатисфактив (в частности, как упрек). Смеем предположить, что в русском сознании жалоба связана в первую очередь с выражением эмоционально-психического состояния личности и является эмоциональной рефлексией, оценкой ситуации, а потому, несмотря на наличие в этом РА признаков различных актов, логичнее всего определять ее как экспрессив. Неслучайно в словаре русского языка жалоба толкуется в эмоциональном регистре: «**ЖАЛОБА**. 1. Выражение неудовольствия (в словах), сетование по поводу неприятностей, боли страдания» [4: 834].

Утешение в отличие от жалобы — односторонний акт, полностью сосредоточенный на адресате — субъекте жалобы. В толковом словаре значение глагола *утешить* представлено следующим образом: «Успокоить кого-нибудь, доставить отраду кому-нибудь, облегчить кому-нибудь горе (советом, участием)» [4: 1014]. Утешение предполагает высокую степень эмпатии говорящего, его соучастие, включенность в личное пространство адресата. Оно имеет большую, нежели жалоба, социально-этикетную нагрузку, поэтому с большим основанием может быть отнесено к бехабитивам. Однако, несмотря на это, в РА утешения частотно проявляется эмоциональное состояние говорящего, особенно в том случае, если реакция является не формально-этикетной, а искренней. Например, в повести В.М. Шукшина «Калина красная» на рассказ старухи о потерянных сыновьях героиня реагирует следующим образом: «—Ладно, бабушка... Она вдруг забылась, что она из «райсобеса», подошла к старушке, села рядом, умело как-то — естественно, просто обняла ее и приголубила. — Погоди-ка, милая, погоди — не плачь, не надо: глядишь, еще и найдутся. Надо же и поискать!» [6: 470]. Здесь вербальное (вокатив-

ные формы *бабушка и милая*, восклицательная конструкция, повторы) и невербальное (*обняла и приголубила*) поведения героини свидетельствуют о ее искренне сочувственном состоянии.

Утешение как реакция на РА жалобы является его ожидаемым перлокутивным эффектом. Однако помимо позитивной перлокуции в диалогическом дискурсе могут возникать отрицательные, такие как игнорирование, упрек, насмешка, издевательство, непонимание и т. п., что выводит диалог из кооперативной области в конфликтную. В рассказе В.М. Шукшина «Верую!» находим пример конфликтного диалога:

«По воскресеньям наваливалась особенная тоска. Какая-то нутряная, едкая... <...>

— Опять!.. Навалилась!

— О!.. Господи... Пузырь: туда же, куда и люди, — тоска, — издевалась жена Максима, Люда, неласковая, рабочая женщина: она не знала, что такое тоска. — С чего тоска-то?

Максим Яриков смотрел на жену черными, с горячим блеском глазами. Стискивал зубы.

— Давай матерись. Полайся — она, глядишь, пройдет, тоска-то. Ты лаяться-то мастер.

Максим иногда пересиливал себя — не ругался. Хотел, чтоб его поняли.

— Не поймешь ведь.

— Почему же я не пойму? Объясни, пойму.

— Вот у тебя все есть — руки, ноги... и другие органы. Какого размера — это другой вопрос, но все, так сказать, на месте. <...>

— Ну. <...>

— Но у человека есть также — душа! Вот она здесь, — болит! — Максим показывал на грудь. — Я же не выдумываю! Я элементарно чувствую — болит.

— Больше нигде не болит?

— Слушай! — взвизгивал Максим. — Раз хочешь понять, слушай! Если сама чурбаком родилась, то постараися хоть понять, что бывают люди с душой. <...>

— Ой, трепло!

— Сгинь с глаз!» [5: 339–340].

Причина данной коммуникативной неудачи скрывается в индивидуальных особенностях участников диалога, в различии их мировоззренческих ориентаций. Первая реплика — *Опять!.. Навалилась!* — представляет собой косвенный РА жалобы — герой как бы констатирует некоторое положение дел, однако его интенцией является получение от собеседника понимания и сочувствия. Это высказывание можно расценить как коммуникативный ход привлечения внимания, а восклицательные конструкции и парцеляцию — как языковые средства, обслуживающие его. По пропозициальному содержанию оно является не вполне определенным, однако благодаря заключенным в нем пресуппозициям адресат

понимает, о чем идет речь, и это понимание несет в себе информацию о частотности такого рода диалогов между коммуникантами. Собственно ламентативными в данном случае являются высказывания *Вот она здесь, — болит!* и *Я элементарно чувствую — болит*, которые сопровождаются упреждающе-оправдательным замечанием *Я же не выдумываю!* РА жалобы в приведенном диалоге рождают негативный перлокутивный эффект — адресант получает оскорблениe (*пузырь, трепло*), непонимание (*С чего тоска-то?*), упрек (*Ты лаяться-то мастер*) и издевательство (*Больше нигде не болит?*), поэтому диалог завершается конфликтным разрывом контакта (*Сгинь с глаз!*).

В области положительного перлокутивного эффекта жалобы кроме утешения находятся два соположенных с ним РА — сочувствие и соболезнование. Обратимся к таблице, которая содержит сопоставительное рассмотрение РА, способных быть реакцией на утешение.

Наиболее закономерной и логичной реакцией на ламентативные высказывания является утешение — именно его, как правило, ожидает адресант жалобы и именно к нему чаще всего прибегает адресат. Сочувствие и соболезнование, будучи в некоторой степени ритуальными, редко используются в обиходно-бытовом дискурсе.

Обратимся к рассмотрению диалогического дискурса, развертывающегося по модели «жалоба — утешение». Одна из героинь повести «Прощание с Матерью», Катерина, узнает о том, что ее сын Павел работает поджигателем чужих домов, и испытывает по этому поводу чувства горечи, негодования и стыда.

«Весь день после разговора с Клавкой она [Катерина] ахала со стыдом и страхом:

— Ой, какой страм! Ой, страм какой! Он че, самдели последнюю голову потерял?! Как он опосле того в глаза людям хочет смотреть?! Как он по земле ходить хочет?! О-е-ей!

Но Катерина не успокаивалась, и вечером, когда углеглись, Дарья на ее причитанья сказала:

— Че ты расстоналась? Че ты себя так маешь? Не знала ты, ли че ли, какой он есть, твой Петруха? Али только он один у тебя такой? Мы с тобой на мельницу ходили, ты рази не видала, сколь их там было? Скажи им: хлеб убирать али избы жегчи — кто на поле-то останется? Заладила: страм, страм... Не он, дак другой бы сжег. Свято место пусто не бывает — прости Господи!

— Пущай другой... пущай другой. Он-то пошто? Он на себя до смерти славушку надел, ему не отмыть ее будет.

— А на что ему отмывать? Он и с ей проживет не хуже других. Ишо и хвалиться будет. Ты об ем, Катерина, сильно не печалься. Ты об себе попечалься. А он че: эта работенка кончится, другая така же найдется.

Сравнительная характеристика РА утешения, сочувствия и соболезнования

Основания для сравнения	Утешение	Сочувствие	Соболезнование
Стимул	Реакция на жалобу + событие, заключенное в жалобе, не является серьезным несчастьем	Чаще всего реакция на событие или ситуацию + событие, как правило, является большим, серьезным несчастьем (смерть или болезнь)	
Степень ритуальности	Минимальная степень ритуальности – утешение гибко и адаптивно в языковом и тактическом планах	Средняя степень ритуальности – сочувствие в зависимости от экстралингвистических условий общения может выражаться ритуально (я вам искренне сочувствую) и свободно	Максимальная степень ритуальности и этикетности – соболезнования употребляются в официальной обстановке и имеют фиксированные формулы выражения (примите мои искренние соболезнования, разрешите выразить мои глубокие соболезнования и под.)
Соотношение экспрессивных и рациональных тенденций	Равновесие между экспрессивными и рациональными тенденциями	Преобладание экспрессивных тенденций: сочувствие и соболезнование призваны предоставить эмоциональную поддержку адресату, продемонстрировать участливое отношение к его горю	
Речевые тактики	Частотно использование речевых тактик, акцентирующих позитивные моменты и настраивающих адресата на оптимистический лад	Использование тактик, констатирующих негативные стороны ситуации	

— Дак я мать ему или не мать? Ить он и на меня позор кладет. И в меня будут пальцем тыкать...

— Не присбирайтай. Кто в тебя будет пальцем тыкать, кому ты нужна? То тебя и не знают. Ты сколь жить собралась — сто годов, ли че ли?» [3: 143–144].

Эмоциональная плотность приведенного текста предельно высока — каждая реплика проникнута эмоционально-психическим напряжением героев. Иллютивная цель представленных жалоб — выражение боли и возмущения, а также поиск понимания со стороны окружающих. Жалоба представлена косвенным РА, поскольку выражается в виде вопросительных реплик, содержание которых не соответствует их функции.

На уровне языкового воплощения РА жалобы характеризуются использованием различных средств, работающих на создание эмоционально-экспрессивного эффекта. К таким средствам можно отнести оценочную лексику (*стрям, позор, славушка*), интенсификаторы (*какой стрям, стрям какой, самдели*), междометные восклицания (*ой, ой-е-ей!*), повторы (*Ой, какой стрям! Ой, стрям какой!*; *Пущай другой... пущай другой*), многочисленные риторические конструкции (*Он че, самдели последнюю голову потерял?! Как он опосле того в глаза людям хочет смотреть?! Как он по земле ходить хочет?!*; *Он-то пошто?; Как я мать ему или не мать?*), синтаксический параллелизм (*Как он опосле того в глаза людям хочет смотреть?! Как он по земле ходить хочет?!*; *Ить он и на меня позор кладет. И в меня будут пальцем тыкать*). Основным способом создания эмоционального эффекта в РА утешения явля-

ются риторические вопросы, оценочная лексика (*расстоналась, заладила, работенка*), междометное восклицание (*Прости Господи!*), интенсификаторы (*так маешь, на поле-то, ли че ли*) и синтаксический параллелизм (*Ты об ем, Катерина, сильно не печалься. Ты об себе попечалься; эта работенка кончится, другая така же найдется*).

В речи Дарьи содержатся и рациональные контрапарументы — стратегия утешения разворачивается с помощью следующих ходов: 1) указания на отсутствие достаточных оснований для расстройства (*Че ты расстоналась? Че ты себя так маешь?*); 2) указания на то, что информация о безнравственности Петрухи не является новой (*Не знала ты, ли че ли, какой он есть, твой Петруха?*); 3) указания на то, что безнравственность Петрухи не является исключением (*Али только он один у тебя такой? Мы с тобой на мельницу ходили, ты рази не видала, сколь их там было?*); 4) указания на то, что действие, совершенное Петрухой, могло быть совершено другим (*Не он, дак другой бы сжег. Свято место пусто не бывает*).

Высказывания Дарьи приводят к ответным жалобам Катерины, выражаяющим горечь по поводу позора, который навлек на себя ее сын. Контрапарументы Дарьи в этом случае следующие: 1) уверение в том, что сын равнодушен к этому позору и может воспринимать его как славу (*А на что ему отмывать? Он и с ей проживет не хуже других. Ишо и хвалиться будет*); 2) указание на то, что стоит думать не о сыне, а о себе (*Ты об ем, Катерина, сильно не печалься. Ты об себе попечалься*); 3) напоминание о том, что безнравственность находится в сущности Петрухи и с ней надо

смириться (*А он че: эта работенка кончится, другая така же найдется*). Наконец, Катерина говорит о позоре, который касается ее (*Ить он и на меня позор кладет*). Эта жалоба порождает утешение, содержащее следующие рациональные ходы: 1) людям неважно, что ты его мать (*Кто в тебя будет пальцем тыкать, кому ты нужна?*); 2) люди хорошо знают тебя (*То тебя и не знают*); 3) позор не так значим в ситуации приближения смерти (*Ты сколь жить собралась – сто годов, ли че ли?*).

Таким образом, диалогические дискурсы «жалоба – утешение» представляют собой единства, спаянныне на уровне иллокуции, локуции и пер-

локуции. Иллокутивная цель жалобы, состоящая в получении понимания со стороны адресата и обретения душевной успокоенности, согласуется с иллокутивной целью утешения, которая сводится к предоставлению этого понимания и сообщению разумных доводов, акцентирующих положительные стороны неблагоприятной ситуации. В зоне перлокутивного эффекта жалобы чаще всего находится утешение, которое, в свою очередь, направлено на хотя бы частичное успокоение адресата. На уровне локутивного воплощения жалоба и утешение сопряжены с помощью общей эмоциональной тональности и единого тактического рисунка «аргумент – контраргумент».

Литература

1. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. М., 2009.
2. Емельянова Н.А. Речевой жанр «жалоба» в различных типах дискурса в английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2004.
3. Распутин В.Г. Нежданно-негаданно: Повесть и рассказы. М., 1998.
4. Толковый словарь русского языка: В 4 т. М., 1935–1940.
5. Шукшин В.М. Соч.: В 2 т. Т. 1: Жил человек...: Рассказы. Екатеринбург, 2003.
6. Шукшин В.М. Соч.: В 2 т. Т. 2: Калина красная: Роман. Повести. Екатеринбург, 2003.
7. Формановская Н.И. Речевой этикет в русском общении. Теория и практика. М, 2009.

L.V. Nikiforenko

THE DIALOGUE «COMPLAINT – CONSOLATION» AS A NATIONAL SPECIFIC MODEL OF RUSSIAN SPEECH CULTURE (ON A MATERIAL OF V.M. SHUKSHIN'S AND V.G. RASPUTIN'S TEXTS)

Speech act of complaint, speech act of consolation, dialogical discourse «complaint – consolation», Russian culture of communications.

This article deals with consideration of national specific feature of Russian speech culture – dialogical discourse «complaint – consolation». Russian mentality is characterized by collectivism and conciliar nature, and this is shown on the language level in frequent address to the complaint expression, which generates reaction in the form of a consolation. We have analysed dialogues found in texts of «rural prose» and have come to a conclusion, that given dialogical discourse is the unity, which arises because of coordination in all structural levels of speech acts «complaint» and «consolation» – in illocutionary, locutionary and perlocutionary levels.

А.И. Ольховская

aleksandra_olhovskaya@mail.ru

аспирант Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Семантико-парадигмальные возможности лексических единиц на фоне их категориальных и некоторых других языковых свойств

Лексическая многозначность, семантический потенциал слова, грамматическая информация о слове, словообразовательная ценность слова, длина слова.

Статья посвящена выявлению зависимостей между языковыми характеристиками лексических единиц и их семантико-парадигмальными возможностями. На основании обобщения теоретического опыта были определены параметры, способные влиять на развитие словом многозначности. К их числу были отнесены конкретность (абстрактность) слова, уровень его понятийной абстракции, происхождение, частеречная принадлежность, лексико-грамматическая семантика, словообразовательная ценность и длина слова. Для установления реального воздействия отобранных параметров мы обратились к материалам «Всеохватного объяснительного словаря: Лексическое ядро», работа над которым велась под руководством В.В. Морковкина и в настоящий момент практически завершена.

Абсолютное большинство слов русского языка являются многозначными, и в этом нетрудно убедиться, обратившись к любому из толковых словарей. Количественное и качественное разнообразие семантических структур единиц далеко не тождественно – в количественном аспекте можно различать элементарные, простые, сложные, очень сложные и сверхсложные структуры, в качественном же – метонимические и метафорические структуры. Иными словами, различные слова обладают различными семантическими потенциалами. Семантический потенциал лексической единицы – это «те возможности, которые предоставляет говорящим исходное значение и связанная с ним ситуация для осмыслиения, концептуализации других ситуаций, и, с другой стороны, сам круг ситуаций разных типов и разной природы, на которые данное слово можно “распространить”, которые им можно “хватить” [1: 29–30]. С позиции языка-эргона, закрепленного в сознании носителей языка, семантический потенциал может быть достоверно оценен лишь на основании обращения к семантической парадигме слова, то есть к перечню актуализовавшихся у него ЛСВ, традиционно представляемых в объяснительных словарях в виде семантической структуры.

Разумеется, семантическая парадигма как факт актуальный не способна дать исчерпывающие сведения о семантическом потенциале как о факте априори потенциальному, однако она, находясь в прямой зависимости от него, непосред-

ственно свидетельствует об особенностях данного потенциала в каждом конкретном случае. Так, семантическая структура глагола «гавкать», согласно словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, содержит всего два значения – ‘о собаке: лаять’ и ‘говорить грубо и злобно, ругаться’ [5: 124] – и существенно отличается от разветвленных структур других глаголов, например от структуры глагола «говорить», которая заключает в себе 9 значений [5: 134], или глагола «идти», имеющей 26 значений [5: 236–237]. Причины подобного несовпадения кроются, надо полагать, в изначально заложенном в данных словах различии их семантических потенциалов. В свете этого чрезвычайно интересным оказывается вопрос о тех обстоятельствах, которые воздействуют на семантический потенциал слова и определяют способы его реализации. В различных работах можно обнаружить попытки наметить зависимости между языковыми характеристиками слова и его семантическим потенциалом, однако многие из этих попыток не идут дальше предположений, хотя и предположений весьма интересных.

И.Г. Ольшанский, обращаясь к когнитивным основам полисемии, на материале немецкого языка проводит исследование ментальных факторов воздействия на индекс многозначности слова. К таким факторам он относит конкретность (абстрактность) слова и уровень его понятийной абстракции. С точки зрения исследователя, «понятия, отражающие конкретные предметы, признаки, действия, опираются

на семантически активную образную основу с широким веером семантических признаков» [6: 86] и потому в большей степени, нежели семантически бедные и безобразные абстракции, способствуют развитию словом многозначности. Результаты обследования ученым довольно внушительного по объему корпуса полисемантов абсолютно подтверждают высказанную им гипотезу – соответствие уровней семантической производности конкретных и абстрактных имен выражается процентным соотношением 86,2–13,8. Несмотря на это, даже беглый просмотр толкового словаря русского языка позволяет обнаружить слова, которые, будучи соотнесеными с абстрактными понятиями, обладают достаточно высоким уровнем полисемии. Среди таких слов можно отметить следующие: «душа» (11 ЛСВ) [7: 456], «история» (8 ЛСВ) [7: 691] «культура» (10 ЛСВ) [7: 148], «святой» (9 ЛСВ) [7: 59–60] и многие другие.

Что касается уровня понятийной абстракции, то И.Г. Ольшанский доказывает, что слова базисного уровня обладают значительно большим семантическим потенциалом, чем слова других уровней. Выдвинутое исследователем положение базируется на идеях западных ученых (Л. Витгенштейна, Э. Рош, Б. Стросса, Дж. Лакоффа и др.), согласно которым категории базового уровня функционально и эпистемологически первичны в отношении следующих факторов: целостно-образного (гештальтного) восприятия, формирования образов, двигательной активности, организации знаний, легкости когнитивного оперирования (изучения, узнавания, запоминания и т. д.) и легкости языкового выражения [2: 29]. Среди других параметров, обусловливающих способность слова развивать многозначность, исследователь называет объем компонентного состава лексического значения слова, его длину, возраст и употребительность в речи. В.В. Морковкин также указывает на зависимость между способностью слова развивать многозначность и семантической многоэлементностью его лексического значения, акцентируя факт принадлежности его сем к различным стратам [4: 59], и частотностью употребления слова в речи: «у слов, часто используемых, больше шансов быть употребленными однажды в необычном контексте, а любое такое употребление – первый шаг к приобретению нового оттенка» [3: 155].

Дабы осуществить проверку способности обозначенных критериев воздействовать на семантический потенциал лексических единиц, а также выявить иные характеристики, обусловливающие возможности слова развивать многозначность, мы обратились к обследованию конкретных словарных статей. Их источником стали материалы «Всеохватного объяснительного словаря русского

языка: Лексическое ядро», работа над которым велась в Институте русского языка им. А.С Пушкина под руководством В.В. Морковкина и в настоящий момент практически завершена. Обращение к данному словарю обусловлено прежде всего тем, что одной из центральных задач лексикографов при его создании было максимально глубокое и последовательное отражение лексической многозначности.

В качестве параметров, предположительно влияющих на семантический потенциал слов, нами были избраны следующие: частеречная принадлежность, лексико-грамматическая характеристика, конкретность (абстрактность), уровень понятийной абстракции, происхождение, длина и словообразовательная ценность. Игнорирование фактора употребительности обусловлено отсутствием частотных, прежде всего частотно-семантических, словарей современного русского языка. По этой же причине мы оставили в стороне возраст единицы. Нами было обследовано 1193 (5615 ЛСВ) словарные статьи на буквы «А», «Б», «В», «Г», «Д», «Е», «Ж», «Н», «К» и «Л», при этом первые пять букв были рассмотрены лишь частично (по 55 единиц), последние – полностью. Оценке подвергались лишь исходные ЛСВ, поскольку именно их характеристики важны для дальнейшего развития семантических измерений слов.

Результаты, полученные в отношении параметров «конкретность (абстрактность)», «уровень понятийной абстрактности» и «происхождение», показали, что они оказывают несущественное воздействие на способность слова порождать новые значения. Результаты, касающиеся оставшихся параметров, представим в виде табл. 1, в которых первая графа содержит наименование класса, вторая – количество единиц, входящих в класс, третья – количество значений и, наконец, четвертая – индекс многозначности, соответствующий классу в целом.

Таблица 1
Влияние частеречной принадлежности единицы на ее семантический потенциал

Существительное	459	2069	4,5
Прилагательное	173	997	5,76
Глагол	182	1238	6,82
Наречие	125	332	2,65
СКС	36	106	2,94
Местоимение	50	292	5,84
Предлог	33	207	6,27
Союз	34	149	4,38
Частица	44	143	3,25
Междометие	21	34	1,61
Вводное слово	36	48	1,3

Как видно из табл. 1, глагольная лексика больше, чем какая-либо другая, склонна к развитию многозначности. Связывать это обстоятельство с функцией предиката в высказывании сомнительно, по крайней мере, потому, что выполняющее ту же функцию СКС обладает существенно меньшим индексом многозначности (хотя и большим, чем не выполняющее ее наречие). Причинное осмысление и обоснование полученных результатов – задача чрезвычайно сложная, нуждающаяся в привлечении широкого когнитивного контекста и в настоящее время неразрешимая. В наших силах лишь констатировать факты и высказывать некоторые не совсем лишенные смысла догадки.

Интересными в приведенных результатах являются, на наш взгляд, два обстоятельства: во-первых, то, что индекс многозначности предлогов практически равен соответствующему индексу глагольной лексики, а во-вторых, то, что местоимения обладают более развитой семантической структурой, чем существительные и прилагательные. Сам по себе факт способности структурных слов иметь высокую семантическую производность следует признать логичным на том простом основании, что количество их мало, а употребительность в речи предельно высока. Благодаря отмеченной диспропорции значения структурных слов под влиянием контекстов подвергаются различным семантическим специализациям, которые, будучи многократно повторенными и осознанными носителями языка, приобретают статус отдельных значений.

Внутри структурных единиц условно можно выделить два класса – класс диктумный, в который входят местоимения, предлоги и союзы, и класс модусный, включающий частицы, междометия и вводные слова. Как ясно из самого названия классов, такое разделение осуществлено на основании характера смысловой информации, передаваемой той ли иной структурной единицей: слова первого класса призваны выражать информацию об объективных связях вещей (пространственных, временных, условных, коммуникативных и др.), слова второго класса специализируются на отражении субъективной информации, то есть мнения говорящего о том, что сообщается в высказывании. Индекс многозначности диктумных единиц по каким-то причинам выше соответствующего индекса модусных единиц. На основании этого можно предположить, хотя и очень осторожно, что слова эмоционально-оценочного содержания имеют более объемные семантические потенциалы, чем слова с объективно-физическим значением. Открытым остается вопрос о градации частей речи в рамках указанных классов – не вполне

понятно, например, почему предлоги развивают многозначность активнее, чем союзы, а междометия – чем вводные слова. Возможно, здесь имеет значение влияние таких параметров, как длина слова или его словообразовательная ценность. Так, предлоги часто короче союзов, а вводные слова намного длиннее междометий и к тому же в отличие от последних почти всегда производны.

Несколько неожиданным оказался вывод, согласно которому абстрактные существительные активнее развиваются многозначность, чем конкретные (табл. 2). В сформированном корпусе единиц достаточно часто встречаются абстрактные существительные, которые обладают сложными (от 5 до 10 значений) и даже очень сложными (от 11 до 15 значений) семантическими структурами: *набор* – 15 значений, *нагрузка* – 14, *назначение* – 14, *направление* – 13, *напряжение* – 9, *население* – 6, *настроение* – 6 и многие другие. Причина такого положения дел, как кажется, кроется в том, что семантическая структура единиц, представляющих собой транспозиционные варианты других частей речи, коими чаще всего и являются абстрактные существительные, включает в себя в обследуемом словаре не только собственные значения существительных, но и значения производящих для них единицы (часто глагола). Таким образом, многозначность абстрактных существительных, представленная во «Всеохватном словаре», оказывается во многом искусственной.

Таблица 2
Влияние принадлежности существительного к определенным лексико-грамматическим разрядам на его семантический потенциал

Конкретные	356	1561	4,83
Абстрактные	91	463	5,08
Вещественные	8	33	4,12
Собирательные	4	12	3
Одушевленные	78	285	3,65
Неодушевленные	381	1784	4,68

Что касается одушевленных и неодушевленных существительных, то последние имеют несколько более объемный семантический потенциал. Объяснением этого может служить тот факт, что мир неживых объектов отличается большим разнообразием, чем мир живых, и к тому же объективно он более независим по отношению к осмысливающему его сознанию. Такая независимость может стать причиной необходимости установления между объектами различных зависимостей (аналогий и соположенностей) в целях понимания их системных взаимодействий и связей.

Индекс многозначности относительных прилагательных по результатам исследования оказывается ниже соответствующего индекса качественных прилагательных (табл. 3). Причина данного обстоятельства может заключаться в том, что качественные прилагательные, называя отличительный признак предмета, который часто воспринимается органами чувств, более склонны, во-первых, к формированию образа, способствующего развитию многозначности, а во-вторых, к установлению связей с иными признаками предметов. И если первое свойство недостаточно индивидуально характеризует качественные прилагательные – относительные также способны формировать яркий образ (ср. золотой, бриллиантовый, шоколадный) – то второе представляется более логичным: признак должен быть способен лучше, чем отношение, сопрягаться с иными признаками, хотя, разумеется, никаких закономерностей без специального исследования выяснить невозможно.

Таблица 3

Влияние принадлежности прилагательного к определенному лексико-грамматическому разряду на его семантический потенциал

Качественные	112	697	6,22
Относительные	61	300	4,91

Переходные глаголы обладают более объемной семантической структурой, чем глаголы непереходные (табл. 4), однако непереходные глаголы невозвратной разновидности в отдельности обладают более высоким индексом многозначности, чем глаголы переходные. Учитывая несущественный разрыв между индексами указанных категорий глаголов, следует, вероятно, признать, что семантика переходности-непереходности не оказывает существенного влияния на способность слова развивать многозначность. В таком случае нужно согласиться с тем, что на порождение глаголом новых значений может влиять лишь семантика возвратности, специфика которой заключается в том, что она совместима далеко не с любым лексическим значением.

Таблица 4

Влияние лексико-грамматических разрядов глагола на его семантический потенциал

Переходные	91	650	7,14			
Непереходные	Невозвратные	52	404	7,76	91	588
	Возвратные	39	184	4,71		

Малое количество представителей того или иного лексико-грамматического разряда не позволяет сделать какие-либо определенные выводы касательно зависимостей между лексико-грамматической семантикой местоимений и их семантическим потенциалом (табл. 5). Более определенная картина складывается в отношении грамматических разрядов: наибольшим потенциалом обладают адъективные местоимения, наименьшим – субстантивные.

Таблица 5

Влияние принадлежности местоимения к определенному грамматическому и лексико-грамматическому разряду на его семантический потенциал

Относительные (определительные)	2	13	6,5
Отрицательные	11	44	4
Вопросительные	8	89	11,12
Неопределенные	23	96	4,7
Обобщительные	3	9	3
Лично-притяжательные	3	41	13,6
Адъективные	14	108	7,71
Субстантивные	10	49	4,9
Адвербиональные	26	135	5,19

Длина слова оказывает наиболее наглядное и последовательное воздействие на способность слова развивать многозначность (табл. 6): классы единиц с различной материальной протяженностью четко выстраиваются в иерархию, возглавляемую очень короткими словами. Однозначно понять, по какой причине короткие слова развиваются в языке максимальную многозначность, не представляется возможным. Вероятно, не последнюю роль в этом случае играет высокая употребительность таких слов в речи.

Таблица 6

Влияние длины слова на его семантический потенциал

Очень короткие (1–3 буквы)	60	627	8,78
Короткие (4–6 букв)	440	2402	5,45
Средние (7–9 букв)	463	1909	4,12
Длинные (10–12 букв)	183	665	3,63
Очень длинные (более 12 букв)	47	112	2,38

Анализ семантических парадигм слов с точки зрения их словообразовательной ценности показывает, что непроизводные единицы независимо от того, являются они членными или нет, развивают многозначность намного активнее, нежели производные (табл. 7). В рамках различных способов словообразования наименьшим индексом многозначности выделяются транспозиция, синтаксический способ и сложение.

Таблица 7

Влияние словообразовательной ценности слова на его семантический потенциал

Непроизводные	Нечленимые	208	1441	6,92	911	3631	7,03
	Членимые	74	543	7,33			
Производные	Суффиксальный	288	1451	5,03			
	Приставочный	109	512	4,69			
	Приставочно-суффиксальный	24	77	3,2			
	Постфиксальный	51	235	4,6			
	Заимствование (в том числе калькирование)	190	841	4,42			
	Синтаксический	177	329	1,85			
	Транспозиция	59	156	2,64			
	Сложение	13	30	2,3			

Проведенный анализ позволяет констатировать, что к факторам первоочередного влияния следует отнести длину слова, грамматическую информацию о нем и его словообразовательную ценность, к параметрам несущественного влияния – конкретность (абстрактность), уровень понятийной абстракции и происхождение слова. Попытка определить причины выявившейся

картины на данный момент ограничивается высказыванием некоторых догадок, подчас интуитивного характера. Как кажется, более определенное объяснение можно найти, обратившись к взаимодействию различных параметров, которые, накладываясь один на другой, предположительно способны ослаблять или усиливать друг друга.

Литература

- Кустова Г.И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения. М., 2004.
- Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении? Кн. 1: Разум вне машины. М., 2011.
- Морковкин В.В. Лексическая многозначность и некоторые вопросы ее лексикографической интерпретации // Русский язык. Проблемы художественной речи, лексикологии и лексикографии. Виноградовские чтения IX–Х / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. М., 1981.
- Морковкин В.В. О лексической полисемии // Русский язык за рубежом. 2009. № 4.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2010.
- Ольшанский И.Г. Когнитивные аспекты лексической многозначности (на материале современного немецкого языка) // Филологические науки. 1996. № 5.
- Словарь русского языка: В 4 т. М., 1999.

A.I. Olkhovskaya

SEMANTIC-PARADIGMAL ABILITIES OF THE LEXICAL UNITS AGAINST THEIR CATEGORIAL AND SOME OTHER LANGUAGE FEATURES

Lexical polysemy, semantic potential of a word, the grammatical information on a word, the word-formation value of a word, the length of a word.

This article deals with revealing some dependances between language characteristics of lexical units and their semantic-paradigm potential. We have found out the parameters influencing the ability of a word to develop a polysemy on the basis of generalization of theoretical experience in this question. We have carried to them the concreteness/abstractness of a word, the level of its conceptual abstraction, the word origin, the accessory to a part of speech, the lexical-grammatical semantics and at last the length of a word. We have addressed to materials of «The complete explanatory dictionary: lexical kernel» to determination of real influence of the selected parameters. Work on this dictionary was conducted under the direction of V.V. Morkovkin and is almost finished at the moment.

А.Т. Попова

hosts7@mail.ru

аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Эпиграф в композиционной структуре проповедей митрополита Филарета (Дроздова)

Коммуникативный знак, функционирование эпиграфа, идиостиль, риторическое действие, принцип бинарности.

В данной статье на примере корпуса проповедей Слово в Великий Пяток митрополита Филарета (Дроздова) рассматривается своеобразие идиостиля проповедника. Описание функций коммуникативного знака содержит понятие нулевого эпиграфа, раскрывает роль эпиграфа в структуро- и смыслообразовании проповеди.

Свирождением в нашей стране изучения лингвистического наследия проповедника митрополита Филарета (Дроздова) актуально и возрождение традиционных для всероссийского образования методик преподавания русской речи, совершенствующих уровень владения всей глубиной и силой русского языка. Проповеди митрополита Филарета являются шедеврами русской словесности, на основе их тщательного изучения совершенствовали свой стиль А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь и другие представители «золотого века» русской литературы. В статье анализируется материал, представляющий особый интерес для широкой аудитории, интересующейся проблемами стилистики, в том числе для изучающих русский язык как иностранный.

Традиционный текстовый эпиграф, которым в проповедях митрополита Филарета является цитата из Священного Писания, выполняет классическую функцию стилеобразующего средства. Содержательно-концептуальная информация, заключенная в эпиграфе, по замыслу проповедника выявляет основную идею, концепцию проповеди и авторского учения о проповеди – нового направления в области гомилетики синодального периода.

И.Н. Корсунский, биограф и исследователь проповеднического наследия митрополита, анализируя «характер изложения содержания в проповедях Филарета», придает особенное значение наличию эпиграфа: «Проповедник всегда искусно пользуется избранным для проповеди текстом [т. е. эпиграфом] (если таковой есть)... искусно затрагивает предмет проповеди, подходит к упомянутому теме ея; затем, – как искусно и вместе свободно пользуется установленными формами проповеди» [2: 737].

Необходимо отметить, что все перечисленные исследователем пункты в большей или меньшей степени связаны с неоднократным цитированием в проповеди как полного текста эпиграфа, так и разбитого на неполные, редуцированные цитаты (отдельные стихи, как правило следующие в порядке последовательности).

Особый научный интерес представляет новаторство проповедника: стилистические и паратекстуальные особенности работы с эпиграфом как прототекстом, структурно-композиционные особенности идиостиля, создаваемые проповедником на основе широко известного с древности стилистического средства. Наибольшего внимания требует применение в сильной позиции эпиграфа текстового нуля: молчание вместо звучания слова Божия, всегда предваряющего проповедь, создает особую напряженную эмоциональную атмосферу восприятия паствой первых слов проповедника и всей проповеди в целом.

Нулевой эпиграф. В связи с особенностями языковой личности проповедника и его идиостиля пристального внимания требует авторский стилистический прием, определяемый нами как «нулевой эпиграф». Введение нами специального термина основано на использовании молчания как стилистического приема, отмеченного В.П. Зубовым [1: 144].

Подтверждение особой роли и значения молчания как особенности идиостиля святителя Филарета находим в его Слове в Великий пяток 1816 года: «О сей-то любви, христиане, да будет позволено мало нечто немотствовать пред вами, поелику изреши ея даже и не возможно, так что само Слово Божие, дабы совершенно изобразить ея, умолкло на кресте. Сие же Слово и сия любовь да дарует нам и немотствовать и внимать

немотстванию, подобно как дети одной матери ея сердцем и ея словами взаимно немотствуют и разумеют немотствование» [6: 90–91].

В *Слове в великий пяток 1806 года*, можно наблюдать наличие нулевого эпиграфа – безмолвие умолкшего Слова Божия и безмолвное предстояние Кресту проповедника-служителя Ипостасного Слова Божия и его глаголов жизни. Этот же прием в Слове 1813 года подчеркивает особенно сильную позицию эпиграфа в проповедях святителя с помощью вступительной синтаксической конструкции, предваряющей саму вступительную часть проповеди (вступ). В данном случае это слова проповедника, обращающие внимание на отсутствие слова Божия из Священного Писания, которые за редким исключением предваряют все проповеди святителя: «Что теперь ожидаете вы, слушатели, от служителей слова? Нет более слова» [6: 31].

В *Слове 1813 года* мы видим не простое повторение риторического приема, содержащего стилистический, структурообразующий факты, обязательную экзегетическую составляющую всех проповедей святителя. В этой проповеди усиливается акцентирование на умолкшем слове Божием и Воплощенном Слове. Именно употребление нулевого эпиграфа дает возможность последовательно, развивать ведущие темы проповеди: слово Божие – Ипостасное Слово Божие, Сын Божий – крест и их синтез – заключительная тема проповеди: Слово крестное, закрепленная неатрибутированной неполной цитатой при наличии курсива и без ссылки на текст Священного Писания 1 Кор.1:18 (определенено нами): Слово крестное спасаемым сила Божия есть [6: 39].

Существует еще одна функция эпиграфа в проповедях митрополита Филарета – особо значимый компонент его идиостиля. Являясь цитатой слова Божия, эпиграф сосредоточивает внимание слушателя (читателя) на Самом Боге Слове, одним вводным предложением, следующим после вербального или нулевого эпиграфа, что способствует внешнему и внутреннему молитвенному предстоянию проповедника и всей паствы непосредственно в этот момент присутствующему здесь Богу Слову.

Структурообразующая роль эпиграфа в проповедях митрополита Филарета (Дроздова). Взаимодействие эпиграфа и текста проповеди является структурно-композиционной особенностью, на которую опирается проповедь созерцательного направления. К такому же выводу приходит М.В. Сибирева [5: 68]. Текст из Священного Писания в эпиграфе определяет основную и частные темы проповеди.

Для более детального исследования особенностей идиостиля святителя Филарета и па-

ратекстуальных отношений в его проповедях рассмотрим соотношение сравнительных характеристик эпиграфа и особенностей вступления проповеди.

1806 г. Нулевой эпиграф – 1. Текст проповеди начинается со слова Спасителя из текста Св. Писания, **прямая речь Иисуса Христа**; 2. Функция этого вводного предложения: 1) акцентировать внимание на нулевом эпиграфе, 2) привлечение внимания паствы («слушателей») к Слову Божию и к умолкшему Ипостасному Слову Божию.

1812 г. Эпиграф: *Дщери Иерусалимски, не плачитеся о мне, обаче себе плачите и чад ваших*. Лук. XXIII. 28. – **слова Иисуса Христа, прямая речь**. 1. Обращение проповедника к Христу в виде специальной вводной синтаксической конструкции к проповеди, эта особенность определена тем, что в эпиграфе присутствует прямая речь Иисуса Христа, что дает проповеднику повод в первую очередь обратиться к Ипостасному Богу Слову. «Ах, утеха Израилева! так ли ты утешаешь Израиля?» [6: 169]. 2. Функция этого вводного предложения, акцентирующая внимание на отсутствии текста Священного Писания – эпиграфа, является обращением проповедника к Иисусу Христу.

1813 г. Нулевой эпиграф – 1. Наличие специальной вводной синтаксической конструкции, выделенной в отдельный абзац: «Чего теперь ожидаете вы, слушатели, от служителей слова? Нет более слова» [6: 31]. Функция этого вводного предложения: 1) акцентировать внимание на нулевом эпиграфе («Нет более Слова» Божия, поскольку умолк на кресте Христос, Бог Слово). 2) привлечение внимания паствы («слушателей») к Слову Божию и к умолкшему Ипостасному Слову Божию.

1815 г. *Видите, како праведный погибе, и никто же не приемлет сердцем*. Исаии LVII. 1. Текст Св. Писания. Зачин проповеди не содержит непосредственного обращения проповедника к Слову Божию и его глаголам.

1816 г. *Тако возлюби Бог мир*. Ин. 3:16. – **слова Иисуса Христа, прямая речь**. Зачин проповеди не содержит непосредственного обращения проповедника к Слову Божию и его глаголам.

1817 г. *Изыде же вон Иисус, нося терновен венец и багряну ризу. И глагола им: се человек!* Иоан. XIX. 5. Зачин проповеди не содержит непосредственного обращения проповедника к Слову Божию и его глаголам.

Сравнительный анализ дает возможность выделить следующую особенность идиостиля святителя Филарета: в случае, когда эпиграф (Слово 1812 года) содержит прямую речь Иисуса Христа, проповедник в первом предложении проповеди обращается непосредственно к Самому Христу как

реально присутствующему субъекту и объекту коммуникативного процесса, в виде специальной вводной синтаксической конструкции – риторического оборота. Наличие нулевого эпиграфа также способствует определению коммуникативных отношений в проповедях святителя, поскольку в отечественной филологии эпиграф рассматривается как коммуникативный знак, «сущность которого обнаруживается только в процессе функционирования», т.е. его включения в метатекст [3: 147].

Есть еще одна важная составляющая эпиграфа Слов в Великий пяток – обязательное наличие 2 категорий концептов (Божественного и человеческого), определяющих содержательно-тематическую композицию проповедей. Считаем возможным предложить следующее определение данного явления идиостиля проповедника: **принцип бинарного соотношения Божественного и человеческого (сокращенно: принцип бинарности)**. Сам проповедник определял этот принцип как *противоположное соответствие*, «которое святитель любил усматривать вообще во взаимоотношениях Бога и человека» [7: 82].

Частое использование простой и развернутой антитезы в молитвословных текстах выступает в роли композиционного приема, который реализует принцип бинарности, что, с одной стороны, усиливает противопоставление небесного и земного, духовного и телесного, с другой – подчеркивает всеобщность, «полное распространение явления или понятия на всю область чувств, естества, человека, на всю Вселенную и т.д. В этих случаях перечисление обеих сущностей бытия создает впечатление полного и всеобщего им охвата» [4: 398].

Такая концепция структуры эпиграфа и последующего рассуждения проповеди находит объяснение в Слове 1806 года и в Слове 1813 года: «Совершишася! Не думайте, чтоб умирающая премудрость оставила нас в неведении о таинственном знаменовании сего изречения. Мы находим его пространное изъяснение, начатое в книге бытия человеческого и оконченное в книге жизни Иисусовой. Чтение сих великих книг может и должно занимать целую жизнь, но несколько строк из каждой достаточны вразумить нас [6: 122]; «Вся жизнь Иисуса был единый крест... «Божественное» [в отд. изд. и в собр. 1820 и 1821 гг.: «Божество»] соединяется с человечеством, вечное со времененным, всесовершенное с ограниченным, несозданное с своим созданием, самосущее с ничтожным: какой необозримый и непостижимый крест из сего уже слагается!» [6: 33].

В проповедях наличие этих видов тезы и антитезы рассуждения способствует развитию хри-

стологического и сотериологического аспектов темы.

Слово во Святый и великий пяток 1806 года.

Нулевой эпиграф, главная тема проповеди: последовательное раскрытие темы совершения Иисусом Христом спасения человека. Здесь, как и в вербальном эпиграфе, действует принцип двух категорий концептов, двух линий рассуждения: божественного и человеческого. Синтез Божественного и человеческого: «Нести крест самоотвержения и терпения, восходить на самую высоту любви к Божеству и человечеству, распинать плоть со страстью и похотью, умирать миру, чтобы жить Богу – сие есть стяжать все, что совершил Богочеловек; сие дает право каждому подражателю его при конце своего течения и чувствовать и говорить: совершишася! Совершитель нашего спасения! соверши стопы наши во стезях Твоих. Жизнь умершая! оживи нас Тобою во веки. Аминь» [6: 127].

Слово во Святый и великий пяток 1812 года.

Эпиграф – *Дщери Иерусалимски, не плачите о мне, обаче себе плачите и чад ваших* (Лук. 23:28) содержит два концепта (плач о Боге и плач о человечестве), определяющие две основные темы проповеди как тезу и антитезу рассуждения: тема любви к страданию Иисуса Христа и тема покаяния, плача о грехах. Синтез: «Помедли, Господи! помедли еще со днем славы Твоего: нам еще нужен день нашего сетования. Дай нам оплакать себе самих; и рукописание грех наших, изглажденное Твою кровию, но непрестанно нами возобновляемое, смыть слезами покаяния. Створи, да заветная кровь Твоя, не будет на нас, яко на Иудеях, в усугубление смерти уже для нас естественной; но да будет в нас, и даст нам новую душу живу от Твоего Духа животворящаго (1 Кор. XV. 45). Тогда наконец – воскресни, Боже! суди земли: яко ты наследиши во всех языцах (Псал. LXXXI. 8). Аминь» [6: 175].

Слово в великий пяток 1813 года.

Нулевой эпиграф, главная тема – Крест (символ соединения антагонистов: тезы и антитезы рассуждения), определяющий две основные темы проповеди: крест Бога – крест спасения для человека. Здесь, как и в вербальном эпиграфе, действует принцип двух линий рассуждения: Божественного и человеческого, приведенных к синтезу: «О, человек, влекомый благодатию Господа твоего на небо, но погрязающий плотию в мире! виждь образ твой в человеке, погружающемся в водах и противоборствующем потоплению: он непрестанно возобновляет в членах своих образ креста и таким образом превозмогает враждебные волны. Воззри на птицу, когда она желает вознести от земли: она простирается в крест и взлетает. Ищи и ты в кресте средства изникнуть от мира и вознести

к Богу. Слово крестное спасаемым сила Божия есть. Аминь» [6: 39].

Беседа в великий пяток 1815 года. Эпиграф – *Видите, како праведный погибе, и никто же не приемлет сердцем* (Ис. 57:1) содержит два концепта (плач о Боге и плач о человечестве), определяющие две основные темы проповеди (теза и антитеза) – первая: праведность Сына Божия и вторая: путь к праведности человека и сердце человека. Синтез в заключении: «Не говорите, что жестоко слово сие: в горьком слове крестном есть и манна сокровенная... Вмале, и вы Его узрите, и возрадуется сердце ваше, и радости ваше никто же возмет от вас (Иоан. XVI. 19 и 22). Аминь» [6: 221].

Слово в великий пяток 1816 года. Эпиграф – *Тако возлюби Бог мир* (Ин. 3:16) – содержит два концепта (плач о Боге и плач о человечестве), определяющие две основные темы проповеди – первая: любовь Божия (теза: Божественное – «Бог») и человек (антитеза: человеческое – «мир»). Синтез: «Впрочем, вспомним, что если мы не по имени токмо христиане, но или есмы, или, хотя желаем быть истинными последователями Иисуса Христа, то имеем и свой крест, по его заповеди: аще кто хочет по Мне ити, да отвергнется себе, и возмет крест свой, и по Мне грядет (Мат. XVI. 24)...» [6: 97–98].

Слово в великий пяток 1817 года. Эпиграф – *Изыде же вон Иисус, нося терновен венец и багряну ризу. И глагола им: се человек!* (Иоан XIX. 5). Основная тема – человек в Иисусе Христе [6: 231]. Содержит две линии рассуждения (тезу и антитезу), приведенные к синтезу в заключении: «Се едино из человеческих свойств Иисуса Христа, хотя впрочем оно есть и едино из Божественных Его свойств, указанное ныне нам

для подражания: *се человек! Сие да мудрствуется и в нас*» [6: 236].

Последовательность экзегетического рассуждения проповеди представляет собой логику развития положений тезы (Божественное/Божество), антитезы (человеческое) и их синтеза в заключительной части проповеди. Подобное сведение воедино всех тем в заключении проповеди, выраженных сочетанием точных полных и редуцированных цитат, характерно для всех проповедей митрополита Филарета. Итог экзегетических рассуждений проповедник всегда завершает цитированием слова Божия, в котором сводятся воедино и получают логическое завершение все темы проповеди.

Таким образом, анализ функций эпиграфа в проповедях митрополита Филарета (Дроздова) позволяет сделать следующие выводы:

1. Описанные условия использования эпиграфа, традиционного и нулевого, являются исключительной особенностью идиостиля митрополита Филарета (Дроздова), они открывают возможности и перспективы дальнейшего исследования языковой личности святителя, особенностей его проповеднической речи.

2. Принцип бинарного соотношения действует на всех уровнях существования текста проповеди, что позволяет находить новые серьезные перспективы исследования русской проповеди как речевого жанра русской словесности.

3. Выдающийся дидактический потенциал текстов проповедей митрополита Филарета (Дроздова) широко использовался в светских образовательных учреждениях XIX – начала XX столетий. Включение незаслуженно забытых традиционных методик обучения русскому языку и красноречию в методики преподавания РКИ содержит новые перспективные направления развития науки в целом.

Литература

1. Зубов В.П. Русские проповедники. М., 2001.
2. Корсунский И.Н. Петербургский период проповеднической деятельности Филарета (Дроздова), впоследствии митрополита Московского (1809–1819) // Вера и разум. Т. 1. Ч. 2. Харьков, 1884.
3. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. М., 2007.
4. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы // Лихачев Д.С. Избр. работы. Т.1. Л., 1987.
5. Сибирева М.В. Проповедь митрополита Филарета (Дроздова) в русской литературе: проблемы жанра и стиля. М., 2008.
6. Святитель Филарет, митрополит Московский. Творения. Слова и речи. Т. 1. М., 2003.
7. Хондзинский Павел, иерей. О богословии святителя Филарета, митрополита Московского // Филарет (Дроздов) свт. Избр. труды. Письма. Воспоминания. М., 2003.

A.T. Popova

THE EPIGRAF IN THE COMPOSITIONAL STRUCTURE OF HOMILIES BY METROPOLITAN FILARET (DROZDOV)

Communicative sign, the functioning of the epigraph, idiostyle, the rhetorical act, the principle of the binarity.

In this article the originality of the preacher's idiostyle is researched on the example of the corpus of homilies The Word on the Good Friday by metropolitan Filaret (Drozdov). The description of functions of the communicative sign contains the concepts of the zero epigraph and the principle of binary divine-human correlation; it also reveals the epigraph role in the homily structure and substance.

Сагава Кумико

onzerosleep@gmail.com

аспирант Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Токио, Япония

Вторичные (прагматические) употребления интонационных конструкций в русском языке (на материале ИК-1)

Интонация, интонационная конструкция (ИК), функционирование интонации, прагматика, субъективно-модальные значения.

Статья посвящена вторичным употреблениям интонационных конструкций (ИК) в русском языке. С помощью вторичных употреблений ИК выражаются самые разные субъективно-модальные (прагматические) значения. В статье описываются примеры вторичных употреблений ИК-1 с точки зрения речевой прагматики в разных типах предложений.

В исследовании функциональных свойств русской интонации особый интерес представляют вопросы об интонационных способах выражения субъективного (прагматического) отношения говорящего. Одним из таких средств можно назвать разные виды модальных реализаций интонационных конструкций (ИК) (см., напр., [3; 7]). Полагаем, что предпринимаемый нами анализ вторичных (прагматических) употреблений ИК может расширить представление об указанном функциональном свойстве русской интонации.

Вслед за И.Л. Мухановым мы различаем основные (типичные, стандартные) и вторичные (нестандартные) употребления ИК [6: 104]. При основных употреблениях ИК выступают как ведущий интонационный маркер коммуникативного типа высказывания и выполняют смыслоразличительную функцию. В случаях вторичных употреблений ИК теряют свою смыслоразличительную функцию и выступают в первую очередь как средство выражения стилистических и субъективно-модальных значений, т.е. субъективного (прагматического) отношения говорящего. Так, например, ИК-2 в вопросе без вопросительного слова, для которого «обычной» интонацией является ИК-3, может выражать уверенность говорящего; ИК-4 в вопросе с вопросительным словом, для которого «основной» интонацией является ИК-2, может передавать возмущение, недовольство говорящего. Ср.: *Вы бы³ли на этой выставке? – Вы бы²ли на этой выставке?*; *Где² ты был? – Где ты бы⁴л?*

Отметим, что при вторичных употреблениях ИК коммуникативное значение высказывания обычно сохраняется, однако появляется дополнительное значение, связанное с субъективным

(прагматическим) отношением говорящего. Данное значение составляет имплицитное, подтекстное содержание высказывания, которое в определенной коммуникативной ситуации выступает как коммуникативная интенция (намерение) говорящего. Приведем примеры. Высказывания *A я торт купила. Вечером чай будем пить* могут произноситься с ИК-1 и ИК-4. Основной ИК для этих высказываний является ИК-1, которая в данном случае передает нейтральное сообщение. ИК-4, вторичная для этих высказываний, передает здесь обещание приятного: *A я то⁴рт купила. Вечером ча⁴й будем пить* (художественный фильм «Черная роза – эмблема печали, красная роза – эмблема любви»).

В нашем анализе примеров из художественных фильмов, спектаклей, повседневной разговорной речи вторичные употребления ИК рассматриваются с позиции речевой прагматики, в центре внимания которой, как известно, находится говорящий человек (субъект) и его отношение ко всем компонентам, участвующим в общении, – к адресату, ситуации, содержанию высказывания (см., напр., [8]). Именно поэтому в своем исследовании мы называем субъективное отношение говорящего прагматическим, а вторичные употребления ИК, с помощью которых говорящий может выражать различные виды субъективного отношения, – прагматическими. При этом среди разнообразных субъективно-модальных (прагматических) значений высказывания мы прежде всего выделяем эмоции, экспрессию, субъективную оценку и разные виды волеизъявления, поскольку именно здесь особенно отчетливо проявляется «прагматичность» говорящего (см.: [4: 140]).

Следует признать, что в литературе по русской интонации встречаются примеры, подобные тем, которые мы называем «вторичные употребления» ИК (см., например, работы Е.А. Брызгуновой [2; 3, а также 1; 7; 9 и др.]). Однако такие примеры немногочисленны и даются, как правило, без классификации, что не входило в задачи авторов. Мы ставим своей задачей расширение списка вторичных употреблений всех типов ИК, их анализ с учетом речевой прагматики. Полагаем, что наше исследование может иметь не только теоретическое, но и практическое значение с точки зрения обучения иностранцев экспрессивным средствам русской интонации.

В данной статье рассматриваем примеры вторичных употреблений ИК-1. Заметим, что в большинстве случаев вторичных употреблений ИК активную роль играют такие компоненты интонации, как тембр, длительность, интенсивность произнесения, а также регистровые различия. Важную роль играют также мимика и жест. В данной статье мы не даем подробного описания этих средств, но отмечаем их участие в случаях активного проявления.

Основной, первичной функцией ИК-1 является выражение завершенности в односинтагменном повествовательном предложении и в конечной синтагме многосинтагменных предложений: *Я обедаю до¹ма. Московское вре⁶мя / четырнадцать часо⁶в / пятнадцать мину¹т.* Е.А. Брызгунова приводит и другие случаи нейтрального употребления ИК-1 [2: 195].

Наш анализ звучщей диалогической речи позволил выявить другие случаи употребления ИК-1, где эта интонация выступает во второй функции – функции выражения субъективного (прагматического) отношения говорящего, это: вопросительные предложения с вопросительным словом, для которых «обычной» интонацией является ИК-2; вопросительные предложения без вопросительного слова (общий вопрос и вопрос-предположение), типичной интонацией которых является ИК-3; краткий и полный сопоставительный вопрос, для которого типичной, нейтральной интонацией является ИК-4. Рассмотрим эти случаи, остановимся вначале на вопросе с вопросительным словом.

1. Вопросительные предложения с вопросительными словами

Вопросительные предложения с вопросительными словами, в которых в качестве второй функции употребляется ИК-1, условно делим на 2 группы в зависимости от характера субъективного отношения говорящего: вопросы со значением удивления, недоумения (примеры 1, 2) и вопросы со значением размышления (примеры 3, 4). Для обеих групп вопросов характерна начальная частица *а*:

1) – *А ты¹ почему здесь?*

– *Ну, вот тоже решил прийти* (художественный фильм «Пока жив человек»);

2) – *А где Ка¹тия?*

– *Она попозже придет* (разговорная речь).

В приведенных примерах вопросительные предложения представляют собой реакцию на ситуацию и поэтому употребляются обычно в инициальной позиции в диалоге. Удивление и недоумение в них связаны с несовпадением представлений (пресуппозиций) говорящего и наблюдаемой действительности: – *А ты¹ почему здесь?* = По моим представлениям, ты не должен быть здесь; мне непонятно, меня удивляет, что ты здесь; хочу знать, почему ты здесь. – *А где Ка¹тия?* = Я знаю, что Катя должна быть сейчас здесь; мне странно, что ее нет; хочу знать, где она. Заметим, что в указанных вопросах употребляется реализация ИК-1 с неглубоким понижением тона; удивление, недоумение говорящего «поддерживаются» здесь соответствующей мимикой.

Во 2-й группе вопросительных предложений с вопросительными словами ИК-1 передает оттенок размышления. Можно сказать, что это обычно «вопросы для себя и для собеседника», они призывают собеседника к совместному поиску ответа и включают в себя имплицитный семантический компонент: «Давай подумаем вместе». Как правило, в структуру таких вопросов входит обращение; ИК-1, как и в предыдущих вопросах, реализуется с неглубоким понижением тона:

3) – *Сережа, / а что я утром роди¹телям скажу?*

– *Я об этом не подумал* (художественный фильм «Женатый холостяк»);

4) – *Андрей, / а куда мы в воскрес¹нье пойдем?*

– *Подумаем, до воскресенья еще далеко* (художественный фильм «Женатый холостяк»).

2. Вопросительные предложения без вопросительных слов

Рассмотрим употребление ИК-1 в вопросе без вопросительного слова – в общем вопросе и в вопросе со значением предположения. «Обычной», нейтральной для таких вопросов является ИК-3: *Вы бы³ли в Москве? Вы были в Москве?*

ИК-1 в общем вопросе передает имплицитно дополнительную прагматическую информацию, которая не одинакова в разных вопросах. Это информация 2 видов: 1) уверенность говорящего в положительном ответе («Я уверен, что это так, но прошу подтверждения») и 2) оттенок требовательности («Я точно не знаю, сделали вы это или нет, но вы должны были это сделать»). Различаются указанные имплицитные значения в конкретной ситуации. Так, если в вопросе содержится запрос информации о наличии (об отсутствии) действия, которое должен был совершить собеседник, то возникает оттенок требовательности

(примеры 5, 6); если же говорящие не связаны отношениями обязательства, требовательность является прагматически неуместной, в таких случаях ИК-1 передает уверенность говорящего, требующую, однако, подтверждения (примеры 7, 8):

5) – *Вы прочитали этот текст?* = Вы должны были прочитать текст до конца, уверен, что вы это сделали, но хочу получить подтверждение.

– Да, но не до конца (разговорная речь);

6) – *Ты передала¹ Анне мою записку, да?* = Ты должна была передать Анне записку, уверен, что ты это сделала, но хочу получить подтверждение.

– Да, конечно (разговорная речь);

7) – *Ваша дочь работает в больнице?* = Я уверен, что ваша дочь работает в больнице, но хочу получить подтверждение.

– Лена – моя жена (художественный фильм «Меня это не касается»);

8) – *Вы часто видитесь, да?* = Я уверен, что вы часто видитесь, но хочу получить подтверждение.

– Да нет, один-два раза в неделю (художественный фильм «Женатый холостяк»).

Вопрос без вопросительного слова с ИК-1 имеет свои жесто-мимические приметы: кивок головы сверху вниз, «вопросительный» взгляд. Это отличает такой вопрос от чисто утвердительных высказываний, которые также произносятся с ИК-1.

ИК-1 часто встречается в вопросительных предложениях со значением предположения, в начале которых обычно употребляется оборот *Вы/ты что*, усиливающий предположение:

9) – *Ты что², / устала?*

– Да нет, все нормально (разговорная речь).

10) – *Вы что², / уходи¹ть собрались?*

– Да, нам ведь далеко ехать (разговорная речь);

11) – *Ты что², / влюби¹лся?* (художественный фильм «Северное сияние»).

В подобных вопросах обычно выражается растерянность, недоумение или удивление действием, состоянием. Это действие может быть желательным, нежелательным или безразличным для говорящего. Таким образом, подобные вопросы содержат имплицитную оценку. Ср. информационное содержание вопросов из приведенных примеров:

9) – *Ты что², / устала?* = Мне кажется, ты устала, но ведь мы еще ничего не сделали; плохо, что ты так быстро устала (разговорная речь);

10) – *Вы что², / уходи¹ть собрались?* = Я вижу, вы собирались уходить; жаль (плохо), что вы уходите (разговорная речь);

11) – *Ты что², / влюби¹лся?* = Мне кажется, что ты влюбился; мне это безразлично, но меня это удивляет (художественный фильм «Северное сияние»).

Во всех приведенных примерах в информационное содержание вопросов входит также семан-

тический компонент «Прошу подтвердить или опровергнуть мое предположение».

3. Вопросы со значением сопоставления

Как было сказано, ИК-1 может употребляться в кратких и полных сопоставительных вопросах с начальным союзом *а*, для которых «обычной» интонацией является ИК-4. Остановимся на этом употреблении ИК-1.

В кратких сопоставительных вопросах ИК-1 передает удивление, иногда (при наличии прагматических оснований) с оттенком обиды, упрека. Эти оттенки находят отражение в тембральной окраске высказывания и в мимике говорящего:

12) – *Саша собирается пригласить на день рождения Марину и Виктора.*

– А меня¹?

– О тебе он не говорил (разговорная речь).

В приведенном контексте ИК-1 передает следующий подтекст: «Странно, что Саша не собирается меня пригласить; мне это обидно».

В следующей ситуации нет основания для обиды, поэтому ИК-1 в сопоставительном вопросе передает только удивление:

13) – *Из фруктов я люблю только сливы.*

– А яблочки? = А яблоки ты разве не любишь? Странно.

– Не особенно (разговорная речь).

В полном сопоставительном вопросе ИК-1 передает разные субъективно-модальные (прагматические) оттенки. Эти оттенки бывают связаны с разными пресуппозициями говорящего и, будучи имплицитными, могут стимулировать речевую реакцию собеседника*. Рассмотрим примеры:

14) – *Мы с Катей были в баре.*

– А Юля где была?

– Она не захотела с нами идти (разговорная речь).

В этом примере ИК-1 в вопросе выражает удивление, недоумение, которое основано на пресуппозиции: «Я знаю, что Юля должна была пойти с вами». Поэтому этот вопрос, по сути, с помощью ИК-1 и мимики выражает (имплицитно) значение: «А почему Юля не была?» Собеседник реагирует именно на этот имплицитный смысл, об этом говорит его «оправдательный» ответ. Рассмотрим еще один пример:

15) – *Мы с Леной купили по словарю.*

– Что за словарь?

– Русско-китайский.

– Русско-китайский? Ну, Лена – понятно.

А тебе¹ зачем этот словарь?

– Тебя это удивляет? Хочу заняться китайским (разговорная речь).

* О речестимулирующей роли имплицитных смыслов подробнее см. [5].

В приведенном контексте ИК-1 выражает имплицитный смысл «Я считаю, что тебе китайско-русский словарь не нужен», с этим значением связано и удивление говорящего. Собеседник реагирует именно на имплицитно выраженное удивление и дает разъяснение.

В разных ситуациях ИК-1 в полном сопоставительном вопросе передает разные оттенки субъективного отношения. Эти оттенки бывают связаны с разными пресуппозициями говорящего.

Таковы основные случаи вторичных употреблений ИК-1. Сделаем краткое обобщение.

ИК-1 во вторичной функции употребляется в разных типах предложений, выражая при этом разные значения, связанные с субъективным отношением говорящего к собеседнику, предмету речи и т.д. Разнообразие значений связано с разными типами предложений, в которых употребляется ИК-1, их конкретным лексико-грамматическим составом, а также такими экстралингвистическими

факторами, как ситуация речи, предшествующие знания (пресуппозиции) говорящих, их отношения и др.

Субъективно-модальные (прагматические) значения, выражаемые при вторичном употреблении ИК-1, являются имплицитными, однако они легко воспринимаются и интерпретируются собеседником. Это подтверждается репликами-реакциями собеседника на скрытые, словесно не выраженные субъективно-модальные (прагматические) значения реплики-стимула.

При вторичном употреблении ИК-1 (как и других типов ИК) субъективно-модальное (прагматическое) значение в высказывании выражается прежде всего самим «нестандартным» употреблением ИК. Важную роль при этом играют такие компоненты интонации, как тембр, длительность, интенсивность произнесения, регистр и др., а также невербальные средства – мимика и жест.

Литература

1. Башилова О.П. Особенности интонации русской разговорной речи // Русский язык как иностранный: актуальные вопросы описания и методики преподавания. М., 1982.
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи: для иностранцев, изучающих русский язык. 3-е изд., перераб. М., 1977.
3. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., 1984.
4. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М., 1975.
5. Муханов И.Л. Имплицитные смыслы как составная часть семантико-прагматического потенциала высказывания // Имплицитность в языке и речи / Отв. ред. Е.Г. Борисова, Ю.С. Мартемьянов. М., 1999.
6. Муханов И.Л. Субъективно-модальные значения экспрессивно-отрицательных предложений со словами КАКОЙ и КАКОЕ (функционально-прагматический аспект): Дис. ... канд. филол. наук. М., 1988.
7. Русская грамматика. Т. 1–2. М., 1980.
8. Русский язык: Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Карапурова. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2008.
9. Шустикова Т.В. К вопросу об интонации русской разговорной речи // Русская разговорная речь: Сб. науч. трудов. Саратов, 1970.

Sagawa Kumiko

SECONDARY (PRAGMATIC) USES OF INTONATION CONSTRUCTIONS IN RUSSIAN LANGUAGE (ON MATERIAL IC-1)

Intonation, intonation construction (IC), functioning of intonation, pragmatics, subject modal meaning.

The article is devoted to secondary uses of intonation constructions (IC) in Russian language. Various subjective modal (pragmatic) meanings are expressed by means of secondary uses of IC. The article presents description of examples IC-1 in terms of pragmatics in different types of sentences.

Н.Л. Синячкина

word@list.ru

канд. филол. наук,
доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации
факультета гуманитарных и социальных наук
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия

К вопросу о полифункциональности русского языка

Русский язык, полифункциональный, сферы применения языка, международный язык.

Статья посвящена изучению вопроса функционирования русского языка на постсоветской территории. Анализ лингвистических исследований известных русистов ближнего зарубежья свидетельствует о витальности русского языка в странах Содружества, его полифункциональности.

За последние четверть века в новых независимых государствах наблюдается лавинообразный поток научных исследований, «бум» на изучение иностранных языков. И процессы эти вполне закономерны при формировании любого нового государственного образования, в процессе структурирования нового культурно-цивилизационного пространства. Как пишет председатель русофонной группы Генеральной конференции ЮНЕСКО О.О. Сулейменов: «В государствах Евразии, еще сохраняющих двуязычие, вызревают повышенные требования: «три—четыре». И русский — обязательно. Казахстан в этом отношении остается лидером» [14: 21].

Государственные языки в большинстве постсоветских государств, в частности в странах Содружества Независимых Государств, являются важной основой государственности, и его поддержка отвечает стратегическим интересам каждой из стран. Сохранение сфер функционирования русского языка обеспечивается заметным стремлением новых государств к интеграционным процессам (ЕврАзЭС, Таможенный союз России, Белоруссии, Казахстана, МФС). Об этом пишут казахстанские ученые Д.Х. Аканова, Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова и др. [2].

По оценке известных таджикистанских русистов, Таджикистан, являясь добросовестной стороной в реализации программ по гуманитарному сотрудничеству в рамках СНГ, ряда международных конвенций по образованию, а также по обеспечению культурных прав национальностей, поддерживает статус русского языка.

Мощным стимулом к сохранению сфер русского языка является общее устремление стран Содружества к укреплению единого образовательного пространства: «Стандарты российского образования сохраняют высокую привлекательность» [11: 33].

По мнению азербайджанских ученых, в последнее время в Азербайджане «все громче и

громче звучат протесты против формалистского подхода к делу придания русскому языку статуса иностранного, игнорирования учебных и научных потребностей населения, особенно учащейся молодежи, в русском языке. Излишне говорить о человеческих контактах, об ощущении присутствии русской речи в повседневной жизни населения Республики» [6: 395].

В Узбекистане заметно «стремление к изучению языка России не только в коренной городской среде: молодежь из сельской местности, поступая в городские учебные заведения, стремится овладеть им независимо от избранной специальности» [13: 180].

По мнению узбекистанских лингвистов, глубокий спад в изучении русского языка в 90-е гг. XX в. понемногу начинает уменьшаться, «значительно увеличивается интерес местного населения к русскому языку, престижность английского и русского языков почти у всех этносов нашего региона выровнялась, и предпочтение даже отдается русскому языку» [12: 137–138].

В этом контексте справедливым представляется мнение о том, что после «первых лет эйфории в новых суверенных государствах начали брать верх прагматические интересы восстановления и укрепления экономической и культурной жизни стран, усиления интеграционных тенденций как в рамках СНГ, так и с другими странами « дальнего зарубежья». А это требовало более широкого использования русского языка как средства межнационального общения» [9: 17].

По утверждению лингвистов Кыргызстана, потребности науки и технического описания изобретений инженерной мысли привели к формированию в русском литературном языке функционально развитого научного стиля, позволяющего описать на нем любые научные открытия и технические достижения. «Языком кыргызской науки по сей день продолжает оставаться русский язык. Научные исследования проводятся

большой частью на русском языке, монографии и другие научные публикации издаются главным образом на русском языке. Ведущие научные бюллетени, вестники вузов, Известия НАН КР, специальные научные журналы – одним словом, вся научная периодика издается преимущественно на русском языке. Объективной причиной является пассивное состояние кыргызской терминологической системы в разных отраслях науки, то есть ее невостребованность» [5: 177].

Согласно выводам лингвистов, важнейшим средством приобщения к мировой культуре и науке, открывающим доступ к получению широкой международной информации, был и остается для граждан Кыргызстана русский язык. По их мнению, золотой фонд нации, то есть кыргызская интеллигенция, сформировалась благодаря русскому языку. Стабильные позиции русского в республике поддерживаются двумя принципиально важными факторами: в коммуникативном аспекте – его востребованностью как языка межгосударственного и межнационального общения, в когнитивном аспекте – его значимостью как языка науки и образования в республике. «Бесспорно доминирование русского языка в таких сферах межличностного общения, как частные торгово-экономические взаимоотношения представителей разных национальностей в пределах республики, а также граждан из разных стран СНГ. Альтернативные русскому языку средства преодоления языкового барьера между народами разных республик пока что не получили широкого распространения» [5: 176–178].

Русисты Таджикистана замечают, что во второй половине ХХ в. русский язык стал языком общения для разных этнических групп на территории Таджикистана и в настоящее время, «сохраняя прочные позиции, продолжает фактически оставаться таковым для всех народов, проживающих в стране» [10: 33].

Аналогичное мнение высказывают казахстанские лингвисты, отмечая, что те этнические группы, языки которых в силу разных обстоятельств объективного и субъективного характера не функционируют как языки титульные в новых государствах, знают русский. Из 100 % корейцев, проживающих в Казахстане, 25,8 % владеют родным языком, 28,8 % – казахским, 100 % – русским [15: 293].

Известный российский ученый В.М. Алпатов отмечает, что «в начале 90-х гг. считали, что английский язык скоро вытеснит русский за пределами РФ и потеснит его внутри России. Однако этого до конца не произошло даже в Прибалтике. Тем более английский язык не приобрел новых функций в России, хотя его роль постепенно раснет» [3: 5].

По мнению другого российского лингвиста, «русский язык был, есть и остается основным средством межнационального общения на просторах СНГ <...>. В этой функции в СНГ его не удалось подменить ни английскому, ни китайскому языкам» [16: 158].

Общая история народов на евразийской территории обуславливает взаимный интерес друг к другу, поскольку не столько географическое пространство определяло единство, сколько культурно-духовная общность. Наличие русскоязычной ветви национальных литератур (более 75!) является красноречивым свидетельством единого культурного общества, основанного на единстве языка [4]. Несмотря на издержки языковой политики и языкового строительства в СССР, русский язык смог обеспечить духовное единство разных культур, став «посредником, языком-мостом, соединившим впервые в истории художественные берега народов, незадолго до этого не знаявших даже о существовании друг друга, значительно отстоявших друг от друга по степени цивилизации, по культурному и социальному опыту, придерживавшихся самых различных обычаяев и традиций, говорящих на непонятных друг другу языках» [1: 340].

Как писал академик О. Трубачев, «речь идет об уже давнем широком и глубоком воздействии русского литературного, книжно-письменного языка, а через его посредство – русской литературы и культуры на многие народы, с которыми суждено существовать русскому народу и русскому языку. Это воздействие было многогенным, и оно в основном реализовалось, как и положено языку культуры и цивилизации, в виде потока слов, типичных значений, специальных терминов, выражений, оборотов речи. Это естественный феномен и процесс. Административное вмешательство и репрессивное законодательство здесь не достигают цели. Отменить русский язык как средство межнационального общения нельзя» [16: 158].

Устойчивая жизнеспособность (витальность) русского языка в ХХ в. обеспечивалась не только литературным творчеством русскоязычных национальных авторов, но и переводами научных и научно-популярных текстов.

В настоящее время в новых государствах закономерно преследуется цель перевода с государствообразующего языка на разные языки, как европейские, так и восточные. Особую важность и собственно историко-культурное значение на постсоветском пространстве имеет перевод на русский язык с иных национальных языков и наоборот.

Как справедливо отмечает известный ученый из Узбекистана М. Джусупов, русский язык является основным, а очень часто и единственным языком, универсально выполняющим функции межнационального общения. Именно поэтому

русскоязычная переводческая деятельность с узбекского, казахского <...>, английского, <...> языков социально востребована, а следовательно, и высокочастотна. По мнению ученого, русский язык в системе переводческой деятельности в регионе Средняя Азия и Казахстан является полифункциональным средством и выступает в следующих качествах:

1) русский язык – язык оригинала, с которого осуществляется перевод на другие языки;

2) русский язык – «язык-переводчик», на который осуществляется перевод из других языков;

3) русский язык – «язык-посредник», с помощью которого осуществляется перевод на третий или четвертый язык, например перевод с японского или же испанского языка на русский язык, а с этого перевода – на узбекский или казахский язык;

4) русский язык – язык, выполняющий функции межнационального общения.

Такая социальная функция языка не только предполагает, но и обязательно вбирает в себя перевод, и очень часто – многоязычный перевод, который осуществляется: а) в сознании полилингвальных слушающих; б) в устной или же письменной речевой деятельности профессиональных переводчиков, обслуживающих то или иное официальное мероприятие или же спонтанно возникшее собрание людей.

Перевод с использованием языка осуществляется во всех основных пяти сферах социальной деятельности индивида и общества (сфера быта и неофициальных отношений; сфера средств массовой информации; сфера художественной деятельности; сфера научной деятельности; сфера официально-деловой, законодательной, государственно-административной деятельности). Из указанных пяти сфер социальной деятельности индивида и общества в первых четырех русский язык функционирует и в качестве языка № 1, и в качестве языка № 2 и 3. В сфере же государственно-административной деятельности, например, в Республике Узбекистан русский язык, как правило, функционирует в качестве языка № 2 и 3, а в Республике Казахстан – в качестве языка № 1 наряду с государственным, казахским, языком [7: 916–919].

Таким образом, социальные функции русского языка в Узбекистане и Казахстане – полифункциональные. Это сказывается и на такой специфической сфере деятельности индивида и общества, как переводческая деятельность.

С точки зрения российских лингвистов, использование русского языка как мощного формообразующего средства в политической сфере общественного сознания, национальных форм правового общественного сознания, национального научного сознания; вхождение через него

в другие языки терминов и понятий мировой политической теории и научной терминологии всех областей научного знания; возрастание роли русского языка в национальных формах религиозного сознания (употребление русского языка как средства полемики не только с христианством в целом, но и с исламом, иудаизмом, активизация употребления русского языка в деле формирования новых, альтернативных религиозных форм общественного сознания в национальных сообществах СНГ); в сфере эстетической формы общественного сознания; национальных форм этического сознания, философской формы общественного сознания при доминирующей роли русского языка – **неоспоримый факт** [16: 159].

Говоря о признаках, вселяющих надежду на сохранение русского языка на постсоветской территории, А.Д. Дуличенко считает, что он был и остается «трансэтническим языком огромного региона, называемого Евразией, о чем писал с оптимизмом еще в 20-е годы XX в. Н.С. Трубецкой. <...> Русский язык – это единственный реальный язык евроазиатского трансэтнического и трансконтинентального распространения, т.е. связывающего Европу с Азией. Закодированный и накопленный ранее огромный объем знаний и кодируемый в настоящее время по-русски остается притягательной силой к его дальнейшему активному использованию как в пределах бывшего СССР, так и в остальном мире» [8: 32].

Представленный анализ исследования последних лет (в том числе [10: 288–295]) свидетельствуют о том, что русский язык в большинстве стран СНГ функционирует в достаточном объеме своих форм существования: кодифицированный литературный язык, научный язык, разговорный язык, просторечие, социальные и профессиональные диалекты.

В настоящее время полностью сохраняются функционально-коммуникативные возможности русского языка – это язык, степень владения которым по-прежнему чрезвычайно высока среди всех этнических групп населения в этих странах (за исключением Туркменистана) [3: 2–3].

Осуществляемая во многих странах СНГ политика и практика языкового строительства позволяет сохранить русский язык в процессах интеграции и консолидации конкретного общества, в едином культурном и образовательном пространстве со странами СНГ. В большинстве этих стран проводится последовательная политика по сохранению общекультурных функций русского языка, обеспечению его функционирования в сфере науки и образования, государственного управления, СМИ, международных отношениях, книгоиздательстве, информационном пространстве и других областях.

Литература

1. Айтматов Ч.Т. В соавторстве с землею и водою: Очерки, статьи, беседы, интервью. Фрунзе, 1978.
2. Аканова Д.Х., Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж. Языковая ситуация и опыт языкового планирования в Казахстане // Решение национально-языковых вопросов в современном мире: Страны СНГ и Балтии / Гл. ред. Е.П. Чельшев. М., 2010.
3. Алпатов В.М. Двадцать лет спустя // Язык и общество в современной России и других странах / Отв. ред. В.А. Виноградов, В.Ю. Михальченко. М., 2010.
4. Бахтикеева У.М. Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения). Астана, 2009.
5. Дербишева З.К. Коммуникативный и когнитивный потенциал языков Кыргызстана // Язык и общество в современной России и других странах / Отв. ред. В.А. Виноградов, В.Ю. Михальченко. М., 2010.
6. Джаяфаров Т.Г., Джарчиева И.М. Роль русского языка в сохранении развития евразийских культурных ценностей: истоки и перспективы диалога славянских и тюркских культур на современном этапе // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур. М., 2009.
7. Джусупов М. Оригинал и перевод: динамика смысла поэтического текста (русский язык в инонациональных условиях) // Мат. Международной научно-практической конф. специалистов-филологов и преподавателей-русистов по проблемам функционирования, преподавания и продвижения русского языка за рубежом. М., 2007.
8. Дуличенко А.Д. Русский язык: покидая XX век... (некоторые размышления) // Русский язык как язык межкультурного и делового сотрудничества в полилингвальном контексте Евразии / Отв. ред. Н.Ж. Шаймерденова. Астана, 2009.
9. Исаев М.И. Функционирование русского языка на социокультурном постсоветском пространстве // Русский язык в многоязычном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур. М., 2009.
10. Маслова В.А., Муратова Е.Ю. Русский язык в Республике Беларусь: лингвокультурный и социокультурный аспекты // Решение национально-языковых вопросов в современном мире: Страны СНГ и Балтии / Гл. ред. Е.П. Чельшев. М., 2010.
11. Нозимов А.А. Языковая ситуация в современном Таджикистане: состояние, особенности и перспективы развития: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Душанбе, 2010.
12. Пардаев А.С. О методах социолингвистики // Язык и общество в современной России и других странах / Отв. ред. В.А. Виноградов, В.Ю. Михальченко. М., 2010.
13. Собиров С.С. Преподавание русского языка в Узбекистане с использованием национальной страноведческой специфики // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур. М., 2009.
14. Сулейменов О.О. Нам по дороге // Родина. 2004. № 2.
15. Хан Н.К. Языковая картина мира корейских писателей Казахстана и проблема идентификации // Язык и идентичность: Мат. докл. и сообщ. международной конференции «Ахановские чтения». Алматы, 2006.
16. Шапошников А.К. Академик О.Н. Трубачев о роли русского языка в СССР и СНГ // Русский язык как язык межкультурного и делового сотрудничества в полилингвальном контексте Евразии / Отв. ред. Н.Ж. Шаймерденова. Астана, 2009.

N.L. Sinyachkina

REFERRING TO POLYFUNCTIONALITY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The Russian language, multifunctional, the spheres of the language, the international language.

The article is devoted to the study of the Russian language functioning in the post-Soviet territory. The analysis of the linguistic research of well-known Russian language scholars testifies to the vitality of the Russian language in the post-Soviet states (CIS).

Е.Н. Тарасова

mitxt-RFL@yandex.ru

канд. пед. наук, доцент,
зав. кафедрой русского языка как иностранного
Московского государственного университета
тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова (МИТХТ им. М.В. Ломоносова)
Москва, Россия

Речевая модель как основной классификатор устной профессиональной речи преподавателя РКИ

Речевая модель, типология речевых моделей, виды речевых моделей, устная профессиональная речь преподавателя.

В данной статье рассматривается речевая модель как методический прием, способствующий эффективному решению вопросов обучения иностранцев русскому языку.

Преподаватель РКИ в устной профессиональной речи не может допускать ошибок. Типология речевых моделей (РМ) устной профессиональной речи преподавателя РКИ в условиях новых педагогических технологий будет способствовать повышению преподавания РКИ в целом. Устная профессиональная речь преподавателя РКИ, бесспорно, отличается от других видов и типов профессиональной педагогической речи. Преподаватель в устной учебно-публичной (только говоримой, но не читаемой) речи не имеет возможности мысленно оценивать «удачность» каждого слова, каждой фразы до их произнесения, не может исправить ошибку так, чтобы она полностью была устранена для слушателя. По этой причине преподавателю РКИ не следует пользоваться теми средствами, которые затрудняют производство речи. В целях решения этой сложной методической проблемы нами был проведен ряд экспериментов. Делаем попытку анализа тех трудностей, с которыми сталкиваемся в процессе преподавания РКИ, и предлагаем рассмотреть типологию речевых моделей устной профессиональной речи преподавателя РКИ. Обратимся к понятию «модель», предложенному в Российской социологической энциклопедии: «Модель – это условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической форме их основные типические черты; образец для подражания» [4: 296].

В педагогической риторике под речевой моделью понимается использование вариантов устойчивых словосочетаний и (или) выражений (минимальных текстов) в ситуациях педагогической коммуникации [1: 9]. Мы разделяем точку зрения М.Н. Кожиной, которая трактует речевую модель как «единицу уровня нормы, стоящую над узусом», называя «речевые модели моделями стилистико-речевой системности» [2: 129].

В процессе опытного обучения будущих преподавателей РКИ нами выделены следующие *виды речевых моделей*, которые различают:

- 1) по ориентации на определенную педагогическую технологию;
- 2) по эмоциональной окрашенности;
- 3) по алгоритму учебно-речевых действий на проблемном занятии;
- 4) по видам проблемного учебного диалога: побуждающего и подводящего;
- 5) по способам активизации речемыслительной деятельности обучаемых;
- 6) по ориентации на тип знаний по учебному предмету (факты, правила, понятия, закономерности);
- 7) по наличию средств усиления воздействия;
- 8) по наличию вербальной импровизации на занятии;
- 9) по формам работы обучаемых на занятии (в парах, в малых группах, индивидуально, в полной группе);
- 10) по ориентации на индивидуальные технологические карты обучаемых.

Практика показывает, что преподаватель РКИ, активно использующий в своей устной речи обозначенные виды речевых моделей, тем самым добивается более эффективного решения поставленных перед обучаемыми учебных задач. Остановимся на характеристике *целей употребления речевых моделей* в устной речи преподавателя РКИ.

Если рассматривать РМ, *ориентированную на определенную педагогическую технологию*, то заметим, что она нацелена на развитие индивидуальных способностей, креативности мышления, лабильности речевого поведения преподавателя РКИ. Безусловно, все это способствует формированию умений самостоятельно выдвигать, формулировать на проблемном занятии

его гипотезу, тему, микротемы, делать выводы и пр. Приведем примеры употребления таких РМ:

- цель занятия можно сформулировать так...;
- сформулируем тему и проблему занятия...;
- назовем тему занятия, исходя из услышанного...;
- из обозначенных формулировок следует...;
- назовите возможные микротемы, используйте для этого ключевые слова основного текста.

Эксперименты, которые проходили с 2003 по 2011 г. в группах будущих преподавателей РКИ в Московском педагогическом государственном университете, Международном университете (в Москве) и в Благовещенском государственном педагогическом университете, подтвердили следующую позицию автора. Дело в том, что РМ, которым свойственна эмоциональная окрашенность, должны помогать создавать обстановку доброжелательности, толерантности, атмосферу сотрудничества, створчества, что стимулирует развитие личности как субъекта образования. РМ помогают преподавателю РКИ демонстрировать настроенность на положительную валентность диалога с обучаемыми. РМ этого вида также активизируют мыслительную деятельность обучаемых за счет положительного фона занятия. Например:

- Вы меня порадовали тем, что...;
- Интересный вариант ответа у...;
- Обстоятельный, аргументированный ответ у...;
- Меня огорчает невнимание...;
- Правильный ответ! Молодец!...;
- Вы долго готовились к решению этого вопроса, поэтому не успеваем...;
- Домашнее задание могло бы быть оформлено лучше, если бы ты...;
- Давайте обсудим ваши проблемы. Я думаю, что они...

Таким образом, риторические средства одобрения и похвалы в подобных учебно-поисковых ситуациях выполняют важную методическую функцию, которая заключается в достижении поставленных преподавателем РКИ целей.

РМ соответствуют алгоритму учебно-речевых действий на проблемном занятии. Структура проблемного занятия обуславливает, с одной стороны, решение проблемы, с другой – воспроизведение учебного материала. Также, используя данную РМ, преподаватель РКИ ведет своих обучаемых к поиску проблемы и ее решению. На этом этапе происходит предъявление знаний группе; выражение нового знания в доступной форме обучаемым; представление «продукта» преподавателю и группе.

Отметим, что цель РМ побуждающего диалога – развитие творческих способностей обучаемых. РМ побуждающего диалога используются для осознания:

- фактов, теорий, противоречий (прием 1);
- сопоставления противоречия фактов и мнений (прием 2);
- изменения мнений из-за невозможности выполнить задуманное (прием 3);
- понимания сути возникающего затруднения и вывод из проблем (прием 4);
- выход из проблемной ситуации, выдвижение гипотезы, формулирование гипотезы и ее проверка. Диалог проводится до конца проверки гипотезы (прием 5).

РМ подводящего диалога (называемый еще пошаговым) определяет последовательность логических операций. Удивление обучаемого РКИ от результатов открытия – в конце диалога. Как итог в охарактеризованном виде РМ – развитие логического мышления.

Выделенные нами по способам активизации речевысказывательной деятельности обучаемых РМ помогают формировать и совершенствовать механизмы сопоставления, противопоставления явлений, законов. РМ помогают осуществлять кодирование и декодирование учебного информативного материала. РМ предоставляют возможности использования переходов устной речи в письменную и наоборот.

Речевая модель данного вида демонстрирует тип знаний по учебному предмету. При этом факты сообщаются в готовом виде, правила трансформируются в алгоритм действия, понятия – это выделение существенных признаков, закономерности – это отражение связей между понятиями.

По наличию средств усиления прескрипции речью РМ соответствуют стилистическим фигурам речи (анафора, антистрофа, кольцо, градация, повтор). Цель употребления – усиление выразительности, образности, эмоциональности. РМ помогают устанавливать логические связи между частями при объяснении нового материала. Возникает «смысловой круг» в композиции объяснительной речи.

РМ активизируют развитие импровизационных речевых умений обучаемых, способствуют развитию творческих способностей и воображения обучаемых, показывают индивидуальный стиль общения преподавателя РКИ, развивают умения неподготовленного, спонтанного говорения.

РМ имеют цель развивать устную речь в диалогах разного вида за счет увеличения времени говорения каждого обучаемого (в парах, в группе, у доски). РМ формирует умение создавать высказывание учебно-научного характера с опорой на план, на текст дидактической карточки или

на опорные слова. РМ закрепляют умение антиципации (предвосхищения) содержания учебного текста по его названию, начальным словам или первому предложению.

РМ позволяют индивидуально и личностно ориентировать процесс обучения за счет индивидуальных технологических карт обучаемых. РМ имеют цель: выравнивать знания слабоуспевающих, ликвидировать пробелы в знаниях (после первого, второго, третьего диагностирования) в течение учебного года. РМ помогают индивидуализировать задания для одаренных, среднеуспевающих и слабоуспевающих.

Таким образом, виды РМ помогают преподавателю строить занятие эффективно, логично распологать материал, не использовать необоснованные повторы.

В итоге под речевой моделью понимается использование вариантов устойчивых словосочетаний и (или) выражений (минимальных текстов) в ситуациях педагогической коммуникации. Речевая модель может быть приравнена к ситуативному высказыванию, адекватному педагогической коммуникативной ситуации.

В результате проведенного исследования мы пришли, во-первых, к тому, что речевая коммуникация осуществляется посредством текстов, поэтому необходимо учитывать возможные видоизменения типологических признаков речевых произведений в различных сферах человеческой деятельности и общения. Психологи подчеркивают специфику педагогической коммуникации, когда речь понимается как конкретное говорение (беседа, диалог, монолог и т.д.) и его результат,

т.е. восприятие и понимание осваиваемого материала, и применение его в соответствующих (учебных, профессиональных, социальных и др.) ситуациях [3: 296].

Во-вторых, речевая модель в нашем понимании, — меньшее по объему содержательно-структурное явление по сравнению с речевым жанром; у нее другие компоненты определяют «облик» высказывания (не признаки речевого жанра: коммуникативная цель, образ автора, образ адресата, диктум, фактор прошлого, фактор будущего, формальная организация). Коммуникативные компоненты, составляющие речевую модель, хорошо соотносятся с обучением русскому языку как иностранному, ориентированным на новые педагогические технологии. Занятие по РКИ, как правило, имеет в этом случае несколько типичных речевых моделей, они узнаваемы.

Главное отличие речевой модели от других единиц языкового материала, в том числе от речевого жанра, именно в повторяемости ее структурно-содержательных компонентов. Речевая модель состоит из неизменных, узнаваемых студентами во время слушания на занятии (и письма тоже) компонентов. Эти компоненты не могут быть нарушены коммуникатором (преподавателем) и поэтому в совокупности называются «модули» (образцы, аналоги).

Таким образом, обучение русскому языку как иностранному может быть эффективным, если оно предполагает наличие и частое употребление в устной речи преподавателя типичных речевых моделей, ориентированных на новый технологический уровень образования.

Литература

1. Васильева А.Н. О формах существования функционально-стилистической системы // Структуры лингвистики и ее основные категории. Пермь, 1983.
2. Кожина М.Н. Речеведческий аспект теории языка // Stylistyka VII. Opole, 1998.
3. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
4. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. Г.В. Осипова. М., 1998.

E.N. Tarasova

SPEECH MODEL AS THE MAIN CLASSIFIER OF RFL TEACHER'S VERBAL PROFESSIONAL SPEECH

Vocal model, typology of vocal models, types of vocal models, verbal professional speech of a teacher.

Speech model as a methodical device contributing to effective teaching Russian to foreigners is examined in this article. A teacher of RFL can not assume errors in verbal professional speech. Typology of vocal models (RM) of verbal professional speech of a teacher of RFL as a part of new pedagogical technologies will be instrumental in the increase of teaching of RFL on the whole.

И.В. Толстикова Маккей

irinatolmckay@yahoo.com

член Американской ассоциации
специалистов по литературе и языкам

Калифорния, США

Русскоязычная пресса США: история становления, содержательная специфика и функции

Русскоязычная пресса, иммигранты, политический дискурс, информационное поле.

В статье рассказывается об истории возникновения и развития русскоязычного масс-медийного дискурса США и его особенностях в периоды различных « волн» русскоязычной иммиграции. Даётся краткая характеристика ряда русскоязычных печатных СМИ США. Анализируются их цели, задачи и специфические черты читательской аудитории.

Русскоязычная диаспора в США на сегодняшний день является одной из крупнейших за пределами бывших республик СССР и одной из наиболее организованных в информационном отношении. Русский язык занимает седьмое место по распространённости в США. Во время последней переписи населения США (2000) 735 тысяч человек указали его в качестве родного. Согласно опубликованным данным Бюро переписи населения США (2005), по-русски говорили почти 812,5 тыс. человек, а реальные цифры, по-видимому, значительно выше. Оценочно, включая специалистов, приехавших по рабочим визам и членов их семей, а также нелегальных иммигрантов, прибывших в страну по туристическим, студенческим и прочим визам и «осевших» там на длительное время, в США находятся порядка 3 миллионов русскоязычных людей [4].

Хотя первые иммигранты из России начали прибывать в Соединенные Штаты Америки еще в 20-е годы XIX века, их число стало значительным лишь 50 лет спустя. К тому же времени относятся первые попытки выпуска периодических изданий на русском языке. Пионером русскоязычной прессы в США считается Агапий Гончаренко (Андрей Гумницкий), эмигрировавший из России по политическим причинам и до переезда в США несколько лет проработавший с А.И. Герценом в Лондоне. Поселившись в Сан-Франциско, он в 1868 году по предложению американских властей начал выпуск газеты «Вестник Аляски», адресованной русским поселенцам и смешанному населению не-задолго до этого купленной у России Аляски. Газета выходила на русском и английском языках и отличалась критическим тоном в отношении царского режима в России [3: 179].

К интересным фактам становления русскоязычного политического дискурса в США следует

отнести издававшуюся в 1889–1992 гг. еженедельную газету «Знамя», в которой публиковались статьи П.Л. Лаврова, Г.В. Плеханова, В.И. Засулич, П.Б. Аксельрода и других видных деятелей российского народовольческого и социалистического движения. В 1892 г. появилась газета «Русские новости», немного позже – журнал «Русский листок». Всего в разные годы конца XIX – первых десятилетий XX вв. издавалось более 50 русскоязычных газет и журналов [2: 58]. Хотя они выходили небольшими тиражами, эти издания, безусловно, способствовали сохранению русского языка и культуры в семьях иммигрантов, росту их грамотности и расширению кругозора, помогали им адаптироваться к новой жизни в чужой стране и при этом сохранить связи внутри русскоязычной общины.

Октябрьская революция 1917 года и Гражданская война в России вызвали резкий рост эмиграции, в том числе и в США. Среди прибывающих иммигрантов было немало хорошо образованных людей, что сказалось на уровне издаваемой русскоязычной периодики. В это время в США начинают выходить ежедневные издания: «Новое русское слово» (до 1920 г. – «Русское слово»), первые номера которого появились в Нью-Йорке еще в 1915 г., и «Русская жизнь», издаваемая в Сан-Франциско с 1921 г. Обе эти газеты оказались «долгожительницами»: НРС просуществовала более ста лет, а «Русская жизнь», недавно отпраздновавшая свое 90-летие, выходит до сих пор, хотя и в еженедельном формате.

Отдельного упоминания заслуживает религиозная периодика, формировавшая особый вид русскоязычного дискурса в США. Первое издание Русской православной церкви, «Американский православный вестник», появилось еще в конце XIX века и продолжало выходить до 1973 г. Кро-

ме того, в разное время были популярны такие издания, как «Православная Русь» в Нью-Йорке, «Вера и правда» в Сан-Франциско и др. Несколько позже появились издания на русском языке различных протестантских общин, предназначенные для религиозных иммигрантов, например «Евангелическое слово», издаваемое в Иллинойсе, или журнал русских баптистов «Наши дни», выходивший в Сакраменто [2: 72].

В начале 1940-х гг. в США переехала из Европы большая группа русскоязычных иммигрантов, в числе которых были такие писатели, журналисты, публицисты, как В.В. Набоков, М.А. Алданов, М.О. Цетлин и многие другие, что способствовало развитию русскоязычной прессы США в середине XX века. Например, в Нью-Йорке стало выходить наиболее популярное издание тех лет — «Новый журнал», содержавший статьи как литературного, так и политico-аналитического характера. Если до Второй мировой войны 80 % русскоязычных эмигрантов проживали в Европе, то после войны их там осталось лишь около 30 % [1: 359]. Поэтому неудивительно, что уже не Париж, а Нью-Йорк постепенно становится в те годы центром интеллектуальной жизни русского зарубежья. Начинают выходить газеты и журналы, адресованные определенным группам русскоязычного населения США. Среди изданий послевоенных десятилетий можно назвать газету «Знамя России» монархической направленности, студенческий журнал «Подснежник», газету казачьих организаций «Свободный казак», женский еженедельник «Точка зрения» и др.

Следующая крупная волна русскоязычных иммигрантов прибыла в США в середине 1970-х. Среди эмигрировавших из Советского Союза было много представителей творческой интеллигенции, что вызвало новый всплеск культурной жизни иммигрантского сообщества. В числе ярких русскоязычных масс-медийных проектов того периода можно назвать, например, газету «Новый американец», редактором которой был Сергей Довлатов. Наиболее авторитетным и читаемым изданием долгие годы продолжало оставаться «Новое русское слово», в котором печатались многие из недавно приехавших иммигрантов. Интересно, что к 1990 г. эта газета имела самый большой тираж среди иноязычной прессы США, опережая даже издания на испанском языке.

Число русскоязычных жителей США начало резко возрастать после распада СССР, что, в свою очередь привело к росту количества русскоязычных периодических изданий. Некоторым образом изменилась и их тематика, поскольку с развитием цифровых технологий, использованием возможностей Интернета и других форм коммуникации появился практически неограниченный доступ к информации, в том числе о России и из России.

Одним из результатов этого стало расширение поля деятельности русскоязычных СМИ США.

На сегодняшний день в США, по разным данным, выпускается свыше 100 русскоязычных изданий. Точное их число установить затруднительно, так как идет постоянный процесс прекращения выпуска одних газет и журналов и возникновения новых. Из стабильно издаваемых можно назвать, например, такие издания, как «Курьер» и «Кстати» (Калифорния), «Вечерний Нью-Йорк» и «Русский базар» (Нью-Йорк), «Русский глобус» (Иллинойс), «Русский акцент» и «FloriДА!» (Флорида). Большинство периодических изданий выходят сравнительно небольшими тиражами, удовлетворяя нужды русскоязычного населения того или иного города или штата. На этом фоне выделяется медиагруппа «Континент» — сеть русскоязычных еженедельных изданий, распространяемых в 42 штатах США. По оценкам самой медиагруппы, на март 2011 г. общее число ее читателей и интернет-пользователей составило свыше 1,5 миллиона человек [5]. В целом с учетом того факта, что практически все современные печатные издания, в том числе и русскоязычные, имеют интернет-порталы, можно сказать, что дискурс СМИ постепенно перемещается в виртуальное пространство, вовлекая в коммуникационные отношения все новые группы людей.

Современная русскоязычная периодическая печать США, безусловно, является неотъемлемой частью общественно-политического дискурса этой страны, и именно в этом контексте ее следует рассматривать. Тематическая, культурная и коммуникативно-стереотипическая связь с публицистическим дискурсом России, конечно, существует, но это не предполагает функционального единства с российскими средствами массовой информации. Особенности функционирования русскоязычной прессы США наиболее ярко проявляются при анализе ее в контексте всех американских средств массовой информации. Хотя в США издаются газеты и журналы на 36 языках [6], единое информационное и политическое поле, конечно, формируется прежде всего англоязычными СМИ.

Будучи неотъемлемой частью политического дискурса США, русскоязычные СМИ выступают как сложно организованный объект. С одной стороны, они стремятся к целостному охвату информационного поля для обеспечения постоянного информационного взаимодействия в общественной системе, с другой стороны, по многим (прежде всего финансовым) причинам они не могут конкурировать с англоязычными периодическими изданиями. На сегодняшний день им не удается представить все информационные потоки полностью, поэтому они концентрируются на том, что представляет особый интерес для русскоязычных читателей. Это наиболее важные события в по-

литической, экономической и социальной жизни США, новости из жизни русскоязычной diáspora США, сообщения из России. Тем не менее русскоязычные СМИ США пытаются реализовать основной набор функций, характерных для масс-медиа: информационную, аналитическую, развлекательную.

Функции современных СМИ, связанные с полнотой и объективностью отражения жизни, распространением информации, реализуются русскоязычными периодическими изданиями довольно полно. Благодаря этому большинство живущих в США выходцев из бывшего СССР не испытывают информационного дискомфорта. В еще более широкой форме реализуется аналитическая функция СМИ, что имеет свои причины. Прежде всего, любовь к аналитике у русскоязычных читателей «в крови» в силу того, что большинство из них хорошо образованы, привыкли обсуждать политические события, размышлять об их причинах, выяснять «тайный смысл», проводить «декодирование информации» и т.п. Кроме того, многие из

них не обладают достаточной коммуникативной компетенцией, позволяющей читать и понимать аналитику англоязычных периодических изданий. Развлекательные функции СМИ реализуются также вполне успешно: в русскоязычных газетах и журналах часто печатаются тексты с художественным потенциалом — очерки, воспоминания, рассказы и повести. Еще одна специфическая черта русскоязычных СМИ в США — тепсная связь со своими читателями, которые часто вовлекаются в производство и передачу информации в роли авторов, корреспондентов, рекламодателей.

Таким образом, современную русскоязычную печать США можно назвать полноценным членом общего масс-медийного пространства страны. При этом она делегирует часть своих функций англоязычным американским СМИ, так как только таким образом осуществляется гармоничная аккультурация иммигрантов в американское общество, позволяющая им стать полноправными участниками информационного дискурса.

Литература

1. Назаров М.В. Миссия русской эмиграции. М., 1994.
2. Нитбург Э.Л. Русскоязычная пресса в США // США, Канада: Экономика. Политика. Культура. 2001. № 1.
3. Пайчадзе С.А. Русские издания в США (вторая половина XIX – начало XX вв.) // Книга. Исследования и материалы: Сб. 73. М., 1996.
4. Selected Social Characteristics in the United States: 2008. U.S. Census American Community Survey. 2008.
5. http://kontinent.org/mediagroup_rus.html
6. <http://www.neh.gov/news/index.html>

I.V. Tolstikova McKay

RUSSIAN-SPEAKING PRESS OF THE USA: FORMATION HISTORY, SUBSTANTIAL SPECIFIC CHARACTER AND FUNCTIONS

Russian-speaking press, immigrants, political discourse, information field.

The article addresses the history of the beginning and development of Russian-speaking mass media discourse in the USA and its features during the periods of various «waves» of Russian-speaking immigration. A short description of some printed mass media publications is provided. Their purposes, goals and distinguishing features of their readership are analyzed.

О.О. Топко

olesjatopko@mail.ru

аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина

Павлодар, Казахстан

Концепт – архетип – символ: к проблеме разграничения понятий

Лингвокультурология, антропоцентризм, концепт, архетип, символ, ментальность.

В статье предпринята попытка теоретической дифференциации актуальных для современной лингвокультурологии терминов: «концепт», «архетип», «символ». Различный генезис и неоднозначная семантика каждого из них нередко создают трудности и недоразумения в научных контекстах. Очевидно, что упорядочение понятийного аппарата молодой, становящейся науки – одна из первостепенных задач ее разработчиков. При анализе указанных терминов использованы описательный и сравнительный методы; их специфические признаки рассмотрены с учетом межпонятийных связей.

Опыт показывает, что в развитии любой науки, в том числе и в языкоznании, «происходит поэтапная смена научных парадигм» [14: 7]. В отечественной лингвистике существенный сдвиг в развитии научной мысли, обусловленный выдвижением на первый план антропоцентрического принципа, наметился в конце XIX в. «Возникновение антропоцентрической парадигмы в языкоznании было предопределено, поскольку сам язык антропоцентричен по своей сути» [14: 9].

Не подлежит сомнению, что «язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [12: 9]. Эти отношения исследует специальная наука – лингвокультурология, которая оформилась в 90-е годы XX века; ее можно считать самостоятельным направлением лингвистики. Появление лингвокультурологической концепции связано с научными трудами В.Н. Телия, Н.Д. Арутюновой, В.В. Воробьева, С.Г. Воркачева, В.А. Масловой, Ю.С. Степанова и др.

Исследователи отмечают, что «особенностью современной теоретической лингвистики является ее ярко выраженный интерес к металингвистическим построениям и, в частности, к созданию такого аппарата терминов и понятий, которые помогли бы адекватно отразить ее собственную историю и ситуацию, сложившуюся к сегодняшнему дню» [8: 155]. В лингвокультурологии к таким терминам можно отнести «концепт», «символ» и «архетип». Однако употребление этих понятий в молодой, только становящейся науке четко не регламентировано, их семантические поля не определены, разнобой в их толковании нередко приводит к недоразумениям. Поэтому теоретическое разграничение названных понятий

представляется одной из актуальных задач сегодняшней лингвокультурологии; в ходе ее решения рассмотрим современные подходы в отечественном языкоznании.

Особое внимание исследователи уделяют категории концепта, которая из трудов философов, логиков и психологов в последнее время «вашла в лингвистический обиход» [15: 132]. Концепт рассматривается учеными как «единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, так как он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и определяется в языке» [17: 155]. «Культурные концепты – это прежде всего ментальные сущности, в которых отражается “дух народа”, что определяет их антропоцентричность – ориентированность на духовность, субъективность, социальность и “личную сферу” носителя этнического сознания» [4: 14].

Очевидно, что концепт – многомерное эвристическое явление, в нем выделяются три разнородные составляющие, из которых понятие, на наш взгляд, может считаться базовым элементом. Определяющим в семантике культурного концепта может считаться ассоциативный компонент в форме образно-метафорических коннотаций либо прецедентных связей» [4: 12]. И наконец, образная составляющая, как пишет С. Воркачев, – «это как раз то, что выгодно отличает его от понятия, лишенного наглядности» [4: 13]. Здесь ученый перебрасывает мост от «концепта» к «символу»: «Воплощая концепт в слове, образная составляющая в ходе становления концепта может «сублимироваться» до символа (здесь и далее курсив в цитатах мой. – О.Т.)» [4: 13].

Итак, перед нами три компонента концепта, или три «слоя», которые в работах Ю.С. Степанова носят следующие названия: 1) основной, актуальный признак; 2) дополнительный или несколько дополнительных, «пассивных» признаков, являющихся уже неактуальными, «историческими»; 3) внутренняя форма, обычно вовсе не осознаваемая, запечатленная во внешней, словесной форме [18].

Формальной характеристикой культурного концепта является так называемая «семиотическая плотность» – «наличие в языке целого ряда одно- или разноуровневых средств его реализации, что напрямую связано с релевантностью, важностью этого концепта в глазах лингвокультурного социума, аксиологической либо теоретической ценностью явления, отраженного в его содержании» [7: 139]. Другим проявлением релевантности содержания культурного концепта можно считать его «переживаемость»: «концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [18].

«Предикатная сочетаемость лексемы “концепт” в конечном итоге наводит на мысль о существовании двух основных когнитивных метафор, двух взаимодополняющих моделей, описывающих отношение концепт – форма его языкового представления: “архетипной” и “инвариантной”. В архетипной модели концепт рассматривается как нечто предельно обобщенное, но тем не менее чувственно-образное, скрытое в глубинах сознания, воплощающееся в редуцированной форме в понятии, в представлении, в значении слова. В инвариантной модели концепт представляется как предел обобщения (инвариант) плана содержания языковых единиц, покрывающих определенную семантическую область» [3: 65]. Таким образом, архетипная модель сближает значения понятий «концепт» и «архетип».

Понятие «архетип» активно используется в разных науках: психологии, философии, мифологии, лингвистике и литературоведении. Везде (за исключением лингвистики) «понимание архетипа восходит к работам К.Г. Юнга» [5: 4], который определял архетипы как «формы и образы, коллективные по своей природе, встречающиеся практически по всей земле как составные элементы мифов и являющиеся в то же самое время автохтонными индивидуальными продуктами бессознательного происхождения» [20]. Философские словари ссылаются также на работу немецкого ученого «О психологии бессознательного». Интересно, что автор словарной статьи указывает на смежность архетипа и символа: «Архетипические представления (символы) как результат совместной работы сознания и коллективного бессознательного. Символы есть единство прозрачного со-

знания образа и стоящего за ним сокровенного и неэксплицируемого смысла, уводящего в бессознательные глубины психики» [13: 432].

Симптоматичное определение архетипа находится в работах А.Ю. Большаковой: «Архетипы – это базовые концепты, задающие координаты, в которых человек воспринимает и осмысливает мир и осуществляет свою жизнедеятельность» [2: 48]. Возникает закономерный вопрос: если под архетипом понимается первичный концепт, определяющий сущностное развитие человеческой цивилизации, то каким образом решается вопрос о времени возникновения (зарождения) того или иного концепта? Не будут ли все концепты архетипами? Характеристика архетипа как явления, отражающего «сущностное развитие человеческой цивилизации», явно приложима к пониманию концепта в таком, например, утверждении: «концепты позволяют хранить знания о мире» [11: 13]. В учебном пособии «Когнитивная лингвистика» В. Маслова, определяя предметную сферу этой молодой науки, пишет: «Константы культуры – это такие концепты, которые появляются в глубокой древности и прослеживаются через взгляды мыслителей, писателей и рядовых носителей языка вплоть до наших дней» [11: 13]. Думается, автор, именуя изучаемое явление «константами культуры», говорит, по сути дела, об архетипах. Итак, тенденция к определению «архетипа» через «концепт (константу)» отчетливо прослеживается в современной научной мысли, хотя и «не обретая еще четко выраженных концептуальных очертаний и пребывая, так сказать, в свернутом состоянии» [2: 49].

Обратимся к третьему из рассматриваемых нами терминов – символу. «То, что мы называем символом, – это термин, имя или изображение, которые могут быть известны в повседневной жизни, но обладают специфическим добавочным значением к своему обычному смыслу. Это подразумевает нечто смутное, неизвестное или скрытое от нас» [20]. Как верно заметил А.Ф. Лосев, «понятие символа... – чрезвычайно широкое и разнообразное, а в известном смысле даже и необходимое как для науки, так и для искусства, и притом не в случае какого-нибудь отсталого их состояния, но на ступенях их передового и цветущего развития» [10: 7]. Символ вещи, по мысли ученого, есть одновременно и ее смысловое отражение, и «ее закон и в результате этого закона определенная ее упорядоченность, ее идеально-образное оформление» [10: 26]; с позиции языкового выражения символ вещи можно определить как ее знак. «Что же нужно такого для выражения, чтобы оно стало символом? – рассуждал А.Ф. Лосев. – Во-первых, выражение вещи есть такая ее внутренняя жизнь, которая проявила себя внешним образом, и такая внешняя сторона вещи, которая указывает на ее

внутреннюю жизнь. При этом вовсе не обязательно, чтобы внешняя сторона символа была слишком красочно изображена. Во-вторых, для символа, как его понимают все культурные языки, необходима такая идея, которая не имела бы ничего общего с непосредственным содержанием самого символа» [10: 27]. С.С. Аверинцев, в свою очередь, отмечал, что эта универсальная категория эстетики лучше всего поддается «раскрытию через сопоставление со смежными категориями образа, с одной стороны, и знака – с другой» [1]. Напомним, что ранее, рассматривая семантику концепта как культурного явления, мы говорили о его образном компоненте; в составе символа образ также принадлежит к конструирующему элементам.

Понятие «символ» имеет узкое и широкое значения. С одной стороны, символы можно считать ценнейшим источником сведений о культуре и менталитете народа: «в них как бы законсервированы мифы, легенды, обычаи. Большая часть информации о мире приходит к человеку по лингвистическому каналу, поэтому человек живет более в мире концептов, созданных им же для интеллектуальных, духовных, социальных потребностей, чем в мире предметов и вещей: огромная доля информации поступает к нему через слово, и успех человека в обществе зависит от того, насколько хорошо он владеет словом, причем не столько даже в плане культуры речи, сколько умения проникнуть в тайны языка» [12: 3]. С другой стороны, «символ вещи есть ее смысл. Однако это такой смысл, который ее конструирует и модельно порождает. Символ вещи есть ее обобщение, <...> которое позволяет, а вернее, даже повелевает вернуться к обобщаемым вещам, внося в них смысловую закономерность» [16: 53].

Настала необходимость обратиться к категории, которая способна послужить объединяющим метапространством для исследуемой нами триады, – мифу. Одним из первых в русской культуре связал понятия символа и мифа Вяч.И. Иванов: «Миф определяем мы как синтетическое суждение, где подлежащему-символу придан глагольный предикат. Если символ обогащен глагольным сказуемым, он получил жизнь и движение» [6], т.е. стал мифом.

Сходно представлял себе соотношение символа и мифа А.Ф. Лосев: «когда поэты говорят, что солнце поднимается и опускается, что утренняя и вечерняя заря есть какое-то горение, пламя, пожар и т.д., до тех пор им достаточно употребляемых метафор или символов. Но когда древний грек думал, что солнце есть бог Гелиос, который на своей огненной колеснице поднимается на восстоке и опускается на западе, то это была уже не аллегория, не метафора и не просто символ, но то, что мы сейчас должны назвать особым термином, а именно это был миф» [9: 44].

Похоже, отношения в триаде «концепт – архетип – символ» действительно могут быть поняты посредством категории «миф», о чем свидетельствует удачная, на наш взгляд, попытка Ю.Е. Прохорова. Существует, по его мнению, некоторая совокупность мифов-«предзнаний» как реального, так и виртуального характера, которая с течением времени либо утрачивает свою исходную «реальность» и приобретает некоторую виртуальную «субстанцию», либо трансформируется под воздействием окружающей действительности, обрастая новыми наслоениями. «Миф трансформируется в символ, сопряженный с некоторым ранним, но во многом утерянным «предзнанием». А символ, в свою очередь, становится знаком, «сокращенно-обобщенным» означением того, что кроется за символом и соответственно за мифом. Однако сам знак, как находящийся на уже значительном отдалении от означаемой им «реальности» – через миф о ней и символ ее, – естественно связывается не с каким-то конкретным элементом значения, а со всей совокупностью аналогичных явлений» [16: 55].

Понимая, вслед за Вяч.И. Ивановым и др., под мифом развернутый символ, мы можем заключить, что корреляция «архетип – концепт» построена на основе темпорального признака, а связь понятий «символ» и «концепт» можно определить как отношения частного и целого.

Предпринятое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, в рамках современной антропоцентрической парадигмы назрела необходимость посмотреть на язык с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека. Язык является не только средством передачи мысли, но и местом хранения знаний о мире, социальной структуре, культуре и пр. Основным направлением современной лингвистики, формирующимся в рамках данной парадигмы, стала лингвокультурология – наука, ориентированная «на культурный фактор в языке и на языковой фактор в человеке» [12: 8].

Во-вторых, процесс формирования новой науки еще не закончен, поэтому терминологическое поле постоянно подвергается изменениям.

В-третьих, лингвокультурология возникла на стыке двух дисциплин – лингвистики и культурологии, что и объясняет присутствие в ее понятийном аппарате терминов и той и другой научной области. Стоит добавить, что параллельно с лингвокультурологией развивается когнитивная лингвистика, представители которой также используют понятие «концепт» в качестве основной оперативной единицы, и это размывает границы между двумя названными научными дисциплинами.

В-четвертых, понятия «архетип» и «символ» были известны гуманитарной науке задолго до появления лингвокультурологии и вошли в ее систему

в полной мере сложившимися. Термин «концепт» – продукт недавнего «антропологического поворота» в языкоznании в целом. Понятие же культурного концепта стало отличительным признаком именно лингвокультурного направления.

В-пятых, термины «концепт», «архетип» и «символ» действительно имеют схожие определения; более того, в них встречаются ссылки друг на друга (например, «архетипы – это первичные концепты...»).

В-шестых, «концепт» в исследуемой нами триаде актуальных для лингвокультурологии терминов имеет главное положение. Его отношения с архетипом можно охарактеризовать следующим образом: не все концепты – архетипы, но все архетипы – концепты. Символ, мы думаем, – это один из компонентов сложной многоуровневой системы концепта: в процессе концептуализации символ играет важную роль благодаря своей иррациональной природе.

Литература

1. Аверинцев С.С. Символ // <http://ec-dejavu.ru/s-2/Symbol.html>.
2. Больщакова А.Ю. Архетип – концепт – культура // Вопросы философии. 2010. № 7.
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкоznании // Филологические науки. 2001. № 1.
4. Воркачев С.Г. Сопоставительная этносемантика теленомных концептов «любовь» и «счастье» (русско-английские параллели). Волгоград, 2003.
5. Доманский Ю.В. Смыслообразующая роль архетипических значений в литературном тексте: Пособие по спецкурсу. Тверь, 2001.
6. Иванов Вяч. Экскурс: Основной миф в романе «Бесы» // <http://www.vehi.net/dostoevsky/ivanov.html#a3>.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
8. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине 20 века: Опыт парадигмального анализа // Язык и наука конца 20 века. М., 1995.
9. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф: Тр. по языкоznанию. М., 1982.
10. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. 2-е изд., испр. М., 1995.
11. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учеб. пособие. Минск, 2004.
12. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие. М., 2001.
13. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Минск, 1998.
14. Пименова М.В., Кондратьева О.Н. Концептуальные исследования: Учеб. пособие. М., 2011.
15. Попова З.Д. Концептуальная природа абстрактных понятий // Вестник Воронежск. гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2003. № 1.
16. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. М., 2004.
17. Слыскин Г.Г. От текста к символу. Лингвистические концепты прецедентных текстов в слушании или дискурсе. М., 2000.
18. Степанов Ю.С. Концепт // <http://philologos.narod.ru/concept/stepanov-concept.htm>.
19. Фрумкина Р.М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? // Язык и наука конца 20 века. М., 1995.
20. Юнг К. Архетип и символ // <http://www.klex.ru/2x4>.

O.O. Topko

CONCEPT – ARCHETYPE – SYMBOL: THE PROBLEM OF DIFFERENTIATION OF THE NOTIONS

Linguistic culturology, anthropocentrism, concept, archetype, symbol, mentality.

The article tries theoretically to differentiate actual terms in linguistic culturology: concept, archetype, and symbol. Different genesis and ambiguous semantics of each one often creates difficulties and misunderstanding in research contexts. It is obvious that the regulation of conceptual apparatus of a newly-emerging research field is one of the primary tasks of its inventors. While analyzing these terms, description and comparison methods were used. Their specific features were investigated with the help of interconceptual connections.

Трабелси Хайфа

xaufa@yahoo.fr

аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина

Тунис, Тунис

Языковая специфика дипломатического дискурса

Дипломатический дискурс, политический дискурс, официально-деловой стиль.

Статья посвящена общим характеристикам дипломатического дискурса. В работе на основе анализа дипломатических текстов показана лингвистическая специфика данного вида официально-делового стиля речи. Исследование ведется через рассмотрение лексических и синтаксических проблем дипломатических переписок.

Вновейший период развития языка в его лексическом составе происходят значительные изменения, обусловленные социально-политическими, экономическими и идеологическими трансформациями в мире. В настоящее время в научной лингвистической литературе все болееочно утверждается мысль о том, что дипломатический язык может рассматриваться как самостоятельная, своеобразная языковая подсистема, отличающаяся семантической и стилистической особенностью, а также подвижностью, динамичностью и быстротой реагирования на любые изменения в мировом обществе.

Значимость проблем изучения дипломатического и политического языков послужила основанием для формирования в последнее время нового научного направления – политической лингвистики [11], в рамках которой в настоящее время развивается целая группа частных научных направлений, в том числе ориентированных на изучение отдельных уровней политического языка и политического дискурса: лексического, синтаксического и даже фонетического.

Понятие «дискурс» в лингвистике различно. Оно используется не только в языкоznании, но и в других науках. В своей книге В.И. Карасик [4] дает общее определение дискурса, а также выделяет его разновидности: педагогический, религиозный, научный, политический, медицинский, бытийный дискурсы и др. В данной статье мы рассматриваем дипломатический дискурс как вид политического дискурса, так как лингвистические исследования внешней политики вызывают особый интерес.

Ссылаясь на диссертацию Е.И. Шейгал [10], В.И. Карасик [4] говорит о комплексном анализе политического дискурса как объекта лингвокультурологического изучения. Лингвистические подходы к изучению политического дискурса сводятся к трем основным типам – дескриптивному (риторический анализ языкового поведения

политиков), критическому (выявление социально-го неравенства, выраженного в дискурсе) и когнитивному (анализ фреймов и концептов политического дискурса) [4: 233].

В.И. Карасик видит, что формула, которая отражает феномен политического дискурса: «дискурс=подъязык+текст+контекст». По мнению автора, три типа знаков включают в себя семиотическое пространство политического дискурса: специализированные вербальные, специализированные невербальные и неспециализированные.

Особенность языка политики в настоящее время состоит в том, что средой его существования является массовая информация и в силу ориентации политического общения на массового адресата этот язык лишен корпоративности, присущей любому специальному языку. И несмотря на то что дипломатический дискурс считается одним из видов политического дискурса, он имеет свои характеристики как внешнеполитический дискурс.

Дипломатия определяется как «средство осуществления внешней политики государства, представляющее собой совокупность невоенных практических мероприятий, приемов и методов, применяемых с учетом конкретных условий и характера решаемых задач» [3].

Исходя из многих определений дипломатии, представляем следующие пункты, которые характеризуют виды ее деятельности. Это деятельность правительства по осуществлению внешней, международной политики государства, наука о внешних сношениях или иностранных делах государства или искусство взаимно согласовывать интересы народов, а в более точном смысле – наука или искусство ведения переговоров, совокупность знаний и принципов, необходимых для правильно-го ведения публичных дел между государствами, ведения международных отношений посредством переговоров, с помощью которого эти отношения регулируются и ведется послами и посланниками, работа (искусство дипломата).

Однако М.В. Беляков считает, что понятие дипломатического дискурса использовалось для «обозначения в большей степени невербальной коммуникации, означая дипломатический этикет, протокол и другие экстралингвистические понятия» [1].

Первое, о чем нужно напомнить, — что в дипломатическом дискурсе хорошо отобрано каждое слово. Если в политическом языке политику предпочтительно использовать слова из обиходной жизни с целью добиться понимания самым простым гражданином ради собственных политических целей, то дипломатический текст носит характер книжного официально-делового стиля. Однако нельзя совсем отрицать проникновение разговорных элементов в дипломатический дискурс. Недаром Ю.Е. Прохоров в своей работе отмечает, что термин «дискурс» понимается как речь, «погруженная в жизнь», в отличие от текста [8].

Вторая характеристика — этот вид дискурса не должен содержать случайных слов, поскольку они должны интерпретироваться адресатом так, как это нужно адресанту. Ведь дипломатия — это искусство вести переговоры и убеждать.

Дипломатические документы делятся на две группы: внутренние переписки и внешние переписки. Для внутренних переписок характерны краткость, четкость, недвусмысленность. Внешние переписки вдобавок к четкости и недвусмысленности требуют еще соблюдения осторожности, такта, сдержанности, знания употребляемых терминов и фраз в данной деятельности. В.И. Попов в своей работе пишет, что «дипломатия знает много случаев, когда из-за небрежности в языковом оформлении дипломатических документов или служебных сообщений, из-за нескольких слов происходили не только недоразумения, но даже инциденты» [7: 432]. К дипломатическим документам предъявляются особые требования, так как исправить уже отправленный документ или высказанное слово почти невозможно. Ведь Демосфен, великий политик и оратор Древней Греции, сказал, что оружие послов — слова и благоприятные условия.

Продолжая перечислять принципы составления дипломатических документов, можно указать на принцип уважения и достоинства. Общение между государствами должно строиться на равных. Любой дипломатический документ имеет свой протокол составления: предполагает список обращений к тем или иным главам государств, главам правительства, к другим дипломатическим работникам. Дипломатические документы начинаются с комплимента и заканчиваются им. Даже если в них содержится какой-то протест, то отправитель должен соблюдать форму приличия в документе, т.е. начать и закончить документ формами уважения и, скорее всего, комплиментами

Дипломатическая переписка отличается логичностью, стройностью, простотой изложения, сохраняя при этом некоторую живость речи и образность языка. Анализ дипломатических документов позволил выявить следующие свойства дипломатической коммуникации: некатегоричность, тактичность, корректность, сдержанность, толерантность. Эти выводы совпадают с мнением М.Л. Ковшовой, которая считает, что основные черты дипломатического дискурса — смысловая размытость, толерантность, уклончивость в высказываниях, позволяющие избежать конфликтов [5: 274].

Другой особенностью дипломатического дискурса является опора на общеупотребительные слова и словосочетания. Дипломатические тексты отличаются наличием слов и сочетаний общелiterатурного языка, которые в определенных значениях употребляются в качестве терминов: *протокол, сторона,nota и т.п.*

В анализируемых текстах мы также отмечаем общеупотребительность и общепонятность лексики, например: *диалог, сотрудничество, отношение, динамика, взаимодействие, возобновление* [12]. Эти слова дипломатического характера передают положительный образ страны и позитивные отношения между странами. Вторая группа лексики касается развития ближневосточной ситуации — *обеспокоенность, конфликт, конфронтация, осложнение, озабоченность* — и показывает нестабильность и напряженность отношений между странами [13].

Для языка дипломатии характерно употребление международной дипломатической терминологии и терминологии международного права, которая является самой многочисленной лексико-семантической группой в дипломатической терминологии, в основном латинского и французского происхождения, например: *консул, конвенция, атташе, демарш, комюнике*, так как языком дипломатии в Средние века был латинский, а позднее французский язык. Использование иноязычной лексики является одним из активных путей образования дипломатической терминологии, особенно в рамках глобализации.

Жанры дипломатического подстиля обладают яркими речевыми особенностями. В дипломатических документах часто употребляются слова, имеющие стилистическую помету *книжное, высокое*, которые придают дипломатическим документам торжественное звучание. Например: *Высокий Гость, визит вежливости, сопровождающие лица* и т.п. В дипломатии употребляются этикетные слова. Правила дипломатической вежливости требуют обращения к представителям других государств, обозначения титулов и форм титулования, используется так называемая этикетная лексика или протокольные формулы, включающие обра-

щение к лицу, которому адресован документ. Этикетная формула включает оценочные характеристики и содержит указание титула, отражающего социальный статус адресата. В состав этикетной лексики нередко входят историзмы: *Его Величество, Его Высочество, госпожа, господин* и т. д., а также дополнительная лексика: протокольные официальные формулы дипломатической вежливости, которые используются в конце переписки как заключительный комплимент: *свидетельствовать почтение, принять уверение в почтении (в глубоком уважении), с чувством глубочайшего почтения и преданности имею честь пребыть Вашего сиятельства покорнейшим слугою; Покорнейше прошу Вас... принять уверение в личном моем почтении и совершенной преданности; Примите... уверение в совершенном моем почтении и преданности.* Многие из этих протокольных официальных формул имеют международный характер [9]. И хотя протокольные формулы сами по себе не несут, как правило, конкретного политического содержания, они являются неотъемлемой частью дипломатического документа, в котором выражается это содержание, помещаемое между протокольными формулами.

Синтаксис дипломатических документов отличается сложностью. В нем преобладают длинные предложения, развернутые периоды с союзной связью, причастные и деепричастные обороты, инфинитивные конструкции, вводные и обособленные предложения. Нередко предложение состоит из отрезков, каждый из которых выражает законченную мысль, оформлен в виде абзаца, но не отделен от других точкой, а входит формально в структуру одного предложения. Такое синтаксическое строение имеет, например, преамбула (вводная часть) Устава ООН, дипломатические переписки на арабском языке, в которых только одно предложение, где абзацами, абзацными отступами подчеркнуты инфинитивные обороты, значащие части.

Для синтаксиса дипломатических документов характерно употребление условно-уступительных предложений, гибких формулировок, что соответствует требованиям дипломатического этикета, дипломатического такта. Например, предложение адресату что-либо сделать может быть сформулировано в виде вопроса: *признаете ли Вы возможным; угодно ли Вам будет.* Прямое выражение просьбы сопровождается словами со значением уважительного отношения: *почтительнейше просять, покорнейше прошу.* Согласно Е.А. Вебер главной целью дипломатического дискурса является бесконфликтное мирное разрешение противоречия [2].

В дипломатических письмах отмечается употребление составных сказуемых, которые в нейтральном стиле могут быть заменены простыми

глаголами: *имею честь уведомить (уведомляю), позволяю себе присовокупить (присовокупляю), указать соизволил (указал), имею честь просить (прошу)* и т. д.

Повелительное наклонение и соответственно императивные предложения употребляются в дипломатическом подstile в исключительных случаях – в нотах протеста, в ультиматумах, например, в отрывках из второй Дипломатической ноты Посольства США в Туркменистане в адрес Министерства иностранных дел Туркменистана против выселения Отдела общественных связей Посольства и Американского центра из занимаемых ими помещений (г. Ашгабат, 22 августа 2003 года): «На государстве пребывания лежит специальная обязанность принимать все надлежащие меры для защиты помещений представительства от всякого вторжения или нанесения ущерба и для предотвращения всякого нарушения спокойствия представительства или оскорблении его достоинства» [14]. В.И. Попов отмечает, что в дипломатической переписке следует избегать таких выражений, как *Ваше правительство должно, Ваша страна обязана* и т. д. Недопустимы, как правило, резкие выражения, повышенный тон, обидные сравнения, насмешка, ирония в адрес другого государства. Такого рода документы могут быть не приняты или возвращены составителю [7]. Негативная оценка чего-либо, несогласие могут смягчаться отсутвием отрицательных конструкций и использованием модальных частиц, а значение долженствования – использованием безличных глаголов, подчеркивающих независимость обстоятельств от субъекта.

Целью использования этой специфической лексики в дипломатических переписках является смягчение категоричности, определенности, которые присущи глаголу, а также соблюдение этикета, необходимость выразить свое уважение и почтение по отношению к адресату.

Многие из отмеченных в дипломатических письмах протокольных формул и речевых средств влияния на адресата являются сегодня устаревшими. Однако их использование остается актуальным, так как позволяет вызвать положительные эмоции, выразить просьбу, предложение, убеждение, несогласие и т. д. при полном соблюдении требований этикета, уважительном отношении к конкретному лицу и стране, которую оно представляет. Все эти лексические и стилистические законы способствуют достижению цели документа и решению многих задач в международных отношениях.

Немаловажное место занимают переговоры. Они стали широко использоваться в дипломатической практике. Основная задача переговоров – решение вопросов или конфликтов мирным путем и достижение общего мнения, которое устроит все

стороны. В данном виде дипломатической деятельности используют определенную стратегию и тактику переговорного процесса. В документах, подготавливаемых для проведения переговоров, должны соблюдаться все строгости дипломатических документов, поскольку переговоры могут быть как в устном, так и в письменном виде. Успешность и продуктивность переговоров зависит от многих факторов, требуется хорошее владение языком страны пребывания с учетом социокультурного фактора. В.И. Попов считает, что этот фактор «вызывает уважение у собеседника, позволяет без переводчика вести беседу, которая может стать более доверительной, приблизить одного партнера к другому» [7: 157]. Однако здесь нужны еще и личные качества самого дипломата, который должен быть красноречивым, общитель-

ным, контактным. Важно отметить, что дипломатическим переговорам предшествует большая подготовительная работа: разработка позиций делегации, подготовка проектов итоговых документов и т.д.

В данной статье в самом общем плане мы рассмотрели дипломатический дискурс и его лексическую и стилистическую систему. Термины, общеупотребительные слова и словосочетания, с одной стороны, а также стилистические характеристики, с другой стороны, непосредственно влияют на общее представление о стране, которое мы хотим передать через дискурс. Поэтому мы считаем, что в преподавании иностранного языка будущим специалистам дипломатии и международных отношений важно уделить внимание национально-культурным чертам носителей данного языка.

Литература

1. Беляков М.В. Дипломатический дискурс как вид политического дискурса // Филологические науки в МГИМО: Сб. науч. трудов. № 41. М., 2010.
2. Вебер Е.А. Опыт лингвистического исследования когнитивного диссонанса в английском дипломатическом дискурсе: Дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2004.
3. Громыко А.А., Ковалев А.Г., Севостьянов П.П. Дипломатический словарь: В 3 т. 4-е изд., перераб. и доп. Т. 1. М., 1985.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
5. Ковшова М.Л. Семантика и прагматика эвфемизмов: Краткий тематический словарь русских эвфемизмов. М., 2007.
6. Ожегов С.И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993.
7. Попов В.И. Современная дипломатия: теория и практика. М., 2000.
8. Прохоров Ю.Е. Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации: Дис. ... д-ра филол. наук. М.; Екатеринбург, 2006.
9. Сатоу Э. Руководство по дипломатической практике. М., 1947.
10. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000.
11. Чудинов А.П. Российская политическая лингвистика: этапы становления и ведущие направления // Вест. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 1.
12. http://www.mid.ru/brp_4.nsf/newsline/E5FB7AAC151AA0F84425797400552313.
13. http://www.mid.ru/brp_4.nsf/newsline/E97F3AB7081F5CC0442579760035B730.
14. www.russian.ashgabat.usembassy.gov/pr20030822.html.

Hayfa Trabelsi

LINGUISTIC SPECIFICITY OF DIPLOMATIC DISCOURSE

Diplomatic discourse, political discourse, formal style.

The aim of this article is to try to present some general characteristics of diplomatic discourse. It is based on analysis of diplomatic texts and presents linguistic specificity of this type of formal style of speech. The study is conducted through a consideration of lexical and syntactic problems of diplomatic correspondences.

Тью Фыонг Ань

phuonganh.chu@gmail.com

аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина,
преподаватель Института внешней торговли (г. Ханой)
Ханой, Вьетнам

Фонетические трудности вьетнамских учащихся при изучении русского языка

Фонетика, фонетические ошибки, произношение.

Статья рассматривает трудности в формировании фонетической компетенции у вьетнамских учащихся. Анализируются основные различия между фонетическими системами русского и вьетнамского языков, релевантные для процессов преподавания и изучения языка.

Необходимым условием развития навыков слушания, говорения и чтения (особенно вслух) является овладение правильным произношением, стремление к безупречному фонетическому оформлению речи учащихся. Известно, что каждый язык имеет свою, только ему свойственную систему. Поэтому когда речь идет о практическом овладении чужим языком, то систему этого языка необходимо разложить на определенные части и распределить эти части так, чтобы изучающие данный язык могли овладеть им при минимальной затрате времени и сил.

Основная трудность при обучении иноязычному произношению состоит в том, что учащиеся воспринимают звучание чужой речи «сквозь призму фонетической системы родного языка» [2: 7]. Обладая устойчивыми навыками слушания и произнесения звуков родного языка, они подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи. Фонетическая система родного языка воздействует на восприятие звуков чужой речи, и в большинстве случаев неверными оказываются уже те слуховые образы, которые учащиеся пытаются воплотить в своем произношении. Человек обладает определенными произносительными навыками, привычными приемами использования произносительного аппарата, устойчивыми сочетаниями произносительных движений, свойственными его родному языку. В самом деле, для того чтобы правильно произнести тот или иной звук иностранного языка, учащийся должен внести определенные изменения в привычную для него артикуляцию. При «биологическом» взгляде на произносительную деятельность у учащихся естественно возникает представление, что произношение чужого языка есть произношение родного языка плюс минус несколько звуков.

Сравнивая звуковую систему русского и родного языков, можно выделить: а) сходные звуки, которые обычно легко усваиваются, б) звуки, разница в произношении которых может быть настолько незначительна, что нет надобности в специальных упражнениях по их изолированному произношению, в) звуки, характерные только для русского языка [4: 64]. Очень важно, чтобы, при отсутствии специального учебника для учащихся, говорящих на определенном языке, преподаватель смог эти различия выделить.

Овладение русским произношением для вьетнамцев – чрезвычайно трудная задача, что во многом объясняется типологическим различием языков и их фонетических систем.

Практика показывает, что вьетнамские учащиеся с очень большим трудом овладевают фонетической системой русского языка и на уровне вокализма, и на уровне консонантизма.

Вьетнамский язык отличается довольно представительной системой гласных: 14 гласных фонем включают 3 нисходящих дифтонга, 9 долгих и 2 краткие гласные. В русском языке в отличие от вьетнамского – всего 5 гласных, отсутствуют дифтонги, долгие и краткие гласные. Все 5 гласных могут быть соотнесены с гласными родного языка, но нетождественны им, что является предпосылкой интерференции, выражющейся в неразличении:

1. **Фонемы [а] и ее аллофонов**, что связано с субSTITУЦИЕЙ – подменой звуков русской речи звуками родного языка.

Во вьетнамском языке фонема [а] реализуется в трех вариантах:

- аналогично русскому [а] в словах /на/, /да/;
- аналогично редуцированному [а] в первом предударном слоге, например в слове /работа/;

- ударный, но краткий [а], в русском языке нет аналогии.

Акцент в произнесении выражается прежде всего в неразличении ударного и безударного [а] во всех позициях, что приводит к полному разрушению ритмической структуры. В ударном слоге вьетнамские учащиеся, как правило, не выделяют гласный длительностью и, наоборот, в безударных слогах произносят долгий [а] по аналогии с родным языком. В открытых безударных слогах вьетнамские учащиеся произносят гласный [а] полного образования и долгий – по аналогии с родным языком, например, вместо [тrlává] – [тravá].

2. Фонемы [о] и ее аллофонов также на уровне субSTITУции. Во вьетнамском языке [о] артикулируется аналогично русскому в словах «он», «мол», «дом», но с менее выраженной лабиализацией. Краткий вьетнамский [о] не имеет аналогии с русским. Акцент в произнесении выражается в неразличении ударного и безударного [о], а также в замене редуцированного [о] в открытом слоге долгим гласным полного образования – по аналогии с родным языком, например вместо [влда] – [вода].

3. Открытого и закрытого [е]. Во вьетнамском языке фонема [е] функционирует в одном аллофоне, который приближается артикуляционно к открытому русскому [е]: стенд, цех, поэма, эра. Вьетнамский [е] артикулируется более узко. Основные трудности вызывает у вьетнамских учащихся закрытый [е] во всех позициях: в начале слова после [j]: если, его, ел, Елена; после гласных в середине слова: поел, уехал; после мягких согласных: петь, сел, мел, белый, тело.

Акцентная речь учащихся выражена в ряде характерных отклонений: 1) гласный [е] в отмеченных позициях артикулируется открыто, например [сэт] вместо [с'кт]; 2) согласные перед [е] не палатализуются; 3) перед закрытым [е] в начале слова и после гласного не произносят [j] – типичен акцент [эл, эхал, поэл] вместо [јел, јехъл, плјел].

Консонантизм русского и вьетнамского языков значительно отличается как по фонемному составу, так и по системе согласных фонем. В русском языке 37 согласных фонем, во вьетнамском – 22. Во вьетнамском языке отсутствуют согласные [ж, ш, щ', ц, ч', j, р] и абсолютное большинство мягких согласных. Наряду с этим есть звуки, не имеющие соответствия в русском языке.

Ошибки вьетнамцев в области консонантизма обусловлены в значительной степени различиями фонемного состава и выражаются в неразличении звуков, близких по месту и способу образования:

- Переднеязычного шипящего [ж] и переднеязычных свистящих [з, з', с].** Типичны

такие отклонения, как ск/з/у – скажу; ну/з/ный – нужный, то/з/е – тоже. Характерно, что в позициях оглушения [ж] учащиеся заменяют его глухой вариант [ш] теми же звуками [з, з', с]: но[с] – но[ж], му[с] – му[ж], что, как видно из примеров, приводит к смыслонарушению. Ошибки иногда приводят к полному нарушению коммуникации, например: кузок (кружок), выездка (выдержка), зоздения (рождения). Это объясняется наслаждением в одном слове нескольких черт акцента одновременно.

2. Переднеязычного шипящего [ш] и переднеязычных свистящих [с, с']. В случаях сочетания [ш] с другими согласными [шк, шх, шл] между ними, как правило, вставляется гласный, чаще других [и], например: [си]кола – школа, [съ]рам – шрам. Характерны такие отклонения в произношении слов, как: ка[с]а – каша, ва[с]а – ваша, [с]ура – Шура, [с]ум – шум, вы[с]ла – вышла, ко[съ]ка – кошка, пу[съ]ка – пушка и др.

3. Переднеязычного долгого мягкого шипящего [ш'] и переднеязычного свистящего [с]. Типичны такие отклонения, как [с]и – щи, ве[с'] – вещь, по[с']ада – пощада.

4. Мягкой аффрикаты [ч'] и зубных [т, т']. Аффриката [ч'] не имеет аналогии во вьетнамском языке, к ней приближается по артикуляции мягкий [т'] – на письме обозначается сочетанием букв -tr-. Однако этот звук не является эквивалентом /ч/. Ошибки представлены очень рельефно: [т']исто – чисто, о[т']ень – очень. Нередки случаи смыслонарушения, например: ветер, тем, летит, тесно, петь – вместо вечер, чем, лечить, честно, печь. При наличии и других черт акцента в одном слове происходит полное нарушение смысла, ведущее к нарушению коммуникации: [зут'ка] – ручка, [зет'ной] – ручной.

5. Твердой переднеязычной аффриката [ц] и переднеязычного [с]. Звук [ц] отсутствует в фонетической системе вьетнамского языка, поэтому в его реализации имеет место субSTITУЦИЯ на уровне звука родного языка, сходного по артикуляции. Типичны такие черты акцента, как [с]ена (цена), о[с]енка (оценка)

6. Вibriрующего переднеязычного сонорного [р] и переднеязычных [з, з', ж, д]. Вibriрующий сонорный в системе вьетнамского языка существует лишь в говорах центрального Вьетнама. В других же диалектах и говорах вместо [р] произносится [з, з', ж, д]. Такие явления активно проявляются в замене русского [р] звуками [з, з', л, ж]. Очень характерны такие черты акцента, как па[з]тия – партия, [з]ука – рука. В ряде случаев происходит смыслонарушение: [з]абота – работа, [ж]ука – рука, па[з] – пар.

7. Среднеязычного сонорного [j] и гласного [и] или полугласного [и]. Сонорный [j] отсут-

ствует в системе вьетнамского языка, чем объясняются факты недодифференциации при межъязыковой интерференции, имеющие место в тех случаях когда требуется реализация [j] в русской речи вьетнамцев. Одной из выраженных черт вьетнамского акцента является отсутствие звука [j] в позициях перед гласными [а, у, е, о] (буквы /я/, /ю/, /е/, /ё/). Ошибки объясняются трудностью артикуляции незнакомого звука [j] и отсутствием сочетаний [ja, ju, jo, je] в родном языке. Характерны такие черты акцента, как тво[а], сво[а], [а] блоко, да[о]т – дает, [э]диныЙ – единый.

Наряду с пропуском [j] типична его замена на гласным или кратким [и], например [иа]зык, помога[иу]т, [ие]хать.

При наличии других черт акцента в одном слове нередко смысл слов полностью утрачивается: е[з]унда – ерунда, [т]ита[иэ]т – читает, [ио][з]ик – ежик, [иу][з]ист – юрист, [у]мо[з] – юмор, [иу]но[с]а – юноша, [иа][с]ик – ящик, [иа]нва[з] – январь, [ие]ви[с]а – явится.

8. Отдельные черты вьетнамского акцента обусловлены внесением в фонетический контекст русского языка согласных фонем родного языка не имеющих эквивалентов, например: [t"], [t'], [b], [h], [f].

Наряду с фонемными различиями акцент в системе консонантизма в значительной степени обусловлен *различиями в артикуляции*:

1. Наиболее существенны отклонения, связанные с различиями артикуляционного уклада в реализации смычных согласных. Во вьетнамском языке смычные согласные в конце слова и слога артикулируются как имплозивные – с меньшим, чем в русском языке, напряжением и с фиксацией главным образом экскурсии звука. Акцентная реализация смычных [р, т, к] приводит к такому произношению, когда звуки в конце слова и слога как бы растворяются: слово или слог воспринимается носителем русского языка в усеченном виде, без окончания, например: сиро – сироп, гардеро – гардероб, институ – институт.

Губные /б/, /п/, /м/ в конце слова произносятся настолько ослабленно, что иногда узнаются носителем русского языка лишь по сомкнутым губам: рекурсия осуществляется без взрыва: без эксплозивного размыкания губ, как в русском языке, например в словах «дом», «столб», «хлеб».

2. Боковой сонорный [л] во вьетнамском языке не может быть ни твердым, ни мягким, как в русском. Он реализуется в одном варианте, близком к звуку [л'] в слове /белить/ со средней степенью мягкости. Для вьетнамцев одинаково трудными являются как веляризация, так и палатализация русского [л]. Акцент выражается или в неразличении [л – л'], или в реализации [л – л'] как вьетнамского /l/.

3. Согласные [з, с] в русском языке являются переднеязычными, свистящими: щель при прохождении воздуха образуется у передних верхних звуков. Во вьетнамском языке щель образуется между поднятой средней частью спинки языка и передней частью неба. Это артикуляционное различие обуславливает некоторую мягкость вьетнамских [з, с], что, соответственно, проявляется и в акценте: русские веляризованные и палатализованные зубные [з, с – з', с'] реализуются вьетнамцами в одном «усредненном» варианте.

4. Заднеязычные /г/, /х/ отличаются от вьетнамских: там согласный [х] – фарингальный, а [к] – гортальный. Данные артикуляционные особенности переносятся вьетнамцами в русское произношение.

Значительное количество произносительных отклонений в речи вьетнамцев обусловлено системными различиями на уровне фонологических корреляций.

Во вьетнамском языке отсутствует противопоставление фонем по твердости – мягкости, и в связи с этим для учащихся вьетнамцев отработка навыков артикуляций и позиций употребления мягких согласных имеет чрезвычайно большое значение. Практика показывает, что акцент на уровне неправильного произношения мягких – твердых согласных с трудом преодолевается вьетнамскими учащимися. Типично неразличение согласных в следующих позициях:

- перед гласными переднего ряда [е, и] произносят как [мел, пил] вместо [ме'л, пи'л];
- перед гласными [а, о, у]: мял, мел произносятся как [мал], [мол];
- перед согласными (в том числе случай ассимилятивной мягкости): сколько, коньки, жизнь, стулья, произносят как [сколко], [конки], [жизн], [стулиа];
- в абсолютном конце слова: конь, весь, корь, произносят как [кон], [вес], [кор].

Артикуляция палatalности (подъем средней части спинки языка к твердому небу) знакома вьетнамцам из родного языка лишь на материале трех звуков, приближенно произносимых как русские [ч', т', н']. На это можно опираться при отработке артикуляционного уклада мягкости, при этом необходимо иметь в виду артикуляционные различия в произношении русских и вьетнамских [ч', т', н'].

Аффриката [ч'] отличается от вьетнамского [т"], обозначаемого на письме сочетанием /tr/, артикуляцией. При артикуляции [ч'] кончик языка касается в процессе смыкания альвеол. При артикуляции вьетнамского [т"] кончик языка упирается в нижние губы, что в какой-то степени обуславливает его «твёрдость» по сравнению с мягким [ч'].

Звук [т'] похож на вьетнамский [t'], который по артикуляции приближается к аффрицированному звуку. Он передается на письме сочетанием /ch/. Акцент проявляется в смешении учащимися-вьетнамцами звуков [т' – ч']. Например: петь – печь, нести – несчи, помочь – помоть.

Звук /н/ имеет сходство с палатальным вьетнамским [ʃ], передаваемым на письме /nh/ и произносимым как среднеязычный носовой мягкий согласный. В конце слова произносится как имплизивный, без взрыва, что является одной из выраженных черт вьетнамского акцента. Например: конь, июнь, камень.

Противопоставление по глухости – звонкости, присущее вьетнамскому языку, но представлено в значительно меньшем объеме: в русском языке 12 пар фонем, во вьетнамском – только 4 [б – п], [в – ф], [д – т], [г – к]. Наряду с этим во вьетнамском языке существуют непарные звонкие, например [з], [с]. Для вьетнамского языка характерны позиционные ограничения употребления глухих – звонких фонем в слове и слоге. В конце слова в русском языке могут употребляться и звонкие, и глухие согласные, во вьетнамском же языке – только глухие и некоторые из сонорных.

Несмотря на присутствие в фонетической системе вьетнамского языка оппозиции по глухости – звонкости, зона ее функционирования в системе языка значительно ограничена по сравнению с русским языком, что определенным образом влияет на ее акцент.

Явление оглушения согласных в конце слова и перед глухими согласными отсутствует в вьетнамском языке, что приводит к таким характерным и устойчивым чертам акцента, как стол[б], са[д], тру[б]ка, ло[д]ка.

Наряду с этим озвончение согласных типа [з] делал, [з]бросил, [с]дал также несвойственно вьетнамскому языку, что служит одной из главных причин отклонения типа [с]бор, [с]дал, вместо [з]бор, [з]дал.

Литература

1. Белошапкова В.А. Современный русский язык. М., 1981.
2. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам). М., 1975.
3. Гордина М.В., Быстров И.С. Фонетический строй вьетнамского языка. М., 1984.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1990.
5. Лебедева Ю.Г. Лингводидактические основы обучения русскому произношению студентов-иностранцев в гуманитарном вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1981.
6. Đoan Thiện Thuật. Ngữ âm tiếng Việt. Hanoi, 1977.

Phuong Anh Chu

PHONETIC DIFFICULTIES OF VIETNAMESE STUDENTS IN THE STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE

Phonetics, phonetic errors, pronunciation.

The paper deals with difficulties in forming phonetic competence of Vietnamese students. The main differences between the phonetic systems of Russian and Vietnamese languages relevant for teaching and learning are considered.

Одной из наиболее характерных особенностей консонантизма во вьетнамском языке является позиционная ограниченность согласных в слого-вой структуре. Если в русском языке любой согласный может открывать и закрывать слог, то во вьетнамском языке лишь определенные согласные могут находиться в начале и в конце слова, т.е. открывать и закрывать слог.

Позиционная обусловленность согласных во вьетнамском языке является причиной активной интерференции, ведущей к характерному акценту. Например, хорошо известна такая ярко выраженная черта вьетнамского акцента, как произнесение [н] вместо [л]. Данные явления можно объяснить не только неразличением сонорных [л, н] по месту образования и диалектным влиянием родного языка, но и переносом позиционного навыка слогообразования: во вьетнамском языке [л] не может выступать конечнослоговым элементом, в связи с чем: па[л]ка – па[н]ка. Нередко данное отклонение приводит к смыслонарушению. Например: вызов капитала – вызов капитана.

Аналогичная картина возникает при смешении согласных [ф – п] в конце слова в связи с тем, что во вьетнамском языке [ф] не может быть конечнослоговым. Вьетнамские учащиеся признают вместо миф [мип].

Особую трудность для вьетнамцев представляет произношение предлогов, оканчивающихся согласными или состоящими из одного согласного типа /с/, /под/, /над/, /от/, /к/ и др. По фонетическим законам русского языка в потоке речи согласные в таких предлогах оглушаются или озвончаются: [з] делом, [път] столом. Вьетнамские учащиеся допускают отклонения двоякого рода: 1) не ассимилируют согласные, т.е. и не озвончают, и не оглушают, 2) вставляют между предлогом и знаменательным словом гласный не-полного образования: [съ] делом, [подъ] столом, [лтъ] дома. Вставка гласного создает дистанцию для регressiveйной ассимиляции.

М.И. Цыренова

mariya_cyrenova@mail.ru

аспирант Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Индивидуально-психологические особенности южнокорейских студентов-филологов начального этапа обучения

Индивидуально-психологические особенности, национально-ориентированное обучение, лично-ориентированное обучение, оптимальная модель обучения, инвариантные характеристики, компенсаторные стратегии.

В статье анализируются индивидуально-психологические особенности южнокорейских студентов-филологов начального этапа обучения в языковой и неязыковой среде, их инвариантные характеристики, рассматривается возможность развития компенсаторных стратегий. С этой целью приводятся результаты эксперимента, личных наблюдений, опроса. Исследование личных особенностей данного контингента необходимо нам для того, чтобы в дальнейшем на основе знания о них отобрать и организовать учебный материал, определить оптимальную модель обучения, смоделировать учебный процесс южнокорейских студентов-филологов начального этапа обучения.

В последние годы в методической литературе все чаще встречаются ссылки на исследования в области когнитивной психологии [5; 8]. Цель применения результатов исследований когнитивной психологии в преподавании и изучении иностранного языка состоит в том, чтобы определить стратегии усвоения учащимися языкового и речевого материала, а также способы и технологии обучения, оптимальные для каждого обучающегося.

Можно отметить такие основные факторы, которые делают когнитивную теорию особенно важной для преподавания: а) важность активной роли учащегося в обучении; б) понимание индивидуальных особенностей учащихся; в) предыдущие знания и предыдущий опыт учащегося.

Когнитивными характеристиками личности являются ее когнитивная гибкость, когнитивная скорость, сенсорные предпочтения и др.

Когнитивная гибкость проявляется в умении учащегося сосредоточиться и не отвлекаться от задания, а также в сопротивлении новому или готовности экспериментировать. Учащимся, обладающим большой когнитивной гибкостью, следует предлагать более творческие задания, а учащимся с меньшей когнитивной гибкостью полезнее повторять и заучивать материал, выполнять четко сформулированные задания. Исходя из наших наблюдений, мы считаем, что у южнокорейских студентов превалирует когнитивная гибкость.

Когнитивная скорость определяет, сколько времени нужно учащемуся на выполнение зада-

ния. Учет этой категории важен для организации работы в аудитории, так как выполнение одного и того же задания занимает разное количество времени у разных учащихся.

Что касается сенсорных предпочтений при удержании и воспроизведении информации, то исследования показывают, что учащиеся, которых обучали с учетом их сенсорных предпочтений, имели более высокие результаты. А если начинать обучение с того типа предпочтения, который наиболее подходит, и постепенно подключать и другие, то результаты становятся еще выше.

Трудно, если вообще возможно, эффективно преподавать иностранный язык, когда учитель плохо знает, каким образом учащиеся овладевают языком, какие интеллектуальные и эмоциональные особенности проявляются в данном процессе. К.Д. Ушинский писал: «Изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить» [10].

Принято выделять следующие личностные факторы эффективности учебного процесса:

- 1) мотивы овладения языком;
- 2) коммуникативные потребности;
- 3) стратегии овладения языком (интеллектуальная деятельность при изучении языка);
- 4) стратегии использования языка в целях общения.

Что касается мотивации и целей изучения иностранного языка, то, по нашим наблюдениям, выходило так, что в университетах Южной Кореи

студенты часто совершенно случайно оказывались связанными с изучением русского языка. В этом случае необходимо опираться на познавательный интерес, который есть у студентов, и на стремление любого человека видеть положительные результаты своей работы.

Следующие деления личности южнокорейского студента-филолога помогут нам при определении того, как и в каком порядке подавать тот или учебный материал. Это деление людей по линиям экстраверсия/интроверсия, реактивность/проактивность, контекстозависимость/контекстонезависимость. Выделение экстраверсии/интроверсии как черт речевого портрета личности восходит к труду классика психоанализа К.-Г. Юнга [12]. Экстраверт в своем речевом поведении демонстрирует устремленность вовне: он стремится к коммуникации с любым собеседником и предпочитает факт общения факту его отсутствия. Интроверт внешнему диалогу предпочитает внутренний: ему необходимо не просто общение, а общение, предполагающее понимание.

Интроверт – это индивидуально-типологический тип человека, для которого характерна направленность психической деятельности прежде всего на явления собственного, внутреннего мира. Обладатели такого темперамента испытывают дискомфорт в непривычных ситуациях, при решении коммуникативных задач (начало разговора, его поддержка), в условиях полилогического общения, с трудом поддаются групповому общению, важному для проведения уроков иностранного языка, предпочитают работу с книгой, письменные упражнения. Они склонны к анализу языка, заучиванию материала наизусть. Они не активны в общении. Больше отмалчиваются. Отвечая на вопросы, они предпочитают односложные ответы. Им нравятся занятия, где меньше надо принимать самостоятельных решений, где меньше активных действий. Им нравятся хорошо и четко организованные уроки с детальным объяснением преподавателя.

Необходимо помнить, что интровертов нужно окружать заботой и вниманием, не вторгаться в личные, интимные стороны их жизни, не ставить лидером в групповых заданиях и т.п. [3; 7].

Для экстраверта же характерны активность в общении, склад личности, характеризующийся преимущественной направленностью активности, установок, стремлений на внешний мир и окружающих людей. Экстраверты любят групповые занятия, игры, ролевые игры, широко используют догадку. Они испытывают потребность в новых учебных речевых ситуациях, стремятся к доминированию в общении, стараются сразу же использовать новые слова и выражения в речи. Такие люди легко включаются в общение, часто станов-

ятся лидерами в разговоре. Их не затрудняет начать разговор первыми, первыми знакомиться с другим человеком. У них много знакомых, приятелей. На занятиях таким людям нужны самостоятельность, творческие задания [1; 2]. По мнению А.Н. Щукина [6], экстраверт – коммуникативный тип личности.

К типу личностей также относят реактивность и проактивность. Реактивность означает обращенность на других людей. Человек данного типа совершает поступки больше не от себя, а от окружающей действительности. Чаще всего к такому виду относятся экстраверты с их желанием быть всегда с кем-то. Проактивная личность идет от себя и часто добивается своего. Легче данный тип найти среди интровертов. Встретить чистый пример рассмотренных личностей представляется сложным. В человеке могут соединяться признаки обеих разновидностей. Реактивность и проактивность формируются в коммуникации стихийно или в специально организованных условиях, в учебном процессе.

Речь является реальным показателем степени проактивности. Реактивные люди пользуются лексикой, которая снимает с них ответственность.

К реактивной речи можно отнести следующие высказывания:

- *Вот такой уж я есть (Ничего не могу с этим поделать).*
- *Он выводит меня из себя! (Я за себя не отвечаю. Моеей эмоциональной жизнью управляет нечто, мне неподвластное).*
- *Я не могу этого сделать. У меня просто нет времени. (Мной управляют внешние обстоятельства – дефицит времени).*

К проактивной речи можно отнести следующие высказывания:

- *Посмотрим, какие есть возможности.*
- *Я могу выбрать другой подход.*
- *Я контролирую свои чувства.*

Для проверки того, к какому типу личности тяготеет рассматриваемый контингент, нами были переведены приведенные фразы с русского языка на корейский и предложены для опроса южнокорейским учащимся. Опрос показал, что большинство опрашиваемых относится к категории проактивных личностей.

В процессе преподавания иностранного языка необходимо способствовать развитию тенденции к гармоничному сочетанию самых различных черт в речевом поведении студента. При рецептивных видах речевой деятельности необходимы черты реактивной личности, при продуктивных – соответственно проактивные черты. Невозможно постоянно проявлять качества какого-то одного типа. В каждом из нас сочетаются и те и другие свойства. Необходимо лишь понять, как их вместе сочетать и проявлять.

Существует еще одно деление личности: контекстно-зависимые и контекстно-независимые. К первым относятся чаще всего экстраверты с их установкой на окружающую обстановку, людей, компанию и слабые интроверты, у которых происходит борьба, но внутри личности. На таких людей давит ситуация. К контекстно-независимым относятся интроверты и экстраверты-лидеры, руководители, когда в компании других людей они занимают ведущее положение.

Контекстно-независимые учащиеся легко анализируют материал и усваивают его с помощью таблиц и графиков, списков слов. Контекстно-зависимые учащиеся лучше усваивают материал в контексте, любят догадываться о значении слов, не обращаясь к словарям, грамматические таблицы не помогают им в овладении грамматическими явлениями.

Современные учебники предлагают большое количество упражнений для контекстно-независимых учащихся: заполнение пропусков, манипуляции отдельными лингвистическими формами, перевод предложений. Для контекстно-зависимых учащихся можно предлагать тексты для чтения, объяснения грамматики с примерами в контексте, переводы связных текстов. Фоновые знания этих учащихся можно активизировать, если строить объяснение материала на основе со-поставления языковых систем родного и изучаемого языков.

Если студент жалуется, что в учебнике недостаточно примеров, то его можно отнести к контекстно-зависимым. Таким учащимся рекомендуется давать дополнительные примеры, лучше всего ситуативные, предлагать алгоритм действий в виде инструкций (памяток).

Если же студент заучивает наизусть предлагаемые ему таблицы, с трудом разбирается в длинном тексте, то этот студент – контекстно-независимый. Таких учащихся рекомендуется обучать устной речи на основе ситуаций [11].

Б. Ливер и Р. Оксфорд предлагают следующий тест для определения контекстной зависимости: вспомните, любите (любили) ли вы решать кроссворды, ребусы, разгадывать картинки, на которых «спрятаны» фигуры. Если такие игры вам нравятся и вам легко их решать, вы, скорее всего, контекстно-независимы. Если не любите, вы контекстно-зависимы [5].

Необходимо начинать искать и формировать баланс между характеристиками личности с самого начала обучения языку, чтобы таким образом происходило обучение именно общению, а не лишь зазубриванию правил и заучиванию наизусть каких-либо текстов.

Южнокорейская культура традиционно ориентируется на объемное восприятие учебного мате-

риала, зачастую в корейском языке дается одна форма, но максимум значений и функций, большую роль при этом играют сочетаемостные возможности единиц.

По мнению Е.В. Поповой [9], при обучении языку необходимо опираться на сильные стороны личности, а затем развивать компенсаторные возможности. В отношении южнокорейских учащихся это значит ориентироваться на монологические тексты и далее выходить на диалог. Преподавателю к каждому занятию необходимо тщательно продумывать как диалогическую, так и монологическую формы речи. Весьма эффективными для учащихся являлись подготовленные в процессе тематической беседы личностно-значимые монологи, такие, как «Моя семья», «Моя подруга», «Мой класс».

Проведенный нами анализ как теоретических источников, так и данных, полученных в результате непосредственного практического опыта (результатов наблюдения за учебным процессом, анкетирования студентов, интервьюирования студентов и преподавателей, результатов обзора), показал, что в отношении южнокорейских студентов-филологов оптимальной на сегодняшний день следует считать коммуникативно-деятельностную обучающую модель, базирующуюся на учете таких инвариантных свойств языковой личности, как: а) интровертированность; б) синтетический способ восприятия и переработки информации. Южнокорейские студенты начального этапа обучения по линии экстраверсия/интроверсия в большей мере относятся к интровертам, однако во внеучебное время также могут проявлять себя и как экстраверты. По наличию черт реактивности/проактивности южнокорейские студенты больше относятся к проактивному типу.

Управление учебным процессом данного контингента учащихся должно осуществляться в опоре на свойственные им стратегии интровертивного поведения и с опорой на текст как учебную единицу, в которой синтезированы самые разнообразные языковые образования. Южнокорейские студенты контекстно-зависимы, не приучены работать устно без опоры на книгу, активно работать индивидуально, в том числе и у доски.

Предпочтение такого приема (вида деятельности), как чтение, говорит о необходимости комплексного введения языковых единиц на основе оптимально отобранный и представленный текстотеки, ее проработки в процессе как рецептивной, так и продуктивной речевой деятельности. В связи с данным выводом особое внимание следует уделять описанию языкового материала с последующим формированием текстотеки.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр., перераб. М., 2004.
2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. – М.; Нальчик, 1996.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1997.
4. Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996.
5. Ливер Б. и Оксфорд Р. Методы познания: Руководство для учащихся. Салинас, Калифорния, 1995.
6. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. М., 2003.
7. Немов Р.С. Практическая психология: Учеб. пособие. М., 1998.
8. Оксфорд Р. Аналитический обзор стиля обучения: разработка самостоятельного метода оценки восприятия и запоминания // Р. Оксфорд. Вопросники. Салинас, Калифорния, 1993.
9. Попова Е.В. Комплексный подход к обучению монологической речи в сфере учебно-профессионального общения корейских студентов-филологов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1 // К.Д. Ушинский. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. М., 1990.
11. Щербакова М.В. Организация процесса усвоения иностранного языка на основе изучения индивидуально-личностных особенностей студентов // Вестник Воронежск. гос. ун-та. 2005. № 1.
12. Юнг К.-Г. Психологические типы. М., 1995.

M.I. Tsyrenova

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SOUTH KOREAN STUDENTS OF PHILOLOGY IN THE INITIAL STAGE

Individual psychological characteristics, national oriented education, personality-oriented education, optimal model of learning, invariant characteristics, compensatory strategies.

In the article the individual psychological characteristics of South Korean students of philology in the initial stage in the language and non-linguistic environment, invariant characteristics are clarified. We consider the possibility of compensatory strategies. For this purpose there are the results of experiments, personal observations, interviews. Investigation of the personal characteristics of the contingent is necessary in order to continue on the basis of knowledge about them to select, organize educational material, to determine the best model of learning, to simulate the learning process of South Korean students-philologists initial phase of training.

Шамзи Зайнаб Али

zainab_h85@yahoo.com

аспирант Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина

Багдад, Ирак

Сравнительный анализ русского и иракского менталитетов

Менталитет, Ирак, Россия, Восток, Запад, Византия, ислам, христианство.

В статье анализируется категория «менталитет» применительно к народу или нации, выявляются основные черты исторически сложившихся менталитетов русского и иракского народов, показывается их сходство и различия, а также исследуется соотношение обоих менталитетов в перспективе культурных контактов. Особое внимание уделено современному состоянию обоих менталитетов, учет которого необходим при выстраивании международных и межличностных взаимоотношений.

В предлагаемой вниманию читателей статье рассматриваются и сравниваются особенности русских и иракских представлений о мире и о жизни в целом. Мировоззрение и мироощущение народа являются определяющими факторами в его характеристике и чрезвычайно важны в деле налаживания отношений с другими народами и государствами.

Известно, что менталитет – это сложное и многогранное понятие, существующее на стыке культурологии, истории, этнолингвистики и философии. На наш взгляд, точным и емким определением менталитета является следующее: «Менталитет – это многогранное проявление психической деятельности социальных индивидов изоморфизского толка, включающей как сознательное, так и бессознательное, специфическое соотношение между рациональным и эмоциональным в совершении их действий, а также между особенностью мышления национально-этнической группы по отношению к общности в целом, между стремлениями к инновациям и сохранению культурного потенциала прошлого» [6: 67].

На основе этого определения мы можем сделать вывод, что менталитет включает в себя не только сознательное и социальное, но и бессознательное, не только современное, но и уходящее корнями в прошлое, к истокам формирования этноса. Структуру русского и арабского менталитетов составляют не столько язык, творчество, образы и темы, сколько образы мышления и поведения, формирующие умонастроение и жизненную позицию обеих наций.

Оба менталитета содержат свое представление об экзистенциальных ценностях, о религии и нравственности, об обществе.

Кроме того, любая национально-языковая картина мира (соотносимая с менталитетом) во мно-

гом является результатом соприкосновения и взаимодействия с геокультурой как основой своего исторического образа.

Переходя к конкретике, отметим, что, например, у русских владение одной шестой частью земного шара породило двойственное – положительное и отрицательное – отношение к этому огромному пространству. С одной стороны, русский человек отличается широтой души, мышления и воображения. Широта русской души проявляется, к примеру, в отношениях русских с другими народами, в объемности стихотворного слога, в песнях, в литературе и искусстве. С другой стороны, состояние усталости и анархии царит в его отношениях с этой обширной территорией, покрытой снегом на протяжении почти половины года. Это двойственное чувство переживает русский человек на протяжении всей своей жизни. Русский человек не слишком опасается нападения чужеземцев, потому что русская этническая община является самой большой на русской земле. Русский человек чувствует себя как бы в объятиях своей необъятной родины. В его душе нет страха, когда он уходит в глубь России... Он тесно связан с землей и местом. Это воспитало в нем восприятие России как родины, как своей родной Матери. Он всегда сравнивает и проводит параллель между понятием «Мать-земля» и «земля божественная». Об этом говорит Н.А. Бердяев: «в душе русского народа остался сильный природный элемент, связанный с необъятностью русской земли, с безграничностью русской равнины. У русских природа стихийная сила, которая сильнее, чем у западных людей»[1: 29].

Совсем иное мы видим в Ираке, на левантийско-арабской территории, расположенной на восточном побережье средиземноморского бассейна

от Египта до верховьев Междуречья (Месопотамии). В Ираке, как и на Востоке вообще, мягкая зима, умеренные по своим температурам весна и осень, жаркое лето. Здесь всегда солнце, светлое небо, почти всегда чистое. Эти общие черты климата Средиземноморья являются объединительным фактором. Проживание здесь человека выработало у него парадоксальное сочетание состояний замкнутости и открытости. Желание удержаться на месте и одновременно убежать от него. Поэтому долгая жизнь Востока является продолжительной во времени и своеобразно воплощенной в географическом положении. Это связано со сложным доступом к этническим территориям, с отсутствием больших земельных ареалов для заселения людьми, если не считать нескольких пустынь Аравийского полуострова. Глаз местного жителя наслаждается широкими просторами, только обратившись в сторону моря.

Несмотря на общие черты, отличающие восточного человека в восприятии Вселенной, души и материи, тем не менее он иногда сильно дифференцирован по быту на побережье и в деревне: фольклорностью и коллективизмом в деревне и изолированностью и индивидуализмом в городе. Однако в настоящее время специфика Востока по сравнению с Россией – в отсутствии ощущения спокойной уверенности в своей силе и в своем будущем. Это исходит из чувства постоянной угрозы, которая была в прошлом и имеет место сегодня из-за недостатка внутренней силы, способной защитить, и по причине культурной отсталости. Такая ситуация превращает это географическое место в слабое звено, трудно управляемое его обитателями, вследствие чего оно постоянно подвергается вторжениям и разрушениям. Все это является причиной психологической и культурной нестабильности восточноарабского менталитета, его постоянных упований «на небо или более сильного». Это особенно ощущается в характерной для восточных арабов структуре извечной триады – Бог, Природа, Человек [2: 491].

Говоря о русском и восточноарабском менталитетах, мы также подразумеваем сохранившийся и сохраняемый исторический опыт русского и восточных народов, а также их взаимодействие с другими народами и культурами.

Национальное мировоззрение и самосознание русского народа определилось в 988 году в период принятия Киевской Русью православия. С принятием развитой и состоявшейся религии русский народ начинает осваивать древнюю мудрость Византии, и уже через два века Русь становится христианизированной страной с грамотным населением, образованным духовенством, высоким уровнем нравственной и общественной жизни.

Национальное единство населения обширных русских земель поддерживалось в этот период не

столько государственностью, сколько православной верой. Культура средневековой Руси явила образцы гениального художественного творчества. Вместе с тем на Руси слабо развивалась богословская и философская мысль.

Наибольшее влияние на философское мышление христианских народов оказали традиции платонизма и аристотелизма. Платон и Аристотель явили различные методы философствования, которые оппонируют друг другу на протяжении многих веков. В постижении метафизической истины оба подхода взаимодополняют друг друга, развиваются и углубляются его последователями в диалектической полемике. Русская культура восприняла через Византию традицию христианского платонизма, что придало особое своеобразие ее национальному духу.

Через церковно-славянский язык в русское мировоззрение транслировались культурные пласти христианского эллинизма и эллинизма античного. «Русский язык – язык эллинистический. По целому ряду исторических условий живые силы эллинской культуры, уступив Запад латинским влияниям... устремились в лоно русской речи, сообщив ей самобытную тайну эллинистического мировоззрения, тайну свободного воплощения, и поэтому русский язык стал звучащей и говорящей плотью», – писал О.Э. Мандельштам [4]. Наследие христианского и античного эллинизма было целиком воспринято за короткий срок, творческая энергия молодого народа создала своеобразную и многообразную христианскую культуру.

Как ни странно, но своеобразная перестройка русского менталитета происходит именно сейчас, в начале XXI века, и на протяжении последних лет российское общество находится в процессе социальных изменений. Произошли коренные изменения в идеологии, в ценностных ориентирах и во взаимоотношениях людей. В людях развиваются такие качества, как гражданственность, индивидуальная ответственность. Страна становится политически, экономически и социально открытой. Формируются понятия и признаки свободного гражданского общества, меняется мировоззрение россиян, отношения с другими народами и культурами.

В данный момент русская национальная картина мира отражает процесс перехода от социалистической ментальности к капиталистической в социальной открытости к странам Запада, в развитии индивидуальности, но без отказа от своего советской идеологии колlettivizma, который уходит корнями в исконно русскую общинность.

При анализе русского менталитета важно принять во внимание «срединное» положение России между Востоком и Западом, ее роль моста между Востоком и Западом. Из этого следует, что Рос-

сия способна впитать в себя черты как восточного, так и западного менталитета. Главная черта русской культуры как европейской – в ее светском характере, так как именно светскость формирует личность человека на основе принципов коллективного сознания людей.

Перейдем к рассмотрению арабского менталитета и арабской жизненной философии. Связь восточноарабского менталитета со Вселенной (Миром) осуществляется по трем фундаментальным осям: Бог, Человек и Природа. В основном внимание акцентируется на двух из них: Боге и Человеке, в то время как рациональность связи с природой как будто игнорируется. Западный менталитет с древнегреческих времен по сегодняшний день включает и третью составляющую, природу, в том числе промежуточный этап ее формирования – единство двуполярной оси Разума и Природы.

Арабский менталитет ставит религию превыше всего остального. Поэтому божественная идея пронизала его и превратила Ирак в место освоения и распространения религии во вселенском масштабе. Взгляд восточного человека на мир – это прежде всего взгляд сквозь небо. Возможно, в этом одна из тайн ислама и других религий этого региона, где каждый человек постоянно чувствует себя в присутствии Бога [5: 97]. Эта черта арабско-иракского менталитета являлась и является причиной многих войн, основанных на религиозных разногласиях, она нашла свое отражение в арабской литературе.

Древняя и средневековая восточные цивилизации выработали прежде других понятие о Вселенной и идею божественной справедливости, основанной на принципах добра и зла. У такой цивилизации Бог – это начало всех начал, что остается актуальным и для современного Востока. Понятия восточного человека о Вселенной впервые в истории человеческой мысли породили вопросы о вечности человеческой души, присущие не определенному роду или народу, а всему человечеству. Среди них и вопрос наказания после смерти, основывающийся на нравственных общечеловеческих принципах, сконцентрированных на земном и загробном существовании. Все это оказалось заметное влияние на ранний этап формирования греческой мысли, которая приобрела мировое значение уже в эпоху зрелых философских учений. На этом этапе в Средиземноморье выделились два направления: «эллинское», ориентированное на Запад, и другое, «эллинистическое», средиземноморско-восточное. Заметим, что русский менталитет многое взял из обоих указанных направлений.

Восточноисламский менталитет наряду с первоначальным монистическим посыпом, несмотря на некоторые отличительные черты у той или иной религии, в целом выработал за период своей длительной истории философию, фиксирующую

своего рода дуализм божественной сущности, являющейся первичной, и материи.

Понадобились тысячи лет, чтобы восточная цивилизация и восточный менталитет смогли сформироваться. Местному менталитету, который создал высокоразвитую форму духовно-религиозных представлений, удалось также зафиксировать значительные достижения в различных областях. Однако эти достижения были достаточно слабыми в математике и естественных науках. Зона научного разума в восточном мышлении не была всегда на достаточном уровне динамизма, одаренности и творческого созидания. Восточному человеку до сих пор не удалось создать баланс между зонами научного разума и духовных начал.

В русском менталитете составляющие триады Вселенной: Бог, Природа, Человек – также не сбалансираны между собой. Одно время русское мировоззрение полностью подчинялось Богу, который является, по мнению И.А. Ильина и других мыслителей, вопросом всех вопросов и началом всех начал. Соответственно Он есть создатель природы и человека, Он управляет душой человека и его жизнью. Ошибкой гуманитарных наук в новоевропейскую секулярную эпоху, согласно русской религиозной философской мысли, является утверждение человека в качестве абсолютной вершины творения природы и стремление свести все к человеческой личности. Это, на наш взгляд, очень узкий подход к человеку, в котором он понимается только как бездуховный плод природы. Н.А. Бердяев высказался по этому вопросу следующим образом: «Существование Бога обнаруживается в существовании духа в человеке» [1: 7].

Российские марксисты подвергли критике российских теологов и их видение божественного происхождения жизни на земле, пытались полностью прекратить религиозную активность, пока власть в стране находилась в их руках... С помощью своей идеологической машины они воздействовали на общественное сознание с целью заставить людей не признавать существования Бога и ограничить человека только материальными устремлениями, игнорируя духовность и религиозную веру.

Итак, нам удалось выявить в русском и восточноарабском менталитетах такие общие черты, как противоречивость, внутренняя несбалансированность в отношении к Богу, природе, обществу и человеку.

Пойдем далее. В арабском менталитете принципы разумности, рационализма практически отсутствуют в сознании, зато эмпирическое, чувственное восприятие господствует в мироощущении и поведении народа. Оно не является основным источником религиозности, однако именно с его помощью приходит вера в Бога. Отсюда вытекает то, что было повторено множеством арабских мыслителей: самая главная сторона в арабской

культуре – это культура сердца. Человек Востока – это человек крайностей во всех проявлениях чувств: в любви, в ненависти, в веселье, в грусти, в радости, в волнении. Это сходно с такими общеизвестными чертами русского национального характера, как максимализм, полярность, «шириота», стихийность, страсть.

Иван Ильин писал: «Русский народ прежде всего – народ чувств, и главный его творческий акт – акт сердца» [3: 81]. Несмотря на то что в русском менталитете присутствует рациональное мышление, воля, творчество в гуманитарных и естественных науках, в искусстве, сердце остается

главным источником его духовной силы. По Ильину, русский ум – порождение и продолжение теплоты сердечного духа. Русский менталитет объединяет усилия научного поиска с силой сердечных ощущений.

Итак, еще одним связующим признаком русского и арабского менталитетов является отсутствие средней позиции, согласующей чувство и разум. Это вызывает состояние неуравновешенности, постоянного внутреннего беспокойства у носителей обоих менталитетов. Духовное спокойствие не воцарится в жизни русских и арабов без гармонии между разумом и чувствами.

Литература

1. Бердяев Н.А. Субъективизм и индивидуализм в общественной философии. СПб., 1901.
2. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни. Тотемическая система в Австралии // Религиоведение: Хрестоматия. М., 2000.
3. Ильин И.А. О русском национализме. М., 2006.
4. Мандельштам О.Э. О природе слова [1922] // http://www.rvb.ru/mandelstam/01text/vol_1/03prose/1_264.htm.
5. Раульф У. История ментальностей. К реконструкции духовных процессов. М., 1995.
6. Усенко О.Г. К определению понятия «менталитет» // Русская история: проблемы менталитета. М., 1994.

Zainab Shamsi

COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND IRAQI MENTALITY

Mentality, Iraq, Russia, East, West, Byzantium, Islam, Christianity.

The article examines the category of «mentality» with respect to the people or nation, identifies the main features of the historical mentality of the Russian and Iraqi peoples, showing their similarities and differences, we also investigate the ratio of the two mentalities in the long term cultural contacts. Particular attention is paid to the current state of the two mentalities, consideration of which is required for building the international and inter-personal relationships.

И.И. Ярославская

iyaroslavsk@yandex.ru

ст. преподаватель Московского государственного университета

экономики, статистики и информатики

Москва, Россия

Методика создания мультимедийных упражнений и заданий на основе ресурсов Интернета

Интернет, обучение языку, упражнения, компьютерные упражнения и задания, мультимедиа.

Статья посвящена методике создания мультимедийных упражнений и заданий на основе ресурсов Интернета.

Рассматриваются лингвометодические особенности специальных программных средств – авторских систем. Особое внимание уделяется использованию возможностей Интернета для создания упражнений и заданий по обучению видам речевой деятельности и аспектам языка (лексике).

Современные интернет-технологии обладают значительными образовательными возможностями, которые могут найти применение в преподавании иностранного языка. Технические изменения в сфере социальных сервисов Интернета столь значительны и стремительны, что разработка методики использования сервисов Веб 2.0. (сетевого и программного обеспечения, поддерживающего групповое взаимодействие) в образовании рассматривается сегодня как комплексная междисциплинарная проблема. Веб 2.0 открывает перед образовательной практикой широкие возможности: для применения электронных ресурсов, которые могут быть использованы в учебных целях; для самостоятельного создания сетевого контента; для организации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса и др. Главное отличие Веб 2.0 состоит в том, что контент в самом широком смысле (тексты, фотографии, видеоролики, мелодии и т. п.) стали производить непрофессиональные пользователи, которые сами же этим контентом пользуются. Ярким примером такой технологии является электронная открытая энциклопедия Википедия. Такой способ организации позволяет максимально упростить работу за счет использования программной оболочки, к использованию которой люди уже привыкли, за счет максимального сокращения настроек системы, а также за счет доступности. С таким сервисом можно работать из любой точки земного шара. Таким образом, стали образовываться социальные сети, т.е. совокупности участников, объединенных средой общения.

Современные интернет-технологии дают возможность не только использовать готовые ресурсы Интернета, но и создавать новые учебные материалы, которые можно использовать в учебном процессе. В распоряжении современного преподавате-

ля имеется целый набор различных инструментов и программных средств, которые позволяют готовить учебные материалы, организовывать процесс обучения, стимулировать коммуникативную деятельность на изучаемом языке. Эти программные средства и инструменты могут находиться в доступной форме в Интернете. Многие из них связаны с так называемыми технологиями Веб 2.0. Различные формы создания учебных материалов по иностранным языкам на основе ресурсов и программных средств Интернета описаны в ряде пособий [1; 4; 5].

Важно подчеркнуть, что в качестве создателей материалов могут выступать не только преподаватели, но и учащиеся. Рассмотрим возможности этих технологий при создании новых учебных материалов с использованием видео- и аудиозаписей. Лингводидактический потенциал этих и других программ позволяет находить им важное место в преподавании иностранного языка.

Технологии Веб 2.0 как средство создания учебных материалов реализуются при подходе к обучению, при котором содержание ресурсов создается (генерируется) пользователями, этот подход оказался весьма полезным при использовании данных технологий в обучении языкам. Все современные средства, которые используются технологиями Веб 2.0, в том числе и социальные сети, обладают некоторыми общими чертами, организующими взаимодействие пользователей с интернет-ресурсом:

1. Для организации работы пользователя с системой предусматривается регистрация пользователей, т.е. на каждого человека (в данном случае автора курса) должна быть заведена учетная запись. При регистрации пользователь должен указать данные о себе для идентификации в системе. На основе этих данных системой формируется персональная веб-страница автора курса.

2. Работа в учебной среде проводится сеансами. Каждый сеанс начинается с того, что пользователь (автор курса или учащийся) указывает свое имя и подтверждает свою личность вводом дополнительной информации, т. е. авторизуется. Системой собирается информация обо всех новых данных, введенных пользователем.

3. Пользователь (автор курса) имеет возможность самостоятельно настроить определенные параметры учебного материала, способов организации информации – цвет, графику, структуру экранного кадра, внешний вид и др.

4. Большинство сервисов имеет своеобразную внутреннюю систему обмена личными сообщениями, хранения дополнительной информации, такой тип общения активно используется в блогах и в социальных сетях.

В практике преподавания русского языка как иностранного всегда отмечался интерес к использованию различных аудиовизуальных средств обучения. «Более того, видеозаписи, видеопрограммы, в которых синтезируются и варьируются особенности применявшихся до сих пор технических средств, усиливают этот интерес, стимулируя преподавателей и методистов к выявлению того лингводидактического резерва, который заложен в аудиовизуальной презентации учебного материала. В научных исследованиях, в методической литературе не раз справедливо отмечались широчайшие возможности экранных средств в обучении всем аспектам языка и всем видам речевой деятельности, поскольку озвученные фильмы представляют собой идеальное сочетание единства слова и речевого поступка, эмоций, мыслей говорящего» [2: 17].

В научно-методической литературе среди упражнений по развитию речи на основе видеоматериалов выделяется несколько групп: 1. Видеотекст создает различные стимулы для высказывания, соответствующие уровню владения языком – от самого простого высказывания до развернутой оценки и анализа. 2. Экранный текст позволяет соотнести содержание визуальной информации с особенностями плана выражения. В этом случае упражнения строятся на сопоставлении видеоряда и звучащего текста, определении логики и смысла верbalного ряда. 3. Аудиовизуальный текст может стать основой для заданий, активизирующих познавательную, творческую деятельность учащихся. Интересный, проблемный текст вызывает необходимость анализа, синтеза, сравнения, обобщения информации, вызывает необходимость межличностной коммуникации.

Программные средства данного социального сервиса позволяют принять участие в обсуждении фильма, в его оценке вместе с другими пользователями Интернета, в том числе и с носителями языка, что в значительной степени повышает

мотивацию к изучению языка, активизирует формирование коммуникативной компетенции. Все пользователи сами могут легко создавать различные видеоролики (даже с помощью мобильных телефонов) и размещать их на данном социальном сервисе.

Рассмотрим возможности использования такого социального сервиса, как Ютьюб (YouTube). Это сервис, предоставляющий услуги хостинга (размещения) различных видеоматериалов (www.youtube.com). YouTube является компьютерным сервисом, который позволяет размещать, хранить и просматривать видеофайлы, созданные пользователями сервиса. В настоящее время сервис YouTube включает несколько миллионов видеороликов, авторами которых являются не только простые пользователи, но и профессиональные авторы и режиссеры. Пользователи этого сервиса могут добавлять, просматривать и комментировать те или иные видеозаписи, обмениваться ими. Ежедневно этот сервис посещают миллионы пользователей из разных стран.

Ресурсы и службы Интернета предоставляют возможности создания специальных тренировочных и тестовых упражнений и заданий на основе видеозаписей, размещенных на данном социальном сервисе. Такие системы носят название авторских систем или программ-оболочек. Инструментальные программы-оболочки предоставляют преподавателям возможность самостоятельно создавать интерактивные задания без знания языков программирования и привлечения специалистов в области программирования. С помощью таких программ можно создать различные типы тренировочных упражнений и тестовых заданий с использованием текстовой, графической, аудио- и видеоинформации. Созданные задания сохраняются в стандартном формате веб-страницы: для их использования учащимся в учебных целях необходим только веб-браузер (например, Internet Explorer).

Рассмотрим две программы, которые функционируют в качестве авторских систем и построены на технологии Веб 2.0.

Программа Eslvideo (www.eslvideo.com) позволяет создавать упражнения и задания на основе видеозаписей, например на основе социального сервиса видеозаписей YouTube. Создание программы проходит следующим образом. На первом этапе преподаватель должен зарегистрироваться, создать в рамках данной системы учетную запись с персональной информацией. Вся эта информация хранится в специальной базе данных. Это позволит затем преподавателю входить в систему и вносить изменения, дополнять учебный материала, а учащемуся находить учебные материалы, подготовленные и размещенные данным преподавателем.

На следующем этапе необходимо выбрать подходящую видеозапись, например, с помощью системы поиска на YouTube. Каждая видеозапись на этом социальном сервисе имеет свой код встраивания в другие программы и сайты, этот код появляется после нажатия клавиши «Встроить». Для создания заглавной страницы учебного видеоролика используется какой-либо экранный кадр из выбранной видеозаписи, наиболее простой способ выбора экранного кадра – это записать его в формате gif и затем ввести этот файл в систему Eslvideo в соответствии с инструкцией по созданию учебного видеоролика.

После того как система сохранила видеозапись в необходимом формате, можно будет выбрать тип упражнения и заполнить его заданиями, описать содержание видеозаписи, дополнить видеоизображение комментариями. Система предлагает создать упражнения, построенные на множественном выборе, реконструкции текста, восстановлении порядка следований предложений. В ходе заполнения страницы нужно указать код встраивания видеозаписи, который хранится на социальном сервисе, дать название ролику, указать тему урока и др. На завершающем этапе автор материала должен указать данные о себе и создать код обозначения своего материала, который будет храниться программой в Интернете. Для того чтобы учащийся мог отправить результаты выполнения упражнений и заданий преподавателю, автор курса должен будет обязательно указать свой персональный код.

С позиции учащегося работа выглядит следующим образом. После получения адреса записи в системе Eslvideo учащийся просматривает видеозапись, выполняет упражнения и с помощью специальной таблицы указывает код преподавателя в данной системе, отправляет результаты на статистический файл в учетной записи преподавателя, где вся эта информация собирается и может быть в дальнейшем проанализирована.

Действия учащегося организуются следующим образом: вход на учебную страницу, созданную преподавателем, выполнение заданий и упражнений, связанных с данным видеороликом, отправка результатов выполненной работы преподавателю. Просмотр видеоролика может сопровождаться выполнением различных упражнений и заданий, в том числе и чтением текста или комментариев, также подготовленных преподавателем и введенных в систему Eslvideo. Результаты работы учащегося будут храниться в дальнейшем на сайте преподавателя. Удобство программы в том, что она может быть использована в преподавании всех европейских языков, в том числе и при преподавании русского языка как иностранного. Вся система заданий рассчитана на разнообразные виды работ: аудиторную и внеаудиторную, тренировочную и контрольную.

В Интернете размещена программа Quizlet (www.quizlet.com), которая позволяет создавать упражнения и задания для обучения лексике иностранного языка. Работа с лексикой всегда играет важную роль в процессе обучения иностранному языку. «Любой текст, как бы ярко он не представлял слово, знакомит только с его контекстным значением и одним из способов связи... Тренировка учащихся в усвоении слов реализуется с помощью упражнений, упрочивающих семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой совместимости. Все лексические упражнения делятся на две категории, направленные на: 1) запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой; 2) формирование сочетаний слов смыслового характера» [3: 93].

Программа Quizlet представляет собой оболочку, которая позволяет изучать лексику разных языков мира. Принцип работы ее достаточно простой: преподаватель вводит в специальную таблицу слово, дает его толкование или перевод, выбирает предлагаемую системой зрительную семантизацию данного слова. Создание программы напоминает создание карточек с различными лексическими заданиями. Обычно в систему вводятся тематические группы слов (глаголы движения, продукты питания, названия частей дома и т.п.) или лексика, связанная с каким-либо текстом. Система на основе этих данных автоматически организует различного рода лексические задания – поиск соответствий, выбор правильного описания, предлагает аудиозапись данного слова. Вся информация о работе учащегося с данной системой фиксируется системой и собирается в специальном файле для преподавателя.

Особенности работы с этой системой:

1. Предусматривается регистрация пользователей, т.е. на каждого человека (в данном случае автора курса) должна быть заведена учетная запись.

2. Работа в среде проводится сеансами. Преподаватель после регистрации имеет возможность создать новый учебный материал или трансформировать уже имеющийся.

3. Учащийся входит в систему по адресу, данному преподавателем, выполняет упражнения и задания, результаты его работы хранятся в системе.

Информационно-коммуникационные технологии также позволяют студентам самостоятельно создавать различного рода учебные веб-проекты. В рамках проектной деятельности ИКТ используются:

- как средство связи для организации письменного общения партнеров по проекту (в режиме реального времени, например, с помощью блогов или ICQ, а также асинхронно, посредством электронной почты);

- как информационный ресурс для поиска нужной для выполнения проекта информации;
- как программное средство, как «мультимедийный конструктор» для создания собственных творческих работ и оформления результатов проекта;
- как место для публикации результатов совместного творчества и обмена учебной информацией.

Такие проекты строятся на исследовании проблемы, практический результат проектной дея-

тельности оформляется в виде мультимедийных презентаций, веб-страниц [4; 5].

В данной статье мы рассмотрели различные приемы использования современных информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания РКИ. Еще лет десять тому назад многое, о чем говорилось выше, просто не существовало или только зарождалось. Многое еще предстоит осмыслить, связать с реальными потребностями современной методики преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учеб. пособие. М., 2005.
2. Логинова В.Г. О лингвометодическом потенциале аудиовизуальных источников информации // Современные технические средства в обучении русскому языку как иностранному. М., 1989.
3. Рогова Г.В., Сахарова Т.Е., Рабинович Ф.М. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991.
4. Сысоев В.П., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. М., 2010.
5. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М., 2009.

I.I. Yaroslavskaya

THE METHODOLOGY OF CREATING MULTIMEDIA EXERCISES AND TASKS USING INTERNET-BASED RESOURCES

Internet, language teaching, electronical exercises and tasks, multimedia.

The article deals with different techniques in using Internet in the teaching Russian as a foreign language. In the article there are considered particularities of using special authoring systems. Special attention was given to creating communicative exercises and tasks using Internet-based resources and tools.

СТАНДАРТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В ЖУРНАЛ «Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом»

Материалы представляются в электронном и распечатанном (1 экз.) вариантах, которые должны быть идентичны (либо только в электронном варианте для тех, кто высылает статью по e-mail: asprest@pushkin.edu.ru).

Текст набирается в программе MS Word, шрифт Times New Roman Сыр, кегль 12, через 1 интервал, выравнивание по левому краю. Поля: верхнее и нижнее – по 2 см, левое и правое – по 2,5 см.

Абзацный отступ устанавливается автоматически (*Формат → Абзац → Первая строка – отступ 1 см*). Внимание! Не следует оформлять абзацный отступ с помощью многократных пробелов и табуляции.

Текст оформляется без переносов. Номера страниц проставляются внизу, начиная с первой страницы.

Для выделения в тексте допустимо: **полужирное** и **курсивное** написание, подчеркивание, а также использование какого-либо одного цвета. Примеры рекомендуется выделять **курсивом**, а новые термины и понятия – **полужирным** шрифтом. Внимание! Просьба не использовать при наборе текста (в том числе заголовков) такие выделения, как **НАБОР ПРОПИСНЫМИ БУКВАМИ** и **разрядка** через пробел. При необходимости использования ударений и других надстрочных знаков просьба расставлять их вручную в распечатанном тексте цветной ручкой.

Сноски следует давать в сквозной цифровой нумерации внизу страницы.

Библиография дается в конце текста статьи и оформляется в алфавитном порядке по следующему образцу.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990.
2. Всеволодова М.В. Употребление полных и кратких прилагательных // Русский язык за рубежом. 1971. № 3.
3. Дорофеева Т.М. Обязательная синтаксическая сочетаемость глагола в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1974.
4. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. М., 1959.
5. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М., 2003.

Библиографические ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках [номер источника по списку: номер страницы], например [2: 67].

В левом верхнем углу указываются фамилия и инициалы автора (авторов), e-mail, должность и место работы (учебы), город и страна по следующему образцу.

Н.Н. Иванов

ivanov@pushkin.edu.ru

аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

На последней странице следует указать фамилию, имя и отчество автора (авторов) полностью, а также телефон и почтовый адрес (адрес с почтовым индексом).

Файл сохраняется в формате doc. Название файла – фамилия автора, например ivanov.doc.

К статье прилагается рецензия научного руководителя или выписка из обсуждения на кафедре (объем – не менее 1 стр.), аннотация не менее чем на 0,5 стр. и ключевые слова (не менее 5).

Аннотация статьи, ключевые слова, информация об авторе (авторах) и пристатейные библиографические списки должны быть размещены в свободном доступе в Интернете на русском и английском языках, поэтому просим дать согласие на размещение ваших материалов в Интернете и обеспечить перевод аннотации, ключевых слов, информации об авторе (авторах) на английский язык.

Требования к иллюстрациям: файлы в формате jpg объемом от 300 кб до 1 Мб. Иллюстрации в файлах с расширением doc не принимаются!

ПРИНИМАЮТСЯ ТОЛЬКО ОРИГИНАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ, НЕ ПУБЛИКОВАВШИЕСЯ РАНЕЕ В ДРУГИХ ИЗДАНИЯХ, ЕСЛИ ИНОЕ НЕ СОГЛАСОВАНО С РЕДАКЦИЕЙ!

ПЛАТА С АСПИРАНТОВ ЗА ПУБЛИКАЦИЮ РУКОПИСЕЙ НЕ ВЗИМАЕТСЯ.