

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ
Кафедра теории и методики преподавания русского языка
как иностранного

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО
ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы
VIII Международной научно-методической
конференции

Минск, 22 ноября 2019 г.

МИНСК
БГУ
2019

УДК 811.161.1'243(072)(06)

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук *С. И. Лебединский* (гл. ред.),
доктор филологических наук *И. С. Ровдо*,
доктор филологических наук *В. И. Коваль*,
кандидат филологических наук *Е. И. Абрамова* (отв. за вып.),
Л. С. Андреева, В. А. Астапенко, В. С. Тихонович, Т. А. Храмченко

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент *Т. Н. Мельникова*;
кандидат филологических наук, доцент *С. С. Хоронко*

Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] : материалы VIII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 22 нояб. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2019.

ISBN 978-985-556-828-3.

Представлены материалы международной научно-методической конференции, посвященной актуальным проблемам теории и практики обучения русскому языку как иностранному, лингвистическим, психолингвистическим, лингводидактическим и культуроведческим аспектам описания русского языка.

Адресуется широкому кругу специалистов: лингвистам, культурологам, педагогам, специалистам по работе с иностранными студентами.

УДК 811.161.1'243(072)(06)

ISBN 978-985-556-828-3

© БГУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ I. Актуальные проблемы современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного в вузах Республики Беларусь, ближнего и дальнего зарубежья

Купрадзе С. Д., Шифрон-Борейко И. Фонетический аспект в обучении РКИ таджикских студентов..... 5

Овчинникова А. Н., Бай Юй Русско-китайские переводческие соответствия атрибутивных форм глагола в практике преподавания русского языка как иностранного 11

СЕКЦИЯ II. Лингвистические и психолингвистические аспекты в преподавании иностранных языков. Языковая личность, стратегии овладения языком и диагностика речевого развития

Андреева Л. С. Изучающее чтение профессионально ориентированных текстов при обучении русскому языку как иностранному студентов юридических специальностей 15

Вариченко Г. В. Стратегии обучения русскому языку как иностранному в социокультурном контексте..... 21

Макаревич Т. И. Реализация замысла говорящего при передаче грамматического значения английского прогрессива и его перевод с английского языка на русский 26

Михалева Е. Н. Онтологические основы системного изучения ненормированной лексики на занятиях РКИ..... 32

Романенко М. А. Обучение аннотированию как звено в системе формирования навыков устной и письменной научной речи..... 38

Тихонович В. С., Астапенко В. А. Психолингвистические особенности обучения лексике на занятиях по русскому языку как иностранному 44

Яцевич Е. А. Изучение зооморфических глаголов и глаголов смежной тематической группы в модуле общего владения РКИ 50

Михайлова Е. В. Развитие дискурсивной компетенции иностранных учащихся-музыкантов на занятиях по русскому языку..... 55

СЕКЦИЯ III. Собственно лингвистические и экстралингвистические подходы к преподаванию русского языка как иностранного. Национально-культурная специфика построения дискурса

<i>Абрамова Е. И.</i> Жанрово-стилевое своеобразие прозы М. Веллера	61
<i>Макаревич Т. И.</i> Способы организации терминологии ИКТ-дискурса: согласование англоязычных и русскоязычных терминов	71
<i>Макаренко Н. Л.</i> Функциональный подход к формированию синтаксического понятия «словосочетание» в курсе преподавания русского языка как иностранного	78
<i>Романенко М. А.</i> Волшебная русская народная сказка сквозь призму мифологии.....	85
<i>Трутько В. В.</i> Аутомотивация и вовлечение в реальность как способы преодоления коммуникативных затруднений на занятиях по русскому языку как иностранному	93
<i>Храмченко Т. А.</i> Отражение культурно-национальной специфики в песенном материале на занятиях по русскому языку как иностранному.....	100
<i>Шкунова С. В.</i> Лингвострановедческий компонент на уроках русского языка как иностранного	109
<i>Шимко В. О.</i> Трудности понимания иллокутивных смыслов в русской диалогической речи	115

СЕКЦИЯ IV. Новые технологии в преподавании русского языка как иностранного. Теоретические основы современных учебно-методических комплексов

<i>Астапенко В. А., Тихонович В. С.</i> Использование возможностей сетевого сервера LEARNINGAPPS.ORG на занятиях по русскому языку как иностранному	119
<i>Малько, А. И., Скикевич Т. И.</i> К вопросу подготовки электронного учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному для магистрантов.....	125
<i>Проконина В. В.</i> Особенности процесса чтения в зависимости от читательской активности.....	130
<i>Яранцева Т. В.</i> Смешанное обучение на уроках иностранного языка	134

СЕКЦИЯ I

Актуальные проблемы современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного в вузах Республики Беларусь, ближнего и дальнего зарубежья

ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РКИ ТАДЖИКСКИХ СТУДЕНТОВ

С. Д. Купрадзе¹⁾, И. Шифрон-Борейко²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, svetaj2005@yandex.ru*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, Минск, Беларусь, shifr.irit@gmail.com*

В новой для белорусских вузов таджикской аудитории преподаватели вынуждены решать многочисленные методические проблемы в сжатые сроки. В статье дается возможность поверхностного ознакомления с фонетической системой родного языка студентов для лучшего понимания природы возникающих фонетических трудностей, предпринята попытка обобщения опыта их преодоления, приведены артикуляционные упражнения для фонетической гимнастики.

Ключевые слова: таджикские студенты; фонетика; произношение; артикуляция; фонетическая гимнастика.

THE PHONETIC ASPECT IN TEACHING TAJIK STUDENTS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

S. D. Kupradze^a, I. Shifron-Boreiko^b

*^aBelarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus*

*^bBelarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, of Belarus
Corresponding author: I. Shifron-Boreiko (shifr.irit@gmail.com)*

In a new for Belarusian universities Tajik audience, teachers are forced to solve numerous methodological problems at short notice. The article gives the possibility of superficial acquaintance with the students' native language phonetic system for a better understanding of the nature of the emerging phonetic difficulties, an attempt is made to generalize the experience of overcoming them, articulation exercises for phonetic work-out are given.

Keywords: tajik students; phonetics; pronunciation; articulation; phonetic workout.

Последние несколько лет претерпевает существенные изменения ситуация со студентами из Таджикистана, поступающими в БГУ. Если ранее таджикские студенты (в основном, закончившие русские школы) были единичными и проходили полную программу бакалавриата, то уже третий год представители этой страны приезжают для продолжения обучения по специальностям сферы ИТ в рамках межгосударственной программы организованными группами после окончания двух курсов на родине. После уверенного первого выпуска логично предположить, что программа будет продолжать работать, поскольку престиж белорусского образования в Республике Таджикистан высок. В этом учебном году механико-математический факультет принял группы таджикских студентов уже не только на третий, но и на второй курс.

Ряд исследователей считает, что для таджикских студентов русский язык является не иностранным, а неродным, характеризуя языковую ситуацию в стране как билингвизм [1, 2]. Тем не менее общение со студентами показывает, что назвать билингвами можно лишь тех, кто окончил русскую школу, а также имел активную языковую поддержку в семье и ближнем окружении. Большинство студентов не практиковали русский язык, учили его весьма скудно и бессистемно. Выпускники национальных школ, изучавшие русский также и в университете, из всех категорий имеют представление лишь о существовании грамматического рода и падежей, при этом абсолютно ими не владея, не помнят ни одного правила, плохо читают. Если же говорить о выходцах из сельской местности, то встречаются ситуации, когда русский язык вообще «учился на слух» ввиду отсутствия в школе учителя-предметника. При наличии достаточно большого словарного запаса многие из студентов с трудом осуществляют коммуникацию еще на уровне организации своего пребывания в университете, не говоря уже о целом перечне проблем, проявляющихся в ходе учебного процесса.

Хотелось бы отметить, что в Российской Федерации, где образовательная миграция из Таджикистана также нарастает и, несомненно, носит гораздо более масштабный характер, проблемы адаптации студентов из этой страны разрабатываются в рамках специальных проектов (например, в Томском университете), а качественному овладению русским языком придается особое, ключевое значение [3]. Необходимое серьезное отношение к обучению РКИ таджикских студентов в БГУ пока находится на стадии формирования.

В данной статье хотелось бы начать обсуждение трудностей преподавания РКИ в таджикской аудитории и представить некоторые разработки для их преодоления, поскольку сроки обучения, как было отмечено, предельно сжаты: 1,5 года вместо 3,5 – 4,5 лет при том, что количе-

ство отведенных на русский язык часов на старших курсах невелико. Корректировочной же работы в силу сложившейся в Таджикистане ситуации с изучением русского языка чаще всего недостаточно.

Говоря в первую очередь о коррекции произношения, следует отметить, что учащиеся не знакомы с системой русских звуков, а сознательно-имитативный метод ими никогда не применялся: «произнося русское слово, студент не задумывается над тем, как он произносит звук (или слово) – по-таджикски или по-русски, так как он не знает различия в произношении того или иного звука русского языка и похожего таджикского» [1, с. 457]. Видится полезным ознакомление преподавателей, работающих в данной аудитории, с особенностями и причинами интерференции в русской речи таджикских студентов, отдельными аспектами фонетического строя, определенными звуками их родного языка, поскольку непреодоленные фонетические проблемы, безусловно, оказывают отрицательное влияние на обучение грамотной речи, чтению и письму.

Таджикский язык фактически является этнолектом персидского языка. Многовековое письмо арабской вязью сменилось сначала латинской графикой в 1922 году, а затем, в 1939 году, – кириллицей. Использование кириллицы, безусловно, облегчает процесс изучения русского языка в целом, однако в фонетическом аспекте имеет, зачастую, отрицательное влияние, становясь причиной интерференции. Имеет место «ошибочное отождествление звуков русского и таджикского языков на основе совпадения графического изображения звуков» [1, с. 457].

В таджикском персидском языке, так же как в иранском, 6 гласных звуков (в отличие от афганского персидского, в котором 8 гласных). В таджикском языке нет звука [ы]. В годы существования СССР букву **ы** можно было встретить в словах-заимствованиях из русского языка типа *выставка*, что, тем не менее, не означало правильного произнесения самого звука. Однако в некоторых случаях, в соседстве с согласными **к, ф, х** таджикский [и] приближается по произношению к русскому [ы], например, в словах *қинд* ‘сложно’, *ҳисси* ‘чувство’, *ҳисоб* ‘счет’, *гишт* ‘кирпич’. В соседстве же со звонкими согласными таджикский [и] близок к русскому [и], например, *дина* ‘вчера’.

Гласный [ў] не имеет соответствия в русском языке. При произношении этого звука спинка языка поднимается к среднему небу, как при русском [ы], кончик языка приближается к нижним зубам, губы несколько округлены. Ў в таджикском языке является также лексемой, имеет значение ‘он(а)’ [4, с. 431].

Таджикские согласные **ч, қ, ғ, х** также не имеют аналогов в русском языке.

Звук [ҷ] является звонким, произносят его как аффрикату [дж]: например, *ҷой* – ‘место’, *ҷон* – ‘душа’.

Звук [қ] – это глухой смычный звук, образующийся путем смыкания задней части спинки языка с мягким небом: *қишлоқ* ‘кишлак’.

Звук [ғ] представляет собой звонкий щелевой звук, образуется путем сближения самой задней части языка с мягким небом: *газаб* ‘гнев’, *ғуруб* ‘закат’. Он напоминает белорусский фрикативный звук [у].

Звук [х] – глухой щелевой, при его образовании происходит сближение стенок глотки в нижней ее части [4, с. 432]. Такие звуки есть в некоторых других языках. Так, таджикский [х] напоминает звук [Ⴣ] в грузинском языке: *ჰაბო* ‘воздух’.

Таджикский [т] является аспирированным, т.е. придыхательным звуком: *табиат* ‘природа’, *тарабхона* ‘ресторан’.

Именно вышеназванные звуки мы слышим в акценте таджикских студентов, когда они произносят с характерным придыханием [к], [х], [т] в русских словах.

Таджикский [л] произносится как средний между русским твердым [л] и мягким [л']. Например, *лола* ‘тюльпан’, *баланд* ‘высокий’. Поэтому, возможно, произнесение [л'] дается таджикским студентам легче других мягких согласных.

Также как **и**, **ы**, **ц** и **щ** встречались ранее лишь в лексемах, заимствованных из русского языка, например: *цирк*, *щетка*. Позже буквы **ц**, **ы**, **щ** признали несоответствующими фонетической системе таджикского языка и от них отказались. Исчез и мягкий знак, который обозначался как ‘. В последние годы в Таджикистане **ц** в начале слова заменяют на **с** (*сирк*), внутри слова – на сочетание букв **ст**. Вместо **щ** стали писать **ш**.

Таким образом, многие ошибки таджикских студентов в произношении русских звуков могут быть обусловлены как отсутствием соответствующих звуковых единиц в родном языке, так и разницей в артикуляционном образовании русских и таджикских звуков.

Расхождения в русской и таджикской фонетических системах позволяют прогнозировать частые проявления интерференции в русском произношении таджиков. Сходство же русских и таджикских звуков позволяет в процессе обучения рассчитывать при определенных методических усилиях со стороны преподавателя на положительный перенос особенностей родного языка на русский язык на данном фрагменте фонетической системы. В обоих случаях незаменимыми помощниками являются фонетические гимнастики.

Как правило, таджикские студенты легко мотивируются к работе над произношением и с прилежанием выполняют артикуляционные упражнения. Основную трудность представляет различение твердых и

мягких согласных во всех позициях, артикуляция звука [ы], а также различение звуков [и] и [ы]. Для оперативного и максимально эффективно-го решения данных проблем представляется необходимым, прежде всего, разъяснение самого явления противопоставления согласных звуков по мягкости-твердости, фонетической значимости такого различения (очень хорошим эффектом обладает пример *был – бил, пыль – пил*, а также, для программистов, *мышка – мишка*) и обучение осознанной артикуляции палатализованных звуков и звука [ы]. По нашим наблюдениям, труднее всего дается произнесение мягкого согласного перед е, перед твердым согласным и чередование твердых и мягких согласных в одном слове. В реалиях включенного обучения вводно-фонетический курс по сути заменяется корректировочным, в течение же всего остального срока обучения в целях закрепления и автоматизации слухо-произносительных навыков проводится сопроводительный фонетический курс, в рамках которого нами применяется следующая фонетическая зарядка.

и-ли, и-ли

липа, лица, листик, линия

Лиза, Лиля, Лиля

ли-ли-ле; ли-ли-ле; ли-ли-ле

линейка, билет, китель

липа, лето, лекция, колено

Липа растет в лесу медленно.

Дерево береза растет в лесу еле-еле.

У Лили нет телеги. Лиля любит песни и веселье.

У Лены болит колено. Ей лень бегать.

Лена едет в лес на телеге. Слева поле, где зреет лен.

Лена больше всего любит хлеб, пельмени, перец и апельсины.

Ы, Ы, Ы

мы-ты-вы

мы-мыло

ты-тыква

бы-было

сыны-сыры

шипы-шины

выдры-крысы

тыквы-брынзы

У розы шипы.

Мы были голодны.

В углу лежат лыжи.

Нынче на лыжах можно плыть.

И-Ы, И-Ы, И-Ы

бил-был

лик-лыко

гири-горы

дыни-дыры

чисто-быстро

лижет-лыжи

пилить-пылить

листик-лысый

Скажи крысе брысь!

Мама мыла Милу мылом. Мила мыло не любила.

Учет вышеназванных особенностей фонетического строя родного языка представляется весьма желательным при работе с инофонами, приехавшими из Таджикистана. Разработанная фонетическая зарядка, проводимая на протяжении всего курса обучения, доказала свою эффективность. Тренировать произнесение наиболее трудных звуков рекомендуется также и самостоятельно во внеаудиторное время, кроме того, полезным является запись своей речи на диктофон с последующим ее прослушиванием для самоконтроля. В идеале студенты должны стремиться к максимальному увеличению разговорной практики на русском языке. Поскольку таджикские студенты отличаются стремлением к социализации, открытостью, искренностью и общительностью, последняя рекомендация достаточно легко выполнима.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Нагзибекова М.Б., Ходжиматова Г.М. К вопросу сопоставительного изучения русского и родного языков в формировании грамматических навыков студентов национальных групп : коллективная монография. М. : Изд.-во Моск. пед. гос. ун-та, 2018. С. 453–459.

2. Стрельникова Н.Д., Шершнева И.Л. Проблемы обучения русскому языку таджикских студентов : материалы III междунар. науч.-практ. конф., Псков, 26–28 апреля 2017 г. Псков : Логос, 2017. С. 166–175.

3. Погодаев Н.П. Владение русским языком как условие адаптации студентов-мигрантов из Таджикистана в университетском пространстве Томска [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2015. № 1. С. 91–103. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000503123> (дата обращения 29.10.2019).

4. Неменова Р. Л. Краткий очерк грамматики таджикского языка // Краткий таджикско-русский словарь. Изд. 2-е, перераб. и доп. Душанбе : Маориф, 1988. С. 428–494.

РУССКО-КИТАЙСКИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СООТВЕТСТВИЯ АТРИБУТИВНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

А. Н. Овчинникова¹⁾, Бай Юй²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ovchinnikova@bsu.by*

²⁾ *Китайско-Белорусское СЗАО «Компания по развитию индустриального парка»,
Пекинский проспект, 18, Индустриальный парк Великий камень,
222210, г. Минск, Беларусь baiyu@industrialpark.by*

В статье предлагается опыт использования результатов русско-китайского перевода в лингводидактическом аспекте преподавания русского языка как иностранного. Возможные способы трансформации русских причастий и деепричастий установлены на фоне китайских переводческих соответствий. Способы трансформации продемонстрированы в составе русскоязычного комплекса упражнений, спроектированного для китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: причастие; деепричастие; русский язык как иностранный; китайский язык; семантическая трансформация

RUSSIAN-CHINESE INTERPRETATION OF ATTRIBUTE VERB FORMS IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

A. N. Ovchinnikova^a, Bai Yu^b

^a*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus*
^b*«Industrial Park Development Company», Peking Avenue,
18 Great Stone Industrial Park, 222210, Minsk, Belarus*

Corresponding author: A. N. Ovchinnikova (ovchinnikova@bsu.by)

The article suggests the experience of using the results of the Russian-Chinese translation in the linguodidactic aspect of teaching Russian as a foreign language. Possible ways of transforming Russian participles and gerunds are established on the example of Chinese translation correspondences. The ways of transformation are demonstrated in the composition of the Russian-language complex of exercises, designed for Chinese students studying Russian as a foreign language.

Keywords: participle; gerund; Russian as a foreign language; Chinese; semantic transformation

Основания предлагаемой нами методики разработаны с целью объяснения студентам-китайцам функциональной сущности русских по-

лупредикативных единиц – обособленных оборотов с причастиями и деепричастиями. В китайском языке нет причастий и деепричастий, атрибутивная семантика передается глаголом в сочетании с 的 **de** – атрибутивным суффиксом, переводящим предмет в определение. Например: 我父亲的那两张很好的桌子那间屋子里。Wǒ fùqin **de** nà liǎng zhāng hěn hǎo **de** zhuōzi zài nà jiān wūzi li. – Те два очень хороших стола, принадлежащих моему отцу, находятся в той комнате. (Букв. Моего отца те два очень хороших стола находятся в той комнате). На русский язык атрибутивные конструкции переводятся 1) глаголом (Zhèizhǒng huà shì wǒ gēge huà **de**. – Эту картину нарисовал мой брат); 2) атрибутивными формами глагола – причастием и деепричастием (Xué wàiwén **de** shíhòu yào měitiān fùxī shēngcí. – Изучая иностранный язык, надо каждый день повторять новые слова); 3) сложноподчиненным предложением с местоименно-относительной связью (Hēibǎn shàng xiě **de** zì shì jiàoshī xiě **de**. – Иероглифы, которые (написаны) на доске, написаны преподавателем).

В китайском языке атрибутивность всегда предметно ориентирована. Конструкции «тот, кто»; «тот, который», «то, что» запрещены китайским синтаксисом, но регулярно используются в русском переводе. Сравним: 你有的是不是杂志? Tā shuō **de** huà wǒ dōu dǒng. – Я понимаю все, что он говорит. Букв. «Говоримые им слова я все понимаю» [1].

К русским контекстам с причастиями и деепричастиями приводится китайское соответствие с буквальным переводом на русский язык (по иероглифическим знакам), затем указываются возможные, адаптированные к употреблению в русском языке, способы перевода на русский язык и его трансформы – разные по форме, но тождественные по смыслу варианты атрибутивных конструкций в русском языке. Материал русско-китайских соответствий можно представить в виде последовательных толкований.

Русское причастие: Полученное от брата письмо – которое мы получили от брата = **Китайское соответствие:** 从弟弟那收到的信 *cong di di na shou dao de xin*. Букв.: от брата там получили письмо = **Семантика входящих иероглифов:** 从 от 弟 брата 弟 брата 那 там 收 получение 到 прибытие 的 маркер атрибутивности 信 письмо.

Русское причастие: Написанная молодыми художниками картина – картина, которую написали молодые художники = **Китайское соответствие:** 年轻艺术家们作的画 *nian qin yi shu jia men zuo de hua*. Букв.: год легко художники вместе написали картину = **Семантика входящих иероглифов:** 年 год 轻 легко 艺 искусство 术 способ 家 семья 们 вместе 作 написание 的 маркер атрибутивности 画 картина и под.

Разные по форме, но тождественные по смыслу конструкции помогают студентам-инофонам лучше понимать правила русской грамматики на занятиях РКИ: *Студенты горячо встречали гостей, приехавших из Африки*. Студенты горячо встречали гостей (*которые*), гости приехали из Африки (*которые*) → Студенты, встречавшие гостей, которые приехали из Африки ≈ Студенты встречали гостей, приехавших из Африки ≈ Студенты, которые встречали приехавших из Африки гостей; *Вернулся на родину переводчик, работавший за границей*. Вернулся на родину (*который*) тот переводчик работал за границей → *Вернувшийся на родину переводчик работал за границей*.

Деепричастия допускают следующие семантические трансформации:

Вставая на рассвете, она спускалась в кухню и вместе с кухаркой готовила закуску к чаю. = *Она вставала на рассвете и спускалась в кухню...* (добавочное сказуемое, трансформация в однородное сказуемое).

她天一亮就起床，然后到厨房去帮助女厨师准备茶点。

[Она небо один светлый вставать кровать, потом прийти в кухню идти помогать женщине повару подготовиться чай точки].

Сидя на берегу, мы вспоминаем детские годы. = Мы сидим на берегу и вспоминаем детские годы = *Когда мы сидим на берегу, мы вспоминаем...* (трансформация в однородное сказуемое или в придаточную часть времени в сложноподчиненном предложении).

坐在岸边我们回忆起了童年。

[Сидеть на берегу мы возвращаем вспоминание детские годы].

Проговорив это, Андрей сделал паузу. = Андрей проговорил это и сделал паузу (однородные сказуемые, последовательная смена событий) = *Когда Андрей проговорил это, он сделал паузу* (сложноподчиненное предложение с придаточной обстоятельственной времени).

安德烈说完后停顿了一下。

[Андрей говорение конец остановиться один вниз].

Муж у нее давно умер, оставив ей одну только дочь. = Муж умер и оставил ей дочь (добавочное, однородное, сказуемое).

她的丈夫早已死去，只给她留下一个女儿。

[Она муж рано уже умер идти, только давать ей женщина сын].

Предложенные схемы преобразований причастных и деепричастных структур на основе буквальных переводных контекстов требуют особой актуализации в китайской аудитории. Комплекс упражнений, разработанный на основе переводческих соответствий, позволяет китайским студентам освоить **системность** русских причастий и деепричастий и реализовать ее в конкретном фрагменте знания. Именно системные свойства причастий и деепричастий – возможность соотноситься с другими частями речи и трансформироваться в соотносительные семан-

тико-синтаксические конструкции в зависимости от грамматической характеристики [2] – представляют наибольший интерес в лингводидактическом аспекте РКИ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Овчинникова А.Н. Маркер атрибутивности 的 (de) в китайском языке. Вторые чтения, посвященные памяти профессора В.А. Карпова: сб. материалов. Минск: Изд. центр БГУ, 2008. С. 122 – 126.
2. Волынец Т.Н. Грамматический феномен причастия. Минск : Бел. гос. ун-т, 1998. 138 с.

СЕКЦИЯ II

**Лингвистические и психолингвистические аспекты
в преподавании иностранных языков.**

**Языковая личность, стратегии овладения языком
и диагностика речевого развития**

ИЗУЧАЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Л. С. Андреева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, andrejevaliubou@gmail.com*

В данной статье рассматриваются виды чтения, подробно описана методика работы по формированию умений изучающего вида чтения текстов по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами 1 курса юридических специальностей, разработана система предтекстовых и послетекстовых заданий по обучению изучающему чтению, способствующих снятию трудностей в восприятии и более полной переработке информации текста по специальности.

Ключевые слова: изучающее чтение; текст по специальности; предтекстовые задания; послетекстовые задания.

STUDYING READING OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS WHEN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN STUDENTS OF LEGAL SPECIALTIES

L. S. Andreyeva

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, andrejevaliubou@gmail.com*

Various types of reading are available in this article, the methodology for creating and studying the type of reading texts in Russian and foreign language specialties is described in detail for 1st year students in specialties that provide instruction in the methods of pre-text and post-text tasks for teaching learning speech learning. and more complete processing of text information in the specialty.

Keywords: studying reading; text on a specialty; pretext tasks; post-text tasks.

Роль дисциплины «Русский язык как иностранный» (РКИ) при обучении студентов юридических специальностей в настоящее время значительно возрастает в связи с актуальностью профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку, предусматривающего ориентацию на чтение правовой литературы, изучение юридической терминологии, общение, связанное с профессиональной деятельностью будущих правоведа, на иностранном языке.

Вопросами обучения чтению на иностранном языке с учетом профессиональных потребностей обучаемых занимались многие ученые – С.К. Фоломкина, Г.В. Парикова, Н.И. Шевченко и т.д.

Основными критериями для определения разных видов чтения, по мнению С.К. Фоломкиной, являются «предполагаемое использование извлекаемой при чтении информации и вытекающая отсюда невольная установка читающего на степень понимания читаемого» [1, с. 5]. В соответствии с данными критериями она выделяет следующие виды чтения, которые понадобятся в будущей профессиональной деятельности обучаемых, – ознакомительное, просмотровое / поисковое и изучающее.

Цель просмотрового чтения – получить общее представление об информации, содержащейся в тексте по специальности на русском языке как иностранном, т.е. понять, о чем этот текст, и прийти к выводу: «нужно / не нужно», «интересно / неинтересно».

Целью ознакомительного чтения является общее ознакомление с ключевыми моментами содержания специальной литературы. Здесь важно понимание не только того, о чем текст, но и что именно говорится в тексте. В то же время при ознакомительном чтении на русском языке как иностранном читатель не обращает внимания на детали, а также на новые для него слова, в случае, если без них можно понять основную идею текста.

Для изучающего чтения характерно точное и полное понимание информации, содержащейся в тексте на русском языке как иностранном. Читатель должен осмыслить, запомнить информацию, а в последующем воспроизвести ее. Тексты, подобранные для этого вида чтения, должны иметь познавательную ценность в содержательном и языковом отношении для данного этапа обучения. Например, для изучающего чтения по специальности при обучении иностранных студентов-юристов 1 курса нами был подобран текст «Конституция Республики Беларусь». В связи с тем, что Конституция – основной источник основополагающих терминов юриспруденции, терминологический эталон, а иностранные студенты юридических специальностей Белорусского государственного университета на первом курсе изучают такие предметы, как «Конституционное право Республики Беларусь», «Конституционное право зарубеж-

ных стран», выбор данного текста учитывает потребности студентов в изучении русского языка как иностранного, определяемые их специальностью и будущей профессией.

В ходе работы над текстом для изучающего чтения «Конституция Республики Беларусь» формируются навыки и умения аудирования (на базе статей Конституции Республики Беларусь), говорения, чтения и письма (эссе на базе лексико-грамматического материала текста и предтекстовых и послетекстовых заданий, которые тесно связаны и дополняют друг друга).

При подготовке студентов к изучающему чтению текста по специальности предтекстовые задания направлены на снятие языковых и смысловых трудностей, основная из которых – наличие профессионально ориентированной лексики, общенаучных и узкоспециальных терминов, заимствованных из римского права и других правовых систем.

Начинать работу на предтекстовом этапе целесообразно с создания посылки к чтению текста (чтобы заинтересовать и мотивировать студентов, нужно указать на актуальность и значимость информации, содержащейся в тексте).

Целью работы по предъявлению и активизации новой лексики, а также по семантизации терминов, встречаемых в тексте по изучающему чтению, является формирование навыков рецептивного (аудирование и чтение) и репродуктивного (говорение и частично – письмо) овладения новыми словами, включая общенаучную и узкоспециальную терминологию.

Ниже даны примеры предтекстовых лексико-семантических заданий к тексту по специальности для изучающего чтения «Конституция Республики Беларусь» как образцы возможной работы с текстом.

Соотнесите термины с их определениями.

Унитарное государство	А. государство, устройство и деятельность которого соответствуют воле народа, общепризнанным правам и свободам человека и гражданина.
Демократическое государство	Б. выборы, во время проведения которых депутаты избираются гражданами непосредственно, напрямую, без посредника.
Социальное государство	В. государство, которое во всей своей деятельности подчиняется праву и главной целью ставит обеспечение прав и свобод человека.
Правовое государство	Г. государство, политика которого направлена на перераспределение материальных благ в соответствии с принципом социальной справедливости ради достижения каждым гражданином достойного уровня жизни, сглаживания социальных различий и помощи нуждающимся.

Свободные выборы	Д. выборы, во время проведения которых избиратель лично решает, участвовать ли ему в выборах и за кого голосовать.
Равные выборы	Е. форма непосредственного волеизъявления граждан, выражающаяся в голосовании по наиболее значимым вопросам общегосударственного, регионального или местного значения.
Прямые выборы	Ж. единое неделимое государство, обладающее территориальной целостностью данного общества.
Референдум	З. выборы, во время проведения которых избиратели имеют равное количество голосов, а кандидаты, избираемые на государственные должности, участвуют в выборах на равных основаниях.

Подберите антонимы к словам и словосочетаниям. Составьте предложения с данными антонимами.

унитарный	монархия
республика	частная собственность
внутренняя политика	национальное право
международное право	федеративный
государственная собственность	внешняя политика

Одним из признаков профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному является тесное взаимодействие дисциплины «Русский язык как иностранный» со специальными дисциплинами, которое проявляется в том числе и в систематическом включении на занятиях по РКИ языкового материала, используемого в будущей узкопрофессиональной сфере деятельности студентов. Тип заданий на сопоставление термина, актуального для понимания данного текста, с его понятийным значением формирует умения студентов выделять главное, анализировать, развивает мыслительную деятельность. Задания на подбор антонимов также способствуют расширению пассивного словарного запаса обучаемых.

Для юриспруденции характерны термины, представленные именами существительными, мотивированными глаголами. Суффиксальный тип образования терминов-существительных, мотивированных глаголами, является одним из продуктивных морфемных типов, характерных для юридической сферы действия. Трудность в восприятии таких терминов у студентов-иностранцев связана с тем, что у существительных, мотивированных глаголами, «сохраняется присущее глаголам значение процессуального признака, которое совмещается со значением существительного как части речи» [2, с. 52]. Следующее упражнение направлено на расширение потенциального словаря обучаемых, а также на узнавание слова в ходе его анализа по словообразовательным элементам.

Такой анализ позволяет снять трудность у студентов в определении части речи терминов.

Познакомьтесь с наиболее частотными для языка юриспруденции глаголами, определите значение новых для вас слов по словарю. В соответствии с образцом образуйте от них существительные.

Осуществл(ять)	осуществлЕНИЕ
выявлять	
выражать	
закреплять	
исполнять	
–иј–	
Действ(овать)	действиЕ
содействовать	
взаимодействовать	
противодействовать	
–ниј–	
Регулиров(ать)	регулироваНИЕ
создать	
пользоваться	
признать	
–	
Охран(ять)	охранА
утратить	
уплатить	
–тиј–	
приня(ть)	приняТИЕ
разви(ть)	
раскрыть	

Послетекстовые задания направлены на проверку понимания содержания текста, на актуализацию полученных знаний с установкой на длительное запоминание и дальнейшее их использование, а также на выведение новой лексики в продуктивную речь. Проверка понимания содержания текста проводится в форме вопросов или тестов по содержанию. Примерами послетекстовых заданий, направленных на актуализацию полученных знаний с установкой на длительное запоминание и дальнейшее их использование, могут служить следующие.

Используя информацию текста «Конституция Республики Беларусь», дополните таблицы, восстановив недостающие элементы.

Республика Беларусь – ... государство			
		социальное	

Принцип разделения властей.		
Власть (какая?)		
законодательная		

Национальное собрание (парламент)	
Совет Республики	

Символы Республики Беларусь		
Государственный флаг		

Выборы в Республике Беларусь (какие?)			
всеобщие			

В качестве послетекстового задания на выведение новой лексики в продуктивную речь, в устную и письменную речь, с опорой на структуру и содержание текста-образца можно использовать нижеприведенное.

На основании текста сравните Конституцию РБ и Конституцию Вашей страны. Заполните таблицу.

Конституция Республики Беларусь	Конституция Вашей страны
Общее	
Различия	

Выскажите свое мнение и обоснуйте его об сходстве и различии Конституции Республики Беларусь и Конституции Вашей страны. Используя материал таблицы, напишите эссе о сходстве и различиях Конституции Республики Беларусь и Конституции Вашей страны.

Цель, которую мы ставили, предлагая данные задания, – облегчить работу студентов-юристов по восприятию и переработке информации профессионально ориентированных текстов по специальности, формировать умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании такого типа текстов, что является необходимым в профессиональной деятельности специалиста. Приведенные выше задания для работы с профессионально ориентированным текстом для изучающего чтения на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами 1 курса юридических специальностей не регламентируют действия преподавателя, а оставляют место для творческого подхода к разработке системы предтекстовых и послетекстовых заданий в зависимости от уровня владения языком обучаемых, доступности и посильности этих заданий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М : Высшая школа, 2005.
2. Краткая русская грамматика / под ред Ю. Н. Шведовой, В. В. Лопатина. М., 2002.

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Г. В. Вариченко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, vargalina@mail.ru*

В статье рассматриваются стратегии обучения иностранцев русскому языку в социокультурном контексте с использованием в учебно-воспитательном процессе социокультурных тренингов и упражнений. Конечной целью обучения русскому языку как иностранному в социокультурном контексте является формирование вторичной языковой личности, способной к саморазвитию и самореализации.

Ключевые слова: стратегия; обучение; русский язык как иностранный; социокультурный подход; знания; навык; умение; тренинг; упражнение; развитие; социокультурная единица.

STRATEGIES OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN SOCIOCULTURAL CONTEXT

G. V. Varichenko

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, vargalina@mail.ru*

The article discusses strategies of teaching foreigners the Russian language in a sociocultural context using sociocultural trainings and exercises in the educational process. The ultimate goal of teaching Russian as a foreign language in a sociocultural context is the formation of a secondary linguistic personality capable of self-development and self-realization.

Keywords: strategy; training; Russian as a foreign language; sociocultural approach; knowledge; skill; ability; training; exercise; development; sociocultural unit.

Стратегией обучения называют общую концепцию, базирующуюся на определенных лингвистических, психологических, дидактических принципах, общий подход к обучению иностранных студентов. Стратегий овладения языком, подразделяющихся на «стратегии понимания, стратегии восприятия научной речи» и др. [1, с. 316] более ста. Основываясь на данных когнитивной психологии в обучении иностранным языкам, выделяют стратегии приобретения знаний и умений, социальные стратегии, эмоциональные, метакогнитивные. Социальные стратегии включают умение и желание задавать вопросы, получать информацию, сотрудничать [2, с. 326]. Стратегиями обучения занимается новая пред-

метная область методики, предметом исследования которой и являются стратегии обучения и овладения языком, а также способы приобретения, сохранения и использования информации, ведущие к достижению цели, обеспечивающие мотивацию учения и поддерживающие интерес к изучению языка.

В процессе обучения языку решающая роль отводится стратегиям активизации и интенсификации процесса обучения. Иностранцы учащиеся постигают язык и новую среду, в которой они должны пользоваться им. Включаясь в учебную деятельность, они приходят к приобретению не только социокультурных знаний, но и переходят к приобретению социокультурных навыков в составе социокультурных умений, которые проявляются в творческой речевой деятельности.

По определению «Лингводидактического энциклопедического словаря», умение – это «усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков, способность дифференцированно использовать для различных коммуникативных целей различные речевые навыки» [2, с. 350]. Основной задачей обучения русскому языку иностранцев является создание базы знаний, необходимой для обеспечения коммуникации в учебной ситуации речевого общения.

По данным психологии, любая творческая деятельность, в том числе и речевая деятельность, и, следовательно, умения, в которых она реализуется, не могут быть полностью автоматизированы. Автоматизации подвержены стереотипно повторяющиеся компоненты творческой речевой деятельности, к которым можно отнести владение фонетическими, грамматическими, лексическими, морфолого-синтаксическими навыками, которые обеспечивают употребление правильного расположения слов (порядок слов, словосочетаний и предложений, правильное употребление лексики и употребление форм слов).

Необходимым первичным этапом в овладении социокультурными единицами является восприятие и их произвольное запоминание, затем их воспроизведение в письменной или устной речи. Но, как известно, просто воспроизведение не может обеспечить стабильное правильное и уместное употребление любых языковых явлений, в том числе и социокультурных единиц.

Необходимым этапом, который следует за этапом произвольного запоминания, является тренинг, суть которого в том, что новый материал, в том числе и социокультурный, отрабатывается в определенных упражнениях, заданиях на знакомой лексике, знакомом грамматическом материале, в заданных ситуациях. Теоретической основой методической работы в иностранной аудитории, а именно обучения в тренингах, ста-

новится социокультурный подход к обучению, суть которого состоит в обучении собственно общению на изучаемом языке с учетом выполняемых участниками общения определенных социальных ролей, их отношения друг к другу и к самому процессу общения [3].

Организуя учебно-воспитательный процесс в социокультурном контексте, вводя социокультурный материал последовательно, наращивая и усложняя его, преподаватель активизирует работу с социокультурным материалом, охватывая область формирования навыков правильного употребления интонации, фонетических, грамматических и лексических средств на сознательной основе. Это особенно важно для иностранных учащихся на ранних этапах обучения, когда формируются речевые механизмы корректного (правильного) владения языком. Коммуникативный тренинг, насыщенный социокультурными единицами, позволяет учащимся включиться в ту языковую картину мира, которая свойственна носителям языка. Он направлен на выполнение стереотипов речевого поведения, не связанного с родной социокультурной средой. Необходимой задачей становится выработка (формирование) социокультурной компетенции, проявляющейся в способности учащихся интегрировать знания, навыки и умения, переносить их и использовать в разных жизненных ситуациях.

Проводимые тренинги позволяют изменить лингвокультурное пространство обучаемых, их мотивацию, цели, интересы, интенциональные потребности.

Тренинг является необходимым новаторским приемом в свете новой образовательной парадигмы, согласно которой иностранец (обучаемый) играет новую роль, меняя свое место в учебно-воспитательном процессе, участвуя в котором, он из объекта обучения превращается в субъект обучения того образовательного процесса, в котором он взаимодействует с преподавателем, ощущает себя не пассивным созерцателем, а активной личностью, с интересом участвующей в процессе получения и корректировки знаний. Новые полученные знания позволяют учащемуся расширять круг знаний о Беларуси, сформировать новые представления о мире носителей русского языка и белорусской культуры, найти свое новое миропонимание вместе с постижением русского языка.

Материал тренировочных упражнений структурируется по методике наращивания трудностей, чтобы готовить учащегося к овладению социокультурной компетенцией и, естественно, коммуникативной.

Социокультурный материал представлен в концентрированном и четко ограниченном виде, с объемом, подвластным усвоению учащимися, и не зависит от учебного комплекса, которым пользуется обучаемый.

Гибкие модели тренингов позволяют преподавателю русского языка выбрать наиболее эффективно работающие приемы работы с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, специфики контингента, подготовить учащихся к выполнению контрольных тестов и далее к получению сертификата.

Уровень, соответствующий уровню пороговой коммуникативной достаточности (Первому Российскому сертификационному уровню), дает возможность получения образования в Беларуси и в России. Иностраный учащийся, подготовленный к получению сертификата, имеет сформированную социокультурную компетенцию, которая открывает перед ним новое лингвокультурное пространство и предоставляет возможности использовать уже сформированные умения для решения своих проблем средствами изучаемого языка.

Формирование умений, связанных с восприятием и продуцированием высказываний, может идти двумя путями: первый предполагает специально организованное обучение в курсе русского языка, второй – сопровождение процесса освоения других предметов, организацию внеаудиторной работы. Наиболее оправданным представляется второй путь, предполагающий осуществление интеграции предметных методик, целью которой является овладение учащимся коммуникативной деятельностью в социокультурной сфере.

Очевидно, что ведущая роль в процессе интеграции отводится приемам гармоничного использования социокультурных единиц в аудиторной и внеаудиторной работе [4].

Урок-тренинг включает следующие этапы: предъявление (презентация) учебного материала, содержащее в своем составе необходимый для усвоения на данном уроке набор социокультурных единиц; объяснение (последовательное толкование и комментирование социокультурных единиц и грамматических конструкций); закрепление (проговаривание «своих ролей», сопровождающееся соответствующей мимикой и жестами); коррекция возникающих ошибок; «выход в речь» (развитие социокультурных навыков и умений на основе приобретенных социокультурных знаний).

Особая роль отводится коммуникативным упражнениям, которые направлены на активизацию языкового материала, на формирование умения подчинять форму содержанию. Многократное повторение и варьирование формы, соответствующей содержанию, способствует приобретению навыка обращения с фонетическими, лексическими, грамматическими элементами, а также целыми предложениями. Воспроизведение речевых образцов, моделей способствует становлению речевых автоматизмов, в том числе и навыков произношения социокультурных единиц.

Проговаривание с изменением темпа речи, громкости звучания, подтвержденное соответствующим жестом и мимикой, способствует развитию навыка распознавания социокультурных единиц в звучащей речи и тексте.

Итак, использование социокультурных стратегий в обучении способствует развитию вторичной языковой личности, использующей в процессе общения приобретенные навыки и умения и достигающей поставленных жизненных целей, стремящейся к саморазвитию и самореализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лебединский С.И. Восприятие устной научной речи: стратегии понимания смысловой информации на уровне микро- и макротекстов. Минск: БГУ, 2009. 332 с.
2. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.
3. Вариченко Г.В. Социокультурный подход к обучению русскому языку как иностранному. Вестн. БГУ. Сер.4. Филология. Журналистика. Педагогика. Минск: БГУ, 2006. №1. С.122-128.
4. Вариченко Г.В. Русский язык как иностранный (базовый уровень): учеб.пособие / Минск: БГУ, 2012. 235с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАМЫСЛА ГОВОРЯЩЕГО ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ПРОГРЕССИВА И ЕГО ПЕРЕВОД С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Т. И. Макаревич

*Белорусский государственный университет
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, t_makarevich@mail.ru*

В статье рассматриваются функционирующие коммуникативные структуры взаимодействия стальных глаголов с формой длительного вида (прогрессива) в английском языке и способы их перевода на русский язык. Обозначена проблема статуса говорящего и реализации его замысла при выборе обозначенного взаимодействия. В результате проведенного исследования приводится определение концепта «говорящий», описывается его роль в контексте. Проанализированы «намеренные» нарушения системных правил языка, рассмотрены три вида лексико-грамматического взаимодействия, обозначены грамматические проблемы перевода такого взаимодействия на русский язык.

Ключевые слова: лексико-грамматическое взаимодействие; говорящий; нарушений системных правил языка; грамматическое значение длительного вида; английский прогрессив; лексическая семантика глаголов; стальные глаголы; грамматические проблемы перевода.

THE SPEAKER'S IDEA REPRESENTATION IN GRAMMATICAL MEANING OF ENGLISH PROGRESSIVE AND WAY IT IS TRANSLATED FROM ENGLISH TO RUSSIAN

T. I. Makarevich

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, t_makarevich@mail.ru*

The article considers functioning communicative structures of static verbs interaction with the Progressive Tense Form in English and ways of its translation into Russian. The paper indicates the speaker's status and the realization of his plan when choosing a designated interaction. The research ascertained the definition of the concept "the speaker", described its role in the context. "Deliberate" violations of English system rules have been analyzed. The paper indicates three types of lexical and grammatical interaction and views grammatical problems of translation of the interaction in question.

Keywords: lexical and grammar interaction; the speaker; breaking the prescriptive grammar rules; grammatical meaning of the English Progressive; lexical meaning of verbs; state verbs; grammatical difficulties in translation.

На протяжении своей многовековой коммуникативной практики человеческое общество выработало собственные традиции мышления и сформировало свои правила общения. Благодаря этому и система языка, и функционирующие в ней структуры обеспечивают коммуникативную эффективность передаваемого высказывания, тем самым создают условия для сохранения и развития данного социума. Одной из таких функционирующих коммуникативных структур является употребление неакциональных (статальных) глаголов в форме длительного вида (прогрессива) в английском языке [1], которое часто связано с правилоисключающими случаями, свидетельствующими о наличии грамматики говорящего [2], сферы «динамической (по-другому, речедеятельной) грамматики» [2, с. 2] как, например:

Alice put her head down on the arm of her chair, all energy gone out of her, as happened at those times when she was seeing Jasper clearly. [Lessing, Doris., с. 243]. – Элис положила голову на подлокотник стула, силы покинули ее, такое случилось всякий раз, когда она **видела** Джаспера.

Данное лексико-грамматическое взаимодействие не представляется типичным, поскольку статальный глагол *see* ‘видеть’, особенно в своем исходном значении чувственного восприятия, не сочетается с динамичным значением длительности грамматической формы прогрессива в английском языке.

Актуальность проводимого исследования определяется необходимостью дальнейшего исследования роли «человеческого фактора» в языке, а именно реализации замысла говорящего и его выбора обозначенного взаимодействия в анализируемом высказывании. Проблема статуса говорящего субъекта, проблема «намеренных» нарушений системных правил языка как средства активации процесса письменной коммуникации – это те вопросы, которые требуют тщательного анализа и объяснения.

Материалом исследования служат включенные в дискурсии высказывания, нарушающие системное правило грамматики английского языка: правилоисключающие случаи взаимодействия статальных глаголов с динамическим значением английского прогрессива и адекватные способы перевода таких случаев употребления на русский язык. Выбор материала исследования объясняется явным отклонением анализируемых единиц от норм английского языка и активным участием в их использовании говорящего.

В высказывании мы намеренно подчеркиваем говорящего с целью выявления его проявлений и намерения употребить статальный глагол в форме английского прогрессива, что зачастую запрещается правилами английской грамматики.

При современном подходе в центре внимания оказываются не правила и закономерности грамматики как системы языка, а «говорящий человек – центр акта коммуникации» (В. Г. Гак). Активно действующим субъектом конкретного социума является его член – Человек, который противостоит внешнему миру как объекту познания. В данной системе существования и взаимодействия человека и социума «только язык придает реальность существования и восприятия Я-говорящий» [3, с. 2].

Определение концепта «говорящий» и его роль в контексте. Центром внимания в лингвистике становится говорящий, «представляющий собой то, чем его обязывает быть языковая форма» [3, с. 3]. Многоаспектность и глубинность понятия говорящего имеет обширный материал для лингвистических исследований. Без ориентации на говорящего язык не обладал бы такой уникальной и удивительной способностью, чтобы с помощью весьма ограниченных средств достаточно точно и однозначно описывать бесконечные в пространстве и времени всевозможные сочетания употребления лексико-грамматического взаимодействия стальных глаголов в английском длительном виде (прогессиве). В самой системе английского языка эта возможность заложена, и это означает, что она вполне может быть реализована говорящим в соответствующей ситуации общения.

Теоретическая и практическая значимость заключается в уточнении временного пространства говорящего, в котором «иначе ведут себя такие основные категории английского языка, как время и вид» [3, с. 6], например: *Wallace asked, 'Do you have any evidence that police officers were directly involved in the death?' – 'Oh, no. I'm not suggesting that. The scenario I'm thinking of is that if any cops're involved at all, it was just hooking Creely up with some crew, looking the other way and taking some points if he was laundering money or a percentage of the profit from the drugs.'* [Deaver, Jeffery, с. 107]. – Уоллис спросил: «Есть ли у вас какие-либо доказательства того, что офицеры полиции имеют прямую причастность к этой смерти?» – «О, нет. Я это не предполагаю. Сценарий, о котором я [как раз] думаю, состоит в том, что, если ли вообще причастность к этому полицейских, это просто Крили связался с какими-то людьми, глядя на это с другой стороны и принимая во внимание другие детали, как то, отмывал ли он деньги или брал процент от продажи наркотиков».

В подобных случаях лексико-грамматического взаимодействия мы исследуем появление «голоса» говорящего. При апробации результатов нашего исследования в докладах на международных конференциях часто задают вопрос: «Где найти говорящего?» Говорящий сам показывает себя через свой выбор, в нашем случае в своем выборе необходимой ему

видовременной формы и лексико-семантической группы (ЛСГ) глагола для реализации его замысла.

О норме и нарушениях нормы. Каждое лингвистическое описание основывается на интуитивных суждениях говорящего как носителя языка, касающихся грамматической правильности предложений или высказываний в анализируемом контексте. Мы ожидаем от говорящего однозначности и функционально-истинностной эквивалентности [4], иногда эти суждения являются достаточно тонкими, и естественно, что они могут быть разными у разных людей. Некоторая часть таких расхождений обусловлена наличием идиолектов, однако в некоторых случаях расхождения можно объяснить разницей установок говорящего. Обычно лингвист оказывается более строгим в суждениях относительно допустимости в предложениях, а «неискушенный» говорящий склонен проявлять изобретательность в нахождении таких смыслов и условий, при которых высказывание становится допустимым (Postal, 1974, С. Г. Тер-Минасова, 2000). Полезно говорить, что большинство семантических запретов ориентировано на усредненную норму и на усредненную ситуацию общения – на нейтральный, обычный контекст и т.д.

Взаимодействие. Мы изучаем лексико-грамматическое взаимодействие лексического значения глагола и семантики длительного вида (прогрессива), где взаимодействие – это «арена “встречи” познающего и познаваемого» [3, с. 9], которая создает ситуацию и находит языковые средства представления, получая в высказывании свои правила грамматического оформления. При этом особую роль имеет глагол, имплицитно содержащий в себе структуру описываемой ситуации (или «маленькой драмы» по Л. Теньеру)».

Рассматриваемое лексико-грамматическое взаимодействие имеет три вида, при котором имеет место:

- 1) модификация лексического значения глагола, как правило, стального;
- 2) изменение семантики длительного вида (прогрессива);
- 3) двойная модификация: изменение лексического значения глагола и грамматического значения длительного вида (прогрессива).

Мы анализируем указанное лексико-грамматическое взаимодействие также в различных типах профессионального дискурса: *Over the last month the economic situation in Greece has worsened greatly. Deposits worth about 25 million euros have been withdrawn from Greek banks. The government's tax collections are also suffering as companies and consumers worry over the prospect that Greece might be forced to abandon the euro* [www.euronews.com]. – «За последний месяц экономическая ситуация в Греции значительно ухудшилась. Депозиты стоимостью около 25 милли-

онов евро были выведены из греческих банков. Налоговые сборы правительства также страдают, поскольку компании и потребители беспокоятся о перспективах того, что Греция может быть вынуждена отказаться от евро». Состояние, выраженное глаголом *suffer* 'страдать' в данном контексте рассматривается как действие. Примечательно, что глаголу *suffer* не свойственно проявление в форме прогрессива (Continuous), поэтому при помощи такой глагольно-видовой «несочетаемости» говорящий высказывает противоречие между взглядом на жизнь и реальностью.

На примере данного высказывания мы также наблюдаем развитие значения прогрессива, демонстрирующее динамику происходящего текущего состояния экономики Греции. В таких случаях употребления мы также наблюдаем ситуацию, связанную с грамматическими проблемами перевода, поскольку в русском языке несовершенный вид не может полностью передать динамичность, интенсивность и «узость» протекания действия, выражаемого английским прогрессивом.

Грамматические проблемы перевода. Одним из аспектов современного переводоведения были и остаются грамматические проблемы перевода, в частности, адекватная передача видовых соответствий в славянских и германских языках. Освещается значимость полноценного перевода грамматических явлений, приводятся примеры передачи видовременных форм длительного вида английского языка на русский и русского СВ/НСВ на английский язык. Грамматические вопросы перевода остаются гораздо шире касательно всего широкого спектра перевода шестнадцати разнообразных английских видовременных форм, в том числе и английского перфекта. Все же наш основной акцент на выборе говорящим прогрессива в сочетании со статальным глаголом. Важно также при переводе на русский язык обратить внимание на избыточность средств выражения длительности в английском языке [5], что выражается в своеобразном идеоматичном дублировании значения форм длительного вида лексическим значением наречий: *Eurogroup President Jeroen Dijsselbloem said: "We **have repeatedly explained** that there's little time left and how hugely important it is; especially for the Greeks. On the other hand, I'm **also not getting impatient**. There is only a deal possible if this plan fits together substantively."* [www.euronews.com]. Йерун Дейсселблум, глава Еврогруппы заявил: «Мы **много раз давали понять**, что осталось мало времени и насколько это важно – в первую очередь для греков. С другой стороны, **я не тороплюсь**. Соглашение возможно только, если оно устраивает всех».

Результаты исследования способствуют более сознательному усвоению английского языка и восприятию такого явления, как «пере-

ход системы языка в речь» [3, с. 3], выявлению позиции говорящего и осознанию его роли в выборе видовременного взаимодействия лексики и грамматики, практике перевода грамматического значения длительного вида и значения статальных глаголов и их модификаций в выявленных типах лексико-грамматического взаимодействия на примерах художественной литературы и изучаемых нами типах дискурса (ИКТ-дискурса, дипломатического и политического дискурса).

Полученные результаты активно применяются на практических занятиях, где студенты-международники смогут понять механизм действия языка изнутри и воспринять такой определяющий фактор в функционировании языка, как категория говорящего. Проведенное исследование предоставляет основу для дальнейших изысканий в области английского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Макаревич Т.И. Проблема поиска закономерностей взаимодействия акциональных и неакциональных глаголов с семантикой длительного вида. Вестник Минск. госуд. лингвист. ун-та. Сер. 1, Филология. 2010. № 5. С. 95 – 102.
2. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего: от замысла к высказыванию. 3-е изд. М. : ЛЕНАНД, 2018. 232 с.
3. Знак в системе языка и временное пространство говорящего: отчет о НИР (заключ.). Минск. гос. лингвистич. ун-т ; науч. рук. Степанова А.Н. Минск, 2005. 86 с. № ГР20021480.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Слово / Slovo. Москва, 2000. 146 с.
5. Макаревич Т.И. Избыточность средств выражения длительности в английском языке. Международная коммуникация: теория и практика : материалы междунар. науч. конф., Минск, 18-19 октября 2007г. / Минск. гос. лингв. ун-т; редкол.: Е. Г. Задворная (отв. ред.) [и др.] – Минск, 2007. С. 81 – 83.
6. Lessing, Doris. The Good Terrorist / Doris Lessing. – London: Jonathan Cape Ltd. 1985.
7. Deaver, Jeffery. The Cold Moon / Jeffery Deaver. – New York: Simon & Schuster, 2006.
8. Greece New Round of Debt Talks as Default Looms [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.euronews.com>. – Дата доступа: 24.06.2016.

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМНОГО ИЗУЧЕНИЯ НЕНОРМИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Е. Н. Михалева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, mi-lena9@tut.by*

Статья посвящена исследованию актуальной проблемы научно-методического характера в рамках современного преподавания РКИ (русского языка как иностранного) – проблемы официального изучения некодифицированной лексики как значимой части общеупотребимой лексики русского языка. Выделяются причины необходимости проведения многосторонних системных исследований в указанной области языкознания. В ходе глубокого изучения специфики взаимовлияния и взаимопроникновения лексических единиц некодифицированного и нормированного порядка проводится периодизация их эволюции в сфере юриспруденции и экономики. Автор описывает особенности генезиса некодифицированного языка в его неотъемлемости от нормированного языка. Делается попытка определения онтологических основ системного изучения некодифицированной лексики на занятиях РКИ (русского языка как иностранного).

Ключевые слова: онтологические основы; РКИ; нормированный язык; генезис некодифицированной лексики; детерминация системных исследований.

ONTOLOGICAL BASES OF SYSTEMIC STUDY OF UNCODIFIED LEXICON AT LESSONS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

E. N. Mikhailova

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, mi-lena9@tut.by*

The article is devoted to actual problem of scientific and methodological nature in the context of contemporary teaching RAFL (Russian as a foreign language) – problem of the official study of uncodified lexis as a significant part of the common vocabulary of the Russian language. The reasons of necessity of carrying out multilateral systemic researches in the specified area of linguistics are allocated. In the course of a deep study of the specifics of the interaction and interpenetration of lexical units of uncodified and normalized order, the periodization of their evolution in the field of Law and Economics is carried out. The author describes the features of the genesis of the uncodified language in its inseparability from the normalized language. The attempt to determine the ontological basis of the systemic study of uncodified vocabulary at the lessons of the RAFL (Russian as a foreign language) is made.

Keywords: ontological foundations; RAFL; normalized language; genesis of uncodified lexis; determination of systemic researches.

Одной из наиболее актуальных и дискуссионных научно-методических проблем и проблем современного преподавания РКИ является проблема официального изучения некодифицированной лексики как значимой части общеупотребимой лексики русского языка. Разрозненные малочисленные работы, спорадически возникающие в данной плоскости методологии науки о русском языке и методике его преподавания, представляют собой очевидное свидетельство о некоей табуированности обозначенной темы. Время от времени появляются одиночные труды, затрагивающие вопросы использования криминальных жаргонов, молодежного или отдельных разновидностей профессионального сленга, либо редкие авторские толковые словари русской ненормативной лексики. Однако системные исследования в указанной области языкознания практически не проводятся.

Тем не менее процессы, происходящие в русскоязычном обществе, говорят о необходимости глубокого и всестороннего анализа сложившихся лингвальных ситуаций, имеющих свои уже устоявшиеся лексические традиции, цели, средства и коммуникативную стилистику, а также собственную семантическую структуру взаимодействия с такой же разноуровневой, многовидовой и дифференцированноотраслевой нормированной лексикой.

В изучении специфики взаимовлияния и взаимопроникновения лексических единиц некодифицированного и нормированного порядка с точки зрения формализованного научного подхода можно выделить два сравнительно объемных эволюционных периода, представленные в следующем схематичном виде:

1 период (с момента возникновения письменных памятников до нач. XIX в.): некодифицированная лексика → бытовой язык → профессиональный язык.

Указанный период можно кратко охарактеризовать следующим образом:

- в основе появления некодифицированной лексики лежит скрытое и явное противостояние лингвоносителей по поводу присвоения экономических средств и определения законности их притязаний;
- с момента начала разработки профессиональной лексики и почти на всем протяжении ее совершенствования обнаруживаются особые лексические кластеры, долгое время избегавшие языкового кодифицирования в силу нахождения их носителей вне закона и экономических правил;
- с течением времени лексические единицы, присущие общению исключительно представителей криминального мира и теневых сделок,

стали проникать в язык блюстителей правопорядка и ортодоксальной экономики;

– лингвальное посредничество между ненормированной и профессиональной лексикой осуществлялось посредством бытового языка.

2 период (2-я пол. XIX – настоящее время): бытовой язык ← некодифицированная лексика ← профессиональный язык.

Для лучшего представления особенностей обозначенного периода и его этапизации следует отметить, что устоявшаяся за несколько веков некодифицированная лексика быстро эволюционировала за довольно короткий промежуток времени. Подобный скачок в лингвообразовании явился следствием флуктуации дифференцированных социально-экономических реалий, смены различных политических формаций, развития юридической техники и лингвокультурных инноваций:

I. Дореволюционные жаргонизмы (2-я пол. XIX – нач. XX вв.);

II. Жаргонизмы лагерного советского типа (20-е – 50-е гг. XX вв.);

III. Жаргонизмы тюремно-политического толка (60-е – сер. 80-х гг. XX в.);

IV. Жаргонизмы молодежно-сленговой формы, становление т.н. экономического интержаргона (к. 80-х, 90-е гг. XX в. – первое десятилетие XXI в.);

V. Жаргонизмы теневого элита нового поколения (настоящее время).

В целом выделенный период характеризуется бурным репродукцированием разнородных ненормированных лексем с последовательным реверсом вектора лингвообразования, направленного уже в большей мере из легальной лексики. Основными чертами подобного языкового прогресса являются следующие:

– раннее поступательное влияние на процесс лингвообразования т.н. протожаргона, включавшего офенский язык с его греко-ивритской морфемизацией [1; 2] и ненормированные русскоязычные включения с их традиционной региональной фразеоматикой, перешло в XIX в. в более активную фазу, в рамках которой возросла лексическая нагрузка со стороны иврита и идиша, проявляясь в экспансионной лексике из ассимилятивных с немецким языком жаргонных форм;

– традиционное тайноязычие (некодифицированная лексика) посредством системной словарной фиксации [3; 4] впервые оказалось в рамках официально установленного комплексного семиотического противопоставления по отношению к лексике профессиональной, включавшей соответствующую своему историческому развитию юридическую и экономическую терминологию;

– началось действительное изучение профессионализмов и криминального жаргона как многогранных и сложнейших явлений в русском языке (например, Б. Глубоковский, Н. Виноградов, Е. Александрова и др.) [5; 6; 7; 8];

– сильнейшее влияние иудейских словоформ на процесс ненормированного лингвообразования, оказываемое на I и II этапах, стало постепенно ослабевать, превращаясь в архаичные языковые реликты, малоупотребимые на III этапе;

– начиная с IV этапа образовавшиеся в структуре некодифицированной лексики пробелы стали спешно заполняться русскоморфемными новоделами в основном торгово-криминального характера с проникновением в языковую среду отдельных англоязычных слов и выражений;

– современный V этап характеризуется агрессивно комплексным заимствованием англицизмов (американизмов), присутствующих уже не столько в криминальном, сколько в профессиональном лексическом поле юриспруденции и экономики на фоне редкого метафорического переосмысления слов русского языка в бытовой среде и включенности в речь отдельных блатных лексем, доставшихся в языковое наследство от предыдущих эпох;

– процесс лингвообразования обнаруживает внезапную рокировку на уровне лингвального посредничества, которое в настоящее время осуществляется через некодифицированную лексику, активно организуемую и направляемую из сферы профессионального языка, с проекцией на бытовую сферу.

Более подробное описание этапизации генезиса ненормированной лексики, проведенное на лингвофактологической основе [9], содержится в цикле наших статей, посвященных изучению особенностей возникновения жаргона как теневой стороны профессионального языка и исследованию проблем лингвообразования в связи с жаргонизацией общественных отношений.

Наряду с обозначенными лингвокультурными предпосылками следует выделить и такую общую детерминанту необходимости изучения некодифицированной лексики, как восстановление комплексности и неотъемлемости языковых средств, поскольку язык имеет способность адекватно отражать многочисленные процессы, которые запускаются в обществе теми или иными правовыми и экономическими институтами, определяя позитивные и теневые стороны общественного развития.

Кроме того, существует и специальная причина, основанная на эффективном целеполагании преподавания русского языка, в т.ч. и компонента РКИ, и заключающаяся в формировании у студенческой аудитории целостного представления о языке как системе взаимонеисключаемых

средств. Особенно актуально данная причина обозначается в контексте овладения языковыми компетенциями будущими специалистами в сфере права и экономики, которые в силу своих должностных обязанностей будут вынуждены постоянно сталкиваться с примерами неcodифицированной лексики в своей профессиональной жизни.

Повышение уровня профессионально-языковой компетентности будущих специалистов в области права и экономики зависит от комплексного изучения лексики будущей профессии и тех ненормативных включений в нее, которые помогают представить картину языковой реальности полностью. Конструкты современной ненормированной лексики и фразеологии, часто используемые наряду или даже вместо официальной терминологии, прошли в своем формировании долгий и неоднозначный путь, однако продолжают свое развитие и сегодня.

Отдельные современные исследования в области лексикологии обнаруживают значительное увеличение случаев использования в языковом общении множества разнородных неcodифицированных лексических единиц. Удельный вес ненормативных кластеров общения в речевых диалоговых сообществах колеблется при ранжировании по дифференцированным социальным и профессиональным уровням от 12% до 37%. Наименьшее значение лексем ненормативной природы выявлено в социальной среде лиц предпенсионного и пенсионного возраста (12%), а также профессиональной среде педагогических работников (16%). Наибольшее значение ненормативных лексем принадлежит молодежной (студенческой) среде (37%), а также таким профессиональным стратам, как юристы (32%) и работники финансово-экономической сферы (29%). Кроме того, наряду с указанными сферами, необходимо выделить специфическую среду лиц, отбывающих наказание в исправительных учреждениях, а также с непогашенной судимостью, где коэффициент удельного веса лексики ненормативного характера может достигать 46% и более.

В свою очередь в структуре сегодняшней неcodифицированной лексики преобладают следующие лингвальные группы (расположены по степени встречаемости в порядке убывания):

- профессиональный жаргон (юридический, экономический, политический, журналистский);
- сленг субкультур (бытовой интержаргон);
- цифровой сленг;
- криминальный жаргон;
- нецензурные выражения.

Подобная структуризация с учетом небольших пропорциональных колебаний является общей для всех социальных и профессиональных страт, за исключением криминальной среды.

Таким образом, указанные факты свидетельствуют о подлинном месте ненормированной лексики в массовой коммуникации, когда в среднем около одной трети от общего объема единиц диалогизации постоянно актуализируется посредством употребления в общении некодифицированных лексем в различных областях общественных отношений и различных социальных и профессиональных стратах. Подобная языковая ситуация наблюдается и в студенческой аудитории. Однако в силу специфики прогнозируемого эмпирического охвата нуждается в самостоятельном исследовании.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Происхождение слова // Lexicography.online [Электронный ресурс]. 2018. Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology>. Дата доступа: 21.09.2019.
2. Блатная феня: от какого языка пошел современный уголовный жаргон // Cirillitsa.ru [Электронный ресурс]. 2019. Режим доступа: <https://cirillitsa.ru/past/94292-blatnaya-fenya-ot-kakogo-yazyka-poshel-sov.html>. Дата доступа: 21.09.2019.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : избр. ст. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009. 573 с.
4. Откуда есть пошли офени? // Портал Русская Семерка Russian7.ru [Электронный ресурс]. 2016. Режим доступа: <https://russian7.ru/post/ofeni-samy-zagadochnye-russkie/>. Дата доступа: 21.09.2019.
5. Глубоковский Б. Объяснение жаргонных слов. О. Соловки: Бюро печати УСЛОН, 1926. 224 с.
6. Виноградов Н. Условный язык заключенных соловецких лагерей особого назначения. Соловки, 1927.
7. Словарь воровского жаргона: пособие для оперативных и следственных работников милиции (ДСП). Киев: Отдел Уголовного розыска Управления милиции г. Киева, 1964.
8. Большой толковый словарь блатного жаргона (6100 слов и выражений) / под ред. Е. Ю. Александровой. М., 2005.
9. Михалева Е. Н. Жаргонная лексика как отражение криминализации экономических процессов. Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. Выпуск 3. Минск, 2013. С. 84–87.

ОБУЧЕНИЕ АННОТИРОВАНИЮ КАК ЗВЕНО В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

М. А. Романенко

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, RKI@bsu.by*

В работе рассматривается место аннотирования в системе обучения различным видам речевой деятельности. Даются практические рекомендации по оформлению аннотации.

Ключевые слова: просмотровое, или ознакомительное, чтение; поисковое чтение; зрелое, или синтагматическое, чтение; осмысление и свертывание информации; цитирование; лексико-грамматическое перефразирование.

LEARNING ANNOTATION AS A LINK IN SKILL FORMATION SYSTEM ORAL AND WRITTEN SCIENTIFIC SPEECH

M. A. Romanenko

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, RKI@bsu.by*

The paper considers the place of annotation in the training system for various types of speech activity. Practical recommendations for annotation are given.

Keywords: viewing, or fact-finding, reading; search reading; mature or syntagmatic, reading; comprehension and coagulation of information; citation; lexical and grammatical rephrasing.

Изучение научного стиля речи занимает ведущее место в обучении студентов-инофонов, так как навыки и умения, приобретенные при работе над языком специальности являются необходимым условием для формирования коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере.

Навыки и умения, сформированные при обучении профессионально-ориентированному чтению и письму, не являются специальными и играют важную роль при обучении творческим видам научной речи, в частности, реферированию и аннотированию текста.

Аннотирование научного текста является, при кажущейся на первый взгляд простоте, одним из самых сложных видов письменной речи.

Наряду с реферированием аннотирование предполагает наличие у обучаемых сформированных навыков осмысления содержащейся в тексте информации, а затем ее интерпретации в виде свертывания, а также знания грамматического материала, необходимого для изложения информации, содержащейся в данном тексте.

Формирование приведенных выше навыков и умений – сложная методическая задача, высокая эффективность ее обеспечивается лишь в случае наличия у учащихся основы профессиональных и научных знаний. Обычно это продвинутый этап обучения студентов или аспирантов.

Сложность данной задачи состоит еще в том, что у большинства учащихся навыки осмысления и свертывания информации не сформированы на родном языке. Заложенные на уроках русского языка, они способствуют становлению дальнейшей профессиональной деятельности учащихся, расширяют и обогащают тезаурус.

Первым шагом в обучении аннотированию, как, впрочем, и при обучении другим видам речевой деятельности, является убежденность в том, что учащимся правильно понято предлагаемое задание.

Поэтому обучаемым должно быть предъявлено определение аннотации, в котором необходимо обратить внимание на ее обобщенную характеристику изучаемого текста с точки зрения содержания, т.е. на ее краткость, а также на ее функциональную направленность, т.к. аннотация в очень краткой форме обычно уточняет неясное заглавие статьи, книги, сообщает дополнительные сведения об авторе, а также о форме, содержании, жанре текста. Аннотация включает в себя также назначение данной работы, указывает, кому адресован аннотированный первоисточник.

Обычно такая аннотация размещена на второй странице книги вместе с библиографическими данными.

Существуют и более расширенные аннотации, в которых информация первоисточника предъявляется с меньшей степенью обобщенности.

Учащиеся должны четко представлять, какой вид аннотации им нужно составить, т.к. здесь имеет место различная глубина свертываемости информации. Поэтому при обучении аннотированию учащимся должны быть предъявлены различные виды аннотаций и проведены тренировочные упражнения по их узнаванию.

Переходя непосредственно к обучению аннотированию и реферированию, необходимо перед предъявлением аннотируемого источника поставить перед учащимися задачу определения тематической направленности текста, а затем и понимания смыслового содержания текста в целом. К этому времени у учащихся должны быть сформированы навыки просмотрового, поискового и изучающего чтения. Учащиеся должны

уметь по заглавию текста определять главную мысль текста, после этого, посмотрев текст, выделять вводную, основную и заключительную часть текста, в выделенных частях находить ключевые предложения, содержащие основные положения текста, а затем в предложении выделять основную и дополнительную информацию.

Умение определять главную мысль текста, наиболее важные проблемы текста, выделять вводную, основную и заключительную информацию – такую возможность дают развитые навыки просмотрового чтения. Просмотровое чтение предполагает поиск конкретной информации на заданную тему.

Навыки просмотрового и поискового чтения формируются на базе уже сформированных навыков восприятия и выражения смысла на уровне предложения. Они формируются в процессе обучения изучающему чтению. Обучение на уровне предложения начинается с изучения текстов-моделей, содержащих минимальную типовую лексико-семантическую и структурно-синтаксическую информацию.

Следующим этапом обучения изучающему чтению является типовой учебный текст. Учебный типовой текст также содержит типовую информацию о конкретном научном понятии и о способе выражения этой информации. Типовой текст состоит из нескольких коммуникативно-смысловых блоков. Например, текст-описание содержит такие смысловые вехи, как квалификация предмета, явления, признаки предмета, состав предмета. Текст-повествование типа «научное открытие» содержит следующие коммуникативные блоки: состояние изучаемой проблемы до открытия, предпосылки открытия, проводимые опыты, теоретическое обобщение, выводы, значение открытия, использование данного открытия.

На базе этих учебных текстов проводится первичная работа по составлению вопросного, тезисного, а затем и назывного плана. При составлении некоторых пунктов плана преподаватель показывает студентам, как можно использовать текстовый материал первоисточника: значимые грамматические модели, глагольную и именную лексику.

Просмотровое, или ознакомительное, чтение – это зрелое чтение. Зрелое чтение предполагает умение извлекать нужную информацию из фрагментов текста в целом без осознанного анализа предложений. Такое чтение характеризуется одномоментным восприятием не отдельных слов, а целых синтагм.

Обучение синтагматическому чтению проводится на базе минимальных единиц содержания – устойчивых глагольно-именных словосочетаний, являющихся денотатами высказывания. При этом необходимо добиваться понимания грамматического оформления синтагмы, прояс-

нения типов связи между словами внутри синтагмы. Здесь мы рекомендуем следующие упражнения.

1. Разделите текст абзаца на синтагмы.

2. Выделите в тексте вертикальными черточками границы синтагм именной группы, группы сказуемого, укажите их синтаксические характеристики.

3. Составьте предложения из данных синтагм.

Следующий этап работы – формирование навыков и умений деления текста на смысловые части.

На этом этапе мы рекомендуем проведение следующих обучающих упражнений.

1. Определить общее содержание текста по его названию.

2. Определить часть текста, в которой содержится главная информация.

3. Разделить текст на смысловые части и озаглавить каждую из них.

4. Выделить ключевые слова и словосочетания каждой части.

5. Пересказать абзац по опорным словосочетаниям.

6. Составить план текста (вопросный, назывной, тезисный).

7. Прочитать текст без одной из логических частей. Самостоятельно восстановить эту часть текста.

При работе над текстом на уровне абзаца следует обращать особое внимание на наиболее информационно насыщенные предложения в абзацах. Здесь будет полезно выполнение упражнений типа:

1. Прочитайте абзацы текста, найдите в них ключевые предложения.

2. Найдите предложения, детализирующие основные положения ключевых предложений.

3. Найдите в тексте предложения, повторяющие одну и ту же мысль или выражающие противопоставление фактов.

Некоторые исследователи выделяют специальный вид чтения – реферативное чтение. Его задача – выделение основной информации текста с «последующей установкой на передачу ее с разной степенью свертываемости – в виде резюме, аннотации, реферата-обзора».

При обучении реферативному чтению возможно использовать следующие типы упражнений.

1. Замените данное предложение более кратким синонимичным без потери главной информации.

2. Замените повторяющиеся слова местоимениями или другими словами-заменителями.

3. Объедините 2 или несколько предложений в одно.

4. Сократите предложения текста (абзаца), оставляя лишь слова, содержащие важную смысловую информацию.

Чтение и осмысление текста завершаются составлением плана. С нашей точки зрения, составление плана является необходимым и обязательным звеном при обучении реферированию и аннотированию.

В. П. Леонов допускает наличие только мысленного плана, но при обучении аннотированию, особенно иностранных учащихся, план обязательно должен быть письменным.

Письменный план отражает первоисточник в его максимально сжатой форме, а также наглядно демонстрирует основные смысловые вехи текста, являясь, по сути дела, примерной схемой аннотации или реферата.

Следующий этап работы – выбор изложения текста аннотации.

В практике обучения иностранных учащихся реферированию и аннотированию наиболее распространенными приемами изложения свернутого текста являются цитирование и перефразирование.

Цитирование – это дословное воспроизведение некоторых фрагментов аннотируемого первичного документа. Выбираются наиболее значимые, с точки зрения читающего, смысловые фрагменты текста, которые затем переносятся в реферат или аннотацию.

Перефразирование, или пересказ, представляет перестройку композиционной и синтаксической структуры реферируемого текста. Свертывание текста методом перефразирования происходит путем введения в аннотацию или реферат новых, неиспользованных автором первоисточника, слов. В ряде случаев это необходимо и оправданно, однако следует учитывать, что при использовании других слов и понятий происходит удаление от авторской интерпретации текста, а значит, возрастает вероятность неправильного истолкования первичного документа, особенно если, как в нашем случае, реферирование происходит на неродном языке. Нам представляется правильным в иноязычной аудитории, где учащиеся не владеют в высокой степени языком, использовать по мере возможности лексический материал первоисточника, позволяющий наиболее правильную передачу авторской трактовки первоисточника.

Важным этапом работы над аннотируемым источником является выбор смысловых единиц.

Этот этап процесса может быть эффективным лишь в случае понимания учащимися лингвистики текста, их умения установить, какими структурными единицами выражены фрагменты текста и как они связаны между собой.

Для выполнения данной задачи у учащихся должны быть выработаны навыки вычленения предикаций первого, второго и третьего порядков. Предикации первого порядка выражают основную идею текста.

Как правило, сведения этого порядка образуют низкий потенциал свертывания и передаются в реферат или аннотацию путем полного или частичного переноса.

Предикация второго порядка содержит в себе основной тезис текста, а также аргумент в пользу целей сообщения. Обычно информация данного порядка имеет более высокий потенциал свертываемости и часто передается путем лексико-грамматического перефразирования.

Предикация третьего порядка содержит в себе второстепенные элементы, которые не вводятся во вторичный текст.

Для написания аннотации учащимся должны быть известны словесные клише, речевые штампы, которые можно сразу сгруппировать вокруг соответствующих смысловых аспектов (темы, цели, назначения), построив таблицу, которая облегчает выбор средств при свертывании текста.

При составлении аннотации нужно обратить также внимание учащихся на грамматическую структуру аннотации. Она, как правило, состоит из простых предложений, которые начинаются глагольными сказуемыми типа рассматривается, исследуется, описывается и т.д.

Кроме перечисленных навыков и умений, при написании аннотации учащиеся должны уметь оформлять выходные библиографические данные.

Такова, вкратце, стратегия методической работы при обучении аннотированию.

Таким образом, обучение аннотированию как творческому виду письменной речи включает в себя:

- 1) формирование навыков и умений смыслового анализа текста на уровне предложения, абзаца, фрагмента текста, текста;
- 2) формирование навыков и умений восстановления информационного содержания текста;
- 3) формирование навыков и умений трансформации информационного материала текста путем сжатия (цитирование) или перефразирования.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В. С. Тихонович¹⁾, В. А. Астапенко²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, nika-mail777@yandex.ru*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Astapenko.valentina@tut.by*

В статье рассматриваются психологические и нейрофизиологические основы восприятия иноязычной лексики, которые способствуют увеличению объема запоминания лексики и прочности ее усвоения, а также автоматизации правильного использования единиц на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: психологические и нейрофизиологические основы восприятия иноязычной лексики; ассоциативные связи; лексические тематико-понятийные классы.

PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF TEACHING VOCABULARY AT LESSONS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

V. S. Tikhonovich^a, V. A. Astapenko^b

*¹⁾ Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, nika-mail777@yandex.ru*

*²⁾ Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, Astapenko.valentina@tut.by
Corresponding author: nika-mail777@yandex.ru*

The article discusses the psychological and neurophysiological foundations of the perception of foreign vocabulary, which contribute to an increase in the volume of memorization of vocabulary and the strength of its assimilation, as well as automation of the correct use of units in classes in Russian as a foreign language.

Keywords: psychological and neurophysiological foundations of the perception of foreign vocabulary; associative relations; lexical thematic-conceptual classes.

Обучение лексике и формирование лексических навыков у иностранных студентов являются одними из базовых элементов в рамках обучения РКИ. Для оптимальной организации лексического материала для данной аудитории учащихся с целью его полноценного усвоения необходимо определить психологические и нейрофизиологические основы восприятия иноязычных слов.

Трудности в преподавании лексики непосредственно связаны с тем, что лексическая семантика является одной из самых сложных областей лингвистического исследования. Причины такого положения коренятся в скрытом характере системности лексики, сложности исчисления единиц словаря, объемности, многоаспектности и многозначности слова, включающим как лексические, так и грамматические характеристики, многомерности лексических и семантических отношений слова в словаре. Неотъемлемым и важным элементом здесь выступает и непосредственная соотнесенность слова с внеязыковой действительностью. Поэтому семантизация лексики, раскрытие содержательной стороны слова является одной из наиболее сложных методических проблем, с которыми регулярно сталкивается преподаватель русского языка как иностранного.

Одной из наиболее проблемных для методов семантизации лексики является трактовка семантического комплекса как сложного, многоаспектного явления. В практике преподавания РКИ правомерно говорить о двух основных способах семантизации: достаточной и полной. Достаточная семантизация представляет собой частичное, неполное раскрытие значения слова в рамках его использования в учебном процессе и в практической коммуникативной деятельности обучаемых для достижения коммуникативных целей. Достаточная семантизация касается, прежде всего, словарного запаса тех слов, которые обучаемый не использует активно. Полная семантизация – это объяснение значений, имеющихся у данного слова, во всей его сложности, стилистической характеристики, ситуативности употребления.

Преподаватель в иноязычной группе ставит перед собой задачу полной семантизации слова. Причем процесс обучения строится таким образом, чтобы учащиеся осознали тот факт, что слово существует не изолированно, а является средоточием большого числа парадигматических, синтагматических, деривационных связей. Это возможно в том случае, если слово было усвоено ими на основе адекватной семантизации (позволяющей наиболее полно раскрыть как все значения, присущие слову, так и правила его употребления). Следовательно, представляется необходимым изучить с психолингвистической точки зрения действия, происходящие в сложном процессе усвоения новой лексики иностранными учащимися. В памяти человека содержится конкретная лексика, а число значений не ограничено, так как разнообразное сочетание слов в предложении содержит новые смыслы. По данным нейрофизиологии, решающую роль в усвоении новой лексики играют следы связей слов с другими словами, сохранившихся от прежних актов словоупотребления. Уровень понимания слов зависит как от богатства связей, так и от спо-

способности возбуждения той стороны связи, которая обусловлена конкретной ситуацией [1, с. 235].

Методика обучения языкам как наука, разрабатывающая приемы и способы формирования навыков и умений речевосприятия и речевоспроизводства, тесно переплетается с психолингвистикой, изучающей восприятие и порождение речи. Слова функционируют в речевой деятельности лишь благодаря своим связям с другими языковыми единицами. С точки зрения психофизиологии это означает, что каждый акт словоупотребления обуславливается следами, оставшимися в мозговой системе от прежних случаев установления связей между словом и другими словами. «Внутренний лексикон человека должен представлять собой чрезвычайно сложную систему многоярусных, многократно пересекающихся полей, с помощью которых упорядочивается и хранится информация» [2, с. 73]. Эта многократная информация «перекрещивается к тому же со сложной системой оценок по параметрам эмоциональной окрашенности, частотности, периода усвоения слова индивидом» [2, с. 72].

Компонентом активизации, необходимым для овладения лексикой, являются тематические связи слов. Значительная роль в обучении языку принадлежит ассоциативным связям слов изучаемого языка, что должно осуществляться во всех формах работы. Правильный подбор ассоциации к новому вводимому лексическому материалу качественно влияет на сам процесс его запоминания.

Исследования психолингвистов доказывают, что «ассоциативные теории памяти позволяют предметам и явлениям запечатлеваться и воспроизводиться не изолированно друг от друга, а в связи друг с другом. Посредством ассоциаций возникают временные связи в коре головного мозга, служащие физиологической основой запоминания и воспроизведения: отражение пространственно-временных отношений предметов и явлений (ассоциации по смежности), отражение их сходств (ассоциации по сходству), противоположность (ассоциации по контрасту), причинно-следственные отношения (ассоциации по каузальности) [1, с. 240]. Особенно важную функцию в этом отношении выполняют аудиовидеосредства, т.к. способны не только воспроизвести слова с правильной интонацией, без акцента, но также и зрительно представить изучаемую единицу, что положительно влияет на запоминание нового лексического материала.

Поэтому при обучении иностранному языку следует исходить из задачи формирования системы ассоциаций языкового мышления, которое позволяло бы изучающему иностранный язык выявлять системные отношения между, казалось бы, несопоставимыми понятиями и явлени-

ями. Обучение неродному языку должно строиться так, чтобы у учащихся постепенно вырабатывалась способность к категоризации, систематизации языковых явлений на основе правильно и в нужное время указанных ориентиров. В этом отношении лексический аспект является одним из самых сложных разделов теории и практики обучения иностранному языку.

Ассоциативные связи включают в себя:

- 1) работу с изолированными лексическими единицами, коррелирующими друг с другом на основе парадигматических ассоциаций;
- 2) рассмотрение парадигматически ассоциируемых лексических единиц в типичных синтагматических связях;
- 3) работу с парадигматически ассоциируемыми лексическими единицами в деривационных связях.

Изучение лексики с опорой на формирование различных связей слов повышает качество усвоения материала: новая лексика вводится в изучение совместно с другими словами, а не единично. Для того, чтобы лексические единицы были правильно поняты и усвоены, необходимо организовать и упорядочить лексический материал; значительную роль здесь играет логическая последовательность в организации лексики, ее систематизация.

Под организацией лексического материала понимается психологически и методически обоснованное группирование лексических единиц по определенным критериям групповой общности.

В зависимости от целей обучения и с учетом особенностей лексического материала, а также родного языка обучающихся формируют лексические тематико-понятийные классы:

1. При создании лексических тематико-понятийных классов необходим учет наличия между новыми и ранее пройденными единицами класса широкой и разнообразной сети парадигматических и синтагматических связей. Это предполагает наиболее полный критерийно-однородный перечень, например, существительные со значением лица, а также максимум наиболее типичных ситуаций и сочетаний.

2. Максимальная тематическая однородность способствует лучшему запоминанию слов, такое утверждение относится в большей степени к конкретной лексике. Введение в лексическую группу абстрактной лексики бывает затруднено. В таком случае ее необходимо ввести в максимально большое количество лексико-методических групп других видов.

3. Необходимо введение новой лексики и повторение ранее пройденной, связанной с ней в смысловом плане. Таким образом, с целью

эффективного запоминания лексики важно стремление к формированию комбинированных лексических групп.

4. Целесообразна организация лексического материала с условием открытости групп слов (валентности) к новым лексическим единицам в дальнейшем процессе изучения русского языка.

Объединение слов в лексические тематико-понятийные классы способствуют запоминанию их в систематизированном виде. Лексические единицы группируют в целях лучшего запоминания и предупреждения ошибок.

С целью лучшего запоминания слов выделяют следующие лексические тематико-понятийные классы: антонимические пары; лексико-семантические варианты многозначных слов; слова одного словообразовательного типа; слова, объединенные на основании близости (отсутствия) понятия в родном языке обучающихся. С целью предупреждения ошибок составляют следующие лексические тематико-понятийные классы: синонимические ряды (*большой, огромный, великий; сильный, могучий; храбрый, смелый*); разнокорневые слова, близкие по значению (*ложь, обман, сплетни, клевета, нелепость, бредни, вздор*); однокорневые слова, имеющие общий семантический признак (*подъезжать – подъезд; работать – рабочий; учить – учитель, писать – писатель*); слова, объединенные по графико-фонетическому сходству (*забытый – забитый, лук – луг*).

В учебном процессе студент занимает сознательную и самостоятельную позицию в овладении лексическим материалом, создает оптимальные условия для произвольного запоминания лексики. Здесь выделяют основные закономерности:

1) произвольное запоминание тем эффективнее, чем интенсивнее осуществляется мыслительная деятельность обучающегося с запоминаемым материалом для достижения какой-то другой мнемонической цели;

2) произвольное запоминание не противопоставляется произвольному.

Важное значение для обучающихся имеет работа по составлению лексических карт. Формирование групп лексики по различным критериям способствует возникновению разнообразных ассоциативных связей слов. Обучение составлению карт лексических групп предполагает выполнение упражнений, в которых отрабатываются необходимые для группировки мыслительные действия. Это может быть: нахождение слов к данным дефинициям (например, студент должен дописать к каждому словосочетанию максимум употребительных единиц *читать (что?) книгу, газету, журнал, роман, письмо, объявление; говорить (что?)*

правду, (о чем?) о семье, о друзьях, об экзамене; писать (кому? что?) письмо родителям, сообщение другу, книгу, сочинение); нахождение в серии слов той единицы, которая по семантико-категорийному признаку к данной серии не подходит (*шкаф, стол, зонт, стул, гардероб; брюки, кофта, юбка, пальто, книга*); соотнесение разрозненных слов с заданными дефинициями (темы «Образование», «Отдых», «Спорт»: *лодка, море, песок, факультет, декан, горы, лыжи, коньки, палатка, экзамен, оценка, гостиница*). Прочность усвоения слова зависит от количества ассоциаций и от методики их подачи.

Одним из центральных этапов работы с лексическими единицами является объяснение их содержания. Выделяют основные приемы семантизации, направленные на раскрытие значения того или иного слова: применение средств наглядности, использование перевода на родной язык учащихся или на язык-посредник, подбор синонимов, антонимов, родового понятия к видовому, проведение словообразовательного анализа, использование семантизирующего контекста, а также описания или толкования вводимых слов на русском (или родном) языке учащихся. К данному этапу можно добавить прием использования перечисления и указания на внутреннюю форму и другие варианты подачи нового материала, определяющиеся опытом преподавателя и его стремлением к качественному обучению.

В результате организации работы с лексическим материалом, основанной на учении о формировании ассоциативных связей слов, усвоение лексики происходит эффективно, так как это естественный психологический процесс, присущий механизмам человеческой памяти и речи. Методически спланированная организация лексических ассоциаций способствует увеличению объема запоминания лексики и прочности ее усвоения, а также автоматизации правильного использования единиц изучаемого языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
2. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: уч. пособие. Калинин: Калининский государственный университет, 1977. 83 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЗООМОРФИЧЕСКИХ ГЛАГОЛОВ И ГЛАГОЛОВ СМЕЖНОЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ В МОДУЛЕ ОБЩЕГО ВЛАДЕНИЯ РКИ

Е. А. Яцевич

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, kerris@inbox.ru*

Статья по своему содержанию является логическим продолжением статьи «Понимание значения зоонимов и зооморфизмов как важная часть культурной компетенции инофона», ранее изданной автором. В статье подчеркивается, что изучение зооморфических глаголов представляет собой последний, весьма важный и необходимый этап при работе над указанной лексико-семантической группой. Итогом деятельности преподавателя выступает правильно сформированная в сознании инофона система ассоциаций, связанных с употреблением наименований животных, птиц и характерная для представителей русскоязычной лингвокультурной общности. Также в статье подробно описываются методы работы над представленным лексическим материалом, делается акцент на необходимости разьяснения стилистических ограничений в русском языке по использованию указанных лексем при осуществлении акта коммуникации.

Ключевые слова: зооморфические русские глаголы; культурная компетенция инофона; стилистические ограничения.

STUDY OF ZOOMORPHIC VERBS AND VERBS OF RELATED THEMATIC GROUP IN MODULE OF GENERAL COURSE OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

E. A. Jacevich

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, kerris@inbox.ru*

The content of the article is a logical continuation of the article "Understanding the meaning of zoononyms and zoomorphisms as an important part of the cultural competence of a foreign phone", previously published by the author. The article emphasizes that the study of zoomorphic verbs represents the last, very important and necessary stage when working on this lexical-semantic group. The result of the teacher's activities is a correctly formed system of associations in the mind of a foreign phone associated with the use of names of animals, birds and characteristic of representatives of the Russian-speaking linguistic and cultural community. The article also describes in detail the methods of working on the presented lexical material, focuses on the need to clarify the stylistic restrictions in Russian on the use of these lexemes in the implementation of the communication act.

Keywords: zoomorphic Russian verbs; cultural competence; stylistic restrictions.

Статья «Изучение зооморфических глаголов и глаголов смежной тематической группы в модуле общего владения РКИ» по своему содержанию является логическим продолжением статьи «Понимание значения зоонимов и зооморфизмов как важная часть культурной компетенции инофона», ранее изданной автором.

Зооморфические глаголы возникли в языке при попытке носителей более четко передать содержание какого-либо действия, которое либо прямо связано с определенным животным, либо представляет результат переосмысленного, понятного людям одной лингвокультурой общности совпадения на основе некоторых ассоциаций. Ассоциации формируют систему, которую Н. И. Жинкин назвал «универсальным предметным кодом» [1]. По мнению исследователя, этот код служит методом освоения эмпирически познаваемой действительности и в то же время – ее оценкой в образах-эталонах, имеющих прямое отношение к условиям жизни носителей данного языка, к их культуре. Как мы подчеркивали ранее, трудность понимания зоонимов и связанных с ними номинаций заключается в том, что содержанием этих переосмысленных номинаций являются не сами факты объективной действительности, но именно отношение к ним носителей языка.

Изучение зооморфических глаголов представляет собой последний, весьма важный и необходимый этап при работе над обозначенной лексико-семантической группой. Ранее указывалось, что работу над зоонимами и зооморфизмами следует вести постепенно и в конце первого этапа представить обобщенную систему наименования представителей фауны в русском языке в виде следующей таблицы: самец и самка (если таковые имеются) либо иное наименование животного, птицы, насекомого (при отсутствии в русском языке разделения наименования по половому признаку); детеныш. Теперь в эту таблицу необходимо добавить информацию о звукоподражаниях (для обозначения звуков, издаваемых животными, птицами и т.д.), о глаголах, образованных на базе звукоподражания, или о глаголах, обозначающих произносимые либо производимые животными звуки (если междометие не является мотивирующей базой); об императивных междометиях (при наличии) и о собственно зооморфических глаголах. В качестве примера приведем фрагмент обобщенной таблицы.

Зооним			Звукоподражание	Глагол	Междометие	Зооморфический глагол
м.р.	ж.р.	детеныш				
Бык	Корова	Теленок	Му-му	Мычать		Бычьиться Коровиться Телиться
Конь	Лошадь	Жеребенок	И-го-го	Ржать		

Зооним			Звукопод- ражание	Глагол	Меж- доме- тие	Зооморфи- ческий гла- гол
м.р.	ж.р.	детеныш				
Козел	Коза	Козленок	Мэ-мэ	Мекать		Козлиться Закозлиться
Осел	Ослица	Осленок	Иа-Иа			
Баран	Овца	Ягненок	Бэ-бэ	Блеять		
Кабан	Свинья	Поросенок	Хрю-хрю Уи-уи	Хрюкать Визжать		Свинячить Кабанеть
	Собака	Щенок	Гав-гав Тяв-тяв	Гавкать Тявкать Лаять Брехать		Собачиться Присобачить Насобачиться
Кот	Кошка	Котенок	Мяу-мяу Мур-мур Ур-ур	Мяукать Мурлыкать Урчать	Кис- кис	
Лев	Львица	Львенок	Р-р-р-р	Рыкать		
Тигр	Тигрица	Тигренок	Р-р-р-р	Рычать		
Лис	Лиса	Лисенок				
Волк	Волчица	Волчонок		Выть		
Медведь	Медведица	Медвежонок		Рыкать		
Слон	Слониха	Слоненок				
Жираф						
Обезьяна						Обезьянничать
Заяц	Зайчиха	Зайчонок				
Мышь		Мышонок	Пи-пи-пи	Пищать		
Крыса		Крысенок				Окрыситься Крысятничать
Белка		Бельчонок				
Петух	Курица	Цыпленок	Ку-ка-ре-ку Ко-ко-ко Пи-пи-пи	Кукарекать Кудахтать Пищать	Цып- цып	Петушиться

В силу того что вторым этапом работы над зоонимичной лексикой выступало изучение переносных значений указанных лексем, то важно познакомить обучаемых и с переносными значениями гиперонимов: *зверь* – 1. О жестоком, свирепом человеке 2. О человеке, делающем что-нибудь рьяно, с азартом (разг.); *животное* – о грубом, неразвитом и неумном человеке (разг. презр.); *хищник* – 1. О жадном, полном стремления овладеть кем или чем-нибудь 2. О том, кто наживается на ограблении кого-нибудь; *гад* – о мерзком, отвратительном человеке, гадине (прост. презр.); *скотина* – о грубом, подлом человеке (прост. бран.); *птица* – *невелика п.* (о незначительном человеке; пренебр.); *важная п.* (о том, кто занимает важное положение или заважничал); *птица высокого полета* (о том, кто занимает важное положение); *вольная п.* (о свобод-

ном, ни от кого не зависящем человеке); *паразит* – о человек, который живет чужим трудом, тунеядце (презр.)

Усвоение системы переносных значений слов данной тематической группы является залогом успешного понимания образованных на их базе зооморфических глаголов: *звереть, зверствовать, гадить (делать пакости), оскотиниться, паразитировать*, и т.д. Следует обратить внимание инофонов, на то, что самой активной для зооморфических глаголов является форма повелительного наклонения (*не проворонь, не петушишь* и т.д.). Русские зооморфические императивы входят в широкую систему повелительно-побудительных форм и конструкций, выделяясь в ней особой эмоционально-экспрессивной окраской.

Следующей частью работы является усвоение переносных значений глаголов, обозначающих звуки, издаваемые птицами, животными, насекомыми.

В переносном значении эти глаголы обозначают звуки, издаваемые человеком или неживым предметом, но похожие на какие-либо «животные» звуки. Причем главный акцент делается на том, *как* говорить (произносить, кричать, сообщать что-либо, о чем-либо) или *каким голосом* (тихо, нежно, мягко, нечленораздельно, грубо, мягким, отрывистым голосом и т.п.). Большая часть глаголов этой группы не столько указывает на акустические особенности человеческой речи, а оценивает ее, причем обычно негативно. Звучание, обозначаемое данными глаголами, чаще квалифицируется как неприятное по тем или иным причинам (неэстетичность звучания, надоедливость, грубость, чрезмерная быстрота или громкость речи и др.): *соседка закудахтала; «Сделаешь!» – гавкнул он; Он упал и противно начал визжать; Иван не мог остановиться и ржал как конь*. Некоторые глаголы (*ворковать, щебетать, мурлыкать, урчать*) обычно характеризуют мягкое звучание человеческой речи: *«Я тебя люблю» – ласково промурлыкала Аня мне на ушко*.

Второе направление развития переносного значения связано с характеристикой речи не по подобию звучания, а по созданной речью ситуацией, например: *жужжать* – надоедливо повторять, *каркать* – предсказывать неприятности; *лаять* – ругать; *пищать* – плакать, *ныть, брехать* – врать.

Представленный теоретический материал подкрепляется комплексом упражнений, при выполнении которых в сознании инофона формируется четкая схема употребления лексем обозначенной семантической группы. Следует обратить особое внимание обучаемых на экспрессивный характер слов из обозначенной выше лексико-семантической группы.

Нельзя не отметить, что незнание и непонимание употребления данных слов является препятствием к адекватному восприятию публицистического или художественного текста.

Лексико-семантическая группа зоонимов, зооморфизмов и их дериватов, а также междометных глаголов, обозначающих звуки представителей фауны, является прямым отображением этнокультурных условий, в которых формировался лексический фонд русского языка. Поэтому работа над этими лексемами должна носить комплексный и пролонгированный характер, сопровождаться комментариями различных типов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Жинкин Н.И. Избранные труды. Язык – речь – творчество: исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике. Москва, 1998.
2. Брославская Е.М. Этнокультурные особенности зооморфизмов в русском, украинском и английском языках // Вестник МСУ, 2001. Т. 4. № 6.
3. Петкова З.А. Звукоподражательные слова как основа для образования глаголов в русском и в болгарском языках // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.- М.: ООО Институт стратегических исследований, 2010. №10.

РАЗВИТИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ-МУЗЫКАНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е. В. Михайлова

*УО «Белорусская государственная академия музыки»,
ул. Интернациональная, 30, 220030, г. Минск, Беларусь, ev2mikhailova@mail.ru*

В статье описываются методы развития дискурсивной компетенции иностранных учащихся-музыкантов при работе над лексикой из семантического поля ‘музыка’, взятой из стихотворений Якуба Коласа на русском языке. Объект исследования – лексические единицы, связанные с темой музыки. Цель работы – показать роль данных слов в художественных текстах, переведенных с белорусского языка на русский, и применение этих слов для формирования дискурсивной компетенции иностранцев. Ценность результатов исследования состоит в том, что, помимо формирования компетенции, связанной со специальностью иностранных учащихся, в нем демонстрируются особенности интересных лексических единиц и их роль в аккультурации студентов. Научная новизна данной публикации заключается в том, что слова из семантического поля ‘музыка’ рассматриваются в контексте теории дискурса.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция; иностранные учащиеся-музыканты; семантическое поле ‘музыка’.

DEVELOPMENT OF DISCOURSE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS-MUSICIANS AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

E. V. Mikhailova

*Educational Institution Belarusian State Academy of Music,
30 ul. Internatsionalnaya, Minsk 220030, Belarus, ev2mikhailova@mail.ru*

The article presents the methods of discursive competence development in foreign students-musician when working on vocabulary of the ‘music’ semantic field taken from the poems by Yakub Kolas in Russian. The object of research is lexical units associated with the theme of music. The purpose of research is to show the role of these words in literary texts translated from Belarusian into Russian, and the use of these words to form the discursive competence of foreigners. The value of the research findings is that, alongside the formation of competence related to the specialty of foreign students, it demonstrates the features of interesting lexical units and their function in the acculturation of students. The scientific novelty of this article is that words from the ‘music’ semantic field are considered through the lens of the discourse theory.

Keywords: discursive competence; foreign students-musicians; semantic field ‘music’.

Среди различных компетенций, которые должны выработаться у иностранных учащихся при изучении русского языка, дискурсивная

компетенция занимает особое место, потому что она связана с их профессиональной деятельностью. Профессиональная деятельность музыкантов в современном поликультурном мире многогранна и очень интересна. Она требует высокого уровня знаний специальных предметов, владения иностранными языками, коммуникабельности, умения принимать нестандартные решения. Владение музыкальной терминологией является одним из главных условий формирования высококвалифицированного специалиста в области музыкального искусства.

Музыкальная терминология, помимо номинативной функции, выполняет также эстетическую функцию. При помощи этих терминов создается особая творческая атмосфера, в особенности, если они используются в художественных произведениях. В художественной литературе употребляется не только терминологическая лексика, но и слова из семантического поля 'музыка'. Их рассмотрение, например, в поэтическом контексте позволяет увидеть большое количество значений, несвойственных данному слову в кодифицированном языке. Средства художественного произведения – «...его языковые элементы – выражают особенности индивидуального стиля, они основываются на общезыковом материале, но их отбор, состав, приемы обозначения предметов и понятий действительности зависят от таланта автора» [1, с. 3].

Музыкальные термины и лексика из семантического поля 'музыка' являются средством экспликации концепта «музыка». Данный концепт может быть определен как дискурсообразующий, поскольку он играет важную роль в формировании музыкально-поэтического дискурса, основанного на внутреннем единстве музыки и поэзии.

Художественная литература «...лингвистически многопланова» [2, с. 4]. Она включает материал для изучения различных разделов науки о языке – исторической грамматики, лексикологии, стилистики и т.д. Для работы с иностранными учащимися можно использовать не только произведения русских писателей и поэтов, но и сочинения белорусских авторов, переведенные на русский язык.

Якуб Колас (1882–1956) – великий белорусский писатель, поэт, драматург, общественный деятель. Его произведения являются для иностранцев источником лингвострановедческой информации о Республике Беларусь. И. Я. Науменко писал о доминировании минорной эмоциональной окраски в сочинениях Якуба Коласа и Янки Купалы: «Таковую же грустную, как и у Коласа, песню о деревне пел другой выдающийся белорусский поэт – Янка Купала...» [3, с. 29]. Многие стихотворения Якуба Коласа посвящены теме музыки или связаны с ней. В его поэтических текстах употребляются музыкальные термины и слова из семантического поля 'музыка'. Очень часто встречается слово *песня* (*песни*).

Песня как музыкальный и поэтический жанр в целом основана на позитивной мировоззренческой концепции, связана с народным творчеством. У творческой личности все – мысли, явления природы и т.д. – вызывает поэтическое настроение – музыкальное чувство. Красота является для творца источником вдохновения и гармонии. В стихотворениях Якуба Коласа используются разные имена существительные: названия музыкальных инструментов – *свирель* («Вечерами над тобою [Неманом – Е. М.] // Плакала свирель не раз...» [4, с. 38] и др.), слово *песня* (*песни*) («Вьются мысли, мучат сердце, // Хочется на волю им – // Стать хотят пригожей песней, // Милым детищем моим» [4, с. 63] и др.), слово *музыка* («И первый гром, // Как музыка, // Таинственно // Прокатится» [4, с. 93] и др.), слово *звон* («Мчатся кони: динь-динь-динь! // Легкий звон несется // И далеко меж равнин // Тихой грустью льется» [4, с. 98]), слово *струны* ([поэт] «Всколыхни, тряхани со всей силы // Этот сумрак, что жизнью зовем, // Чтобы сердце взыграло... // Зазвенели все струны бы в нем!» [4, с. 108] и др.), слово *напев* («Опять напев // Приветливый // Ручьев твоих [весны – Е. М.] // Послышится» [4, с. 92] и др.), слово *аккорды* и названия музыкальных жанров – *гимн* («Позабыв печали, я люблюсь гордо // Родиной своей, // Наполняют сердце дивные аккорды, // Гимн великих дней» [4, с. 138] и др.), глаголы музыкальной деятельности – *запевать* ([весна] «Одари засевам добрым // Весь наш край. // Ты приди и с нами дружно // Запевай» [4, с. 118] и др.) и др.

Песня в произведениях Якуба Коласа – поэтическое произведение («Не ищите, не просите // Светлых песен у меня, // Только песню заиграю – // Жжет печаль сильней огня» [4, с. 37] и др.), звуки природы («Только слышно: вольный ветер // Песню запекает» [4, с. 55] и др.), песня птиц («С севера-холода, с севера бурного // Гуси стремятся на юг, // С неба далекого, с неба лазурного // Грустную песню поют» [4, с. 79] и др.), песня человека ([липы] «Мы бы хотели расти, красоваться // Там, где издревле привык // Тихую песнею нам откликаться // Сын Беларуси, мужик» [4, с. 56] и др.), вокальное произведение («А вокруг – моря покоя, // Песня раздалась... // Где еще найдешь такое // Вечное согласие?!» [4, с. 61] и др.), средство выражения эмоций и чувств («А как песня донесется – // Сколько муки в песне той! // Эх, бежать, куда придется, // От той песни проклятой!» [4, с. 41] и др.) и др. Песни олицетворяются: «“Чьи, скажите, песни // Ходят полем, бором, // Жалуются, стонут // И звучат укором?”» [4, с. 44] и др. Они разнообразны по тематике и тональности: [поэт] «“Ты сложи нам песню воли, // Чтобы дух наш разыгрался, // Чтоб напев широкий поля // В струнах сердца отозвался...”» [4, с. 50], «Песни страдания, песни тоскливые, // Слышу я, помню всегда» [4, с. 69], «Да не век я тут горюю, // Вот дождуся воли //

И сложу родному краю // Песни лучшей доли!» [4, с. 71], «Забыли вы [хлопцы – Е. М.] песню про вольную волю...» [4, с. 76], [поэт] «Сочини ты мне песню такую, // Обжигала чтоб душу она...» [4, с. 108] и др. Поэт создает сложные имена существительные, включающие слово *песня*: «Думы-песни взворохнутся, // Словно листья ваши...» [4, с. 118], «И слагал он [Янка Купала – Е. М.] песни-были // Для услады, для утехи // Тем, кого весь век давили // Их соломенные стрехи» [4, с. 136], «Ибо радость-песня нами не пропета...» [4, с. 140] и др. Поэта Якуб Колас называет *певцом*, подчеркивая этим высокий художественный уровень и значительную социальную роль его сочинений: [Янка Купала] «Пой, певец наш, с новой силой // Славь уход от бед постылых, // Честь отчизны нашей милой, // Честь орлов ширококрылых!» [4, с. 137].

Лирический герой стихотворения «Осенний дождь» грустит и не может понять: он слышит песню или это кто-то плачет («Сыплются капли дробно и густо, // Дождик за стенкой бубнит. // Песня ли, слезы ли – грустно и грустно, // Сердце щемит и щемит» [4, с. 77]). Так поэт демонстрирует близость звукового выражения песен и плача. Эмоциональное состояние человека во многих стихотворениях Якуба Коласа связано с состоянием природы: «Не шуми ты, лес высокий, // Песнь тоски не напевай, // Дней счастливых, дней далеких // В песне той не вспоминай!» [4, с. 48], «Ноет сердце, разрывается, // Песне ветра отзывается» [4, с. 70] и др. Образ ветра – одна из смысловых доминант у Якуба Коласа. Он поет песни, имеющие разную эмоциональную окраску: «Ветер дует, плачет горестно, // В печь со свистом забивается, // До сих пор мне это пение // Наяву припоминается» [4, с. 70], «Вешний ветер дует, // Ветер мчится мимо, // Шепчет и поет. // Радость молодую, // Сказ неповторимый // Людям он несет» [4, с. 143].

Формируя музыкальную картину мира, Якуб Колас использует метафоры («Ветер, ветер беспокойный, // Ты всю жизнь летаешь, // Те же сказки, те же песни // Людям навеваешь» [4, с. 56] и др.), эпитеты («Плачут ветры над могилой, // С песней скорбной и унылой // Уносясь на крыльях вдаль. // Как припомнишь угол рódный, // Край заброшенный, голодный, – // Сердце защежит печаль» [4, с. 68] и др.), сравнения («Дудка за горой играет, // Будто плачет в тишине, // И тревогу навевает // И печаль на сердце мне» [4, с. 110] и др.), повторы («Под зеленой вашей [дубов – Е. М.] крышей, // Где густые тени, // Много, много раз я слышал // Ваш [дубов – Е. М.] напев весенний» [4, с. 119] и др.), метонимии («А радость увидишь – надежды взовьются // И птицей они полетят, // Пускай тогда струны твои засмеются // И песнею счастья звучат!» [4, с. 126]) и др. Он часто сочетает несколько поэтических приемов, например: «Песни вскипают звоном-разливом, // Славят цветущий мой

край, // Песням веселым, песням счастливым, // Сердце мое, отвечай!» [4, с. 145]. В одном примере может употребляться ряд лексических единиц с музыкальной семантикой: «Греми, многострунная, звонкая лира, // Симфония песен Джамбула» [4, с. 153].

При работе с музыкальной терминологией и словами из семантического поля ‘музыка’ можно выделить следующие методы формирования дискурсивной компетенции иностранных учащихся-музыкантов: 1) чтение и лингвистический (филологический) анализ нескольких поэтических произведений по выбору преподавателя и по предложенному им плану, 2) выбор конкретных слов или словосочетаний из художественных текстов, указанных педагогом, и работа с ними по заранее составленному им алгоритму, 3) профилирование концепта «музыка» под руководством преподавателя, 4) выбор изобразительно-выразительных средств поэтического языка из определенных преподавателем стихотворений и по данной им методике и т.д.

Работая с лексикой из семантического поля ‘музыка’, студенты начинают понимать, что функции музыкальной терминологии и слов из семантического поля ‘музыка’ многообразны: они являются частью выразительных средств поэтического языка, участвуют в воспроизведении мелодии с помощью вербальных средств, в создании музыкальной картины мира, в реализации концепта «музыка» и т.д. Иностранные учащиеся начинают видеть возможности жанра песни, ее роль в экспликации лиричности художественного текста, в формировании музыкального контекста в поэзии и т.д. В понятии *песня* актуализируются новые дискурсивные смыслы. Песня – национально-культурный символ Беларуси, соотносящийся с прошлым, с образом Родины, с общечеловеческими ценностями. Анализируя песню, учащиеся осознают, что музыка и поэзия – тесно связанные искусства. Поскольку поэт в поэтических произведениях часто концептуализируется как музыкант, а его стихи – как музыкальные произведения, песни передают эмоции и чувства.

Анализ различных элементов поэтических текстов на занятиях по РКИ позволяет развивать у иностранных учащихся дискурсивную компетенцию – логическое мышление, способность нестандартно оценивать произведения искусства, понимать слова в переносном значении, находить образный компонент значения слов, видеть богатые традиции описания музыки, сформированные в белорусской поэзии. Следовательно, работа с такими текстами позволяет иностранцам лучше узнать белорусскую культуру.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Барысенка, В. Я. Параўнанне ў паэтычным дыскурсе Ніны Мацяш / В. Я. Барысенка // Культуралагічная кампетэнцыя пры выкладанні мовы і літаратуры ва ўстановах адукацыі: зб. матэрыялаў Рэсп. навук.-метаад. канф., Брэст, 25 крас. 2013 г. / УА «Брэст. дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна»; рэдкал.: М. Р. Гарбачык [і інш.]. – Брэст, 2013. – С. 3–7.
2. Мельникова, Л. А. А. С. Грин: слово – образ / Л. А. Мельникова. – Минск: Право и экономика, 2009. – 488 с.
3. Навуменка, І. Я. Якуб Колас: Нарыс жыцця і творчасці / І. Я. Навуменка [Для сярэд. і ст. школ. узросту]. – Мінск: Нар. асвета, 1982. – 208 с.
4. Колас, Якуб Стихотворения и поэмы / Якуб Колас; вступ. ст. И. Я. Науменко, сост. и примеч. Ю. С. Пширкова, ред. стихотв. пер. В. С. Шефнера. – Л.: Сов. писатель, Ленингр. отд., 1978. – 656 с.

СЕКЦИЯ III

Собственно лингвистические и экстралингвистические подходы к преподаванию русского языка как иностранного. Национально-культурная специфика построения дискурса

ЖАНРОВО-СТИЛЕВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПРОЗЫ М. ВЕЛЛЕРА

Е. И. Абрамова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, tahat34@mail.ru*

В статье определяются и описываются такие жанрово-стилевые доминанты прозы М. Веллера, как конвергенция жанров, диалогичность, интертекстуальность, аллюзивность, стилистический фьюжн.

Ключевые слова: жанр; стиль; жанрово-стилевая доминанта; диалогизм; интертекстуальность; стилистический фьюжн.

GENRE AND STYLE FEATURES OF M. WELLER'S PROSE

E. I. Abramova

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, tahat34@mail.ru*

The article defines and describes such genre-style dominants of M. Weller's prose as convergence of genres, dialogue, intertextuality, allusiveness, stylistic fusion.

Keywords: genre; style; genre-style dominant; dialogue; intertextuality; stylistic fusion.

М. Веллер – один из известнейших современных авторов-беллетристов. Проза Веллера отличается несомненной включенностью в контекст литературной традиции, богатством интертекстуальных связей, многоуровневостью аллюзий, что роднит ее с «высокой» литературой. Вместе с тем одно из слагаемых популярности М. Веллера – сознательный беллетризм: все его произведения отвечают запросам среднего потребителя, так называемого читателя «золотой середины».

М. Веллер создает свои книги, ориентируясь на актуальные социальные процессы. Все тексты писателя выражают его реакцию на этот несовершенный мир, демонстрируют авторскую позицию. Произведения позволяют стать той трибуной, с которой автор желает транслировать

свои взгляды, участвовать в дебатах, представлять свою гражданскую позицию. Писатель берет на себя функции культурного просветителя, учителя жизни, опытного наставника и друга. Эти роли не может взять на себя ни один персонаж произведения, поэтому гарантом достоверности становится мнение повествователя.

Повествователь – главная фигура в произведениях М. Веллера последнего десятилетия («*Все о жизни*», «*Человек в системе*», «*Гражданская история безумной войны*», «*Россия и рецепты*», «*Наш князь и хан*» и др.). Повествователь фиксирует ход времени, сообщает читателю о событиях и поступках персонажей, рисует облик действующих лиц и обстановку действия, анализирует мотивы поведения героя, его внутреннее состояние и т.д., не будучи при этом ни участником события, ни объектом изображения для кого-либо из персонажей. Специфика повествователя в веллеровских текстах, во-первых, во всеобъемлющем кругозоре, границы которого совпадают с границами изображенного мира, и, во-вторых, в адресованности его речи в первую очередь читателю, т. е. в ее направленности за пределы изображенного мира.

У Веллера повествователь всегда собеседник, а значит, в любом тексте присутствуют элементы такого речевого жанра, как беседа (в понимании М.Ю. Лотмана, жанр беседы предполагает установку и на объективность предлагаемой информации, и на диалог с читателем, и на совместное с ним размышление [1, с. 162]). Проблематика вышеназванных книг М. Веллера серьезная, общественно значимая и очень актуальная, это не развлекательное чтение. А подчеркнутая «устность» текста, «болтовня», упрощая повествовательный стиль, является определенной авторской стратегией, средством создания художественного целого, рассчитанного на массового читателя начала XXI века, которому требуется особая система средств по смысловой адаптации, «переводу» транслируемой информации с языка высокого искусства на уровень обыденного понимания. Писатель умышленно создает обманное впечатление незамысловатости речи: *«Простота изложения отнюдь не адекватна простоте содержания. Излагать просто труднее, чем сложно. Сначала трудно постичь. Потом трудно изложить. Потом трудно передать человеческим языком. Вот последней частью триады обычно пренебрегают, и более того – отвергают уничтожительно. Вот поэтому мы будем говорить просто. Нас интересует суть»* [2, с. 34].

Взаимопроникновение, конвергенция жанров, стремление к всеохватности и всеобъяснимости – черты, представленные в прозе М. Веллера. Так, например, жанр книги «*Наш князь и хан*» [3] сам автор определяет как историческую повесть-детектив, хотя в ней присутствуют элементы и других жанров: журналистского расследования, аналитиче-

ской статьи, эссе, очерка, новеллы, беседы, публичной речи. Историческая канва повести – Куликовская битва 1380 года, но это не художественное описание исторического события. Это попытка на основе имеющихся исторических данных реконструировать и проанализировать социально-политическую обстановку Московской Руси и ее соседей накануне и после Куликовской битвы, дать логическое объяснение намерениям и действиям главных персонажей, оспорить мнение официальной историографии о том, что результатом битвы стало рождение национального единства Руси. По мнению писателя, главным результатом Куликовской битвы было создание фундаментальной (и неизменяемой до сегодняшнего дня) матрицы русского абсолютизма: *Дмитрий Донской заложил основы Русского Государства как авторитарной машины для захвата, подчинения, держания в руке. Держания всех. В руке государевой. В единстве – сила! – был такой лозунг. Государь стал на Руси гарантом порядка и побед. Я вам покажу «оппозицию», сволочи...»* [3, с. 250], а также соответствующих поведенческих стереотипов: *И вбито в социотип народа: власть – она всегда верх возьмет. Или вылижешь – или погибнешь. Начальству – кланяйся, лести, подноси. Но чтоб подчиненные твои место свое знали! А иначе – сожрут тебя твои подчиненные, и ни хрена уважать не будут. Такая их порода. <> Диктатура – это мы. Ложь, цензура, казнокрадство – это мы. Подлость и угодливость – это мы. О нет – по отдельности мы все почти чудесные, достойные люди. А вместе – двуличная толпа: холоп к верхним – и барин к нижним. И Путин сегодня – лишь самая вершинка пирамиды, в которую складывается толпа. Состоящая из нас* [3, с. 261].

«Наш князь и хан» является сложным нарративным построением, имеет непростое как сюжетное, так и композиционное строение. Текст делится на пять глав, а главы – на, имеющие самостоятельные названия, маленькие главки, эпилог и приложение (включающее в себя «Сказание о Мамаевом побоище», «О приходе Тохтамыша-царя» и «Историю монголов, которых мы называем татарами» Джованни Дель Плано Карпини). Такое членение обусловлено намерением писателя отдельно представить читателю отрезки для того, чтобы, во-первых, облегчить восприятие текста, а во-вторых – чтобы представить ход своих рассуждений, то, как сам автор уясняет для себя характер временной, пространственной, логической, образной связи отрезков повествования, в-третьих, побудить читателя к совместному поиску ответов на поставленные вопросы, к совместному поиску истины. Так, первая глава «Русофобы из Сарая» состоит из 39 главок: «Школьная страница», «Зачем вам история, дятлы?», «Мамаево побоище: уроки истории», «Первое впечатление», «Второе впечатление», «Сомнения и странности», «Зло-

дей на фоне катастроф», «Кому заносить?», «Мамай-Москва – мир-дружба», «Великое розмирье», «Непобедимые и легендарные: прощупывание», «Мы – мирные люди», «Мильон терзаний в сумасшедшем доме», «Да кто такие татары?», «Так из кого они состояли?» и др. Некоторые главки занимают 1-2 страницы, другие равны предложению. Так, содержание главки «Первое впечатление»: «А все-таки мы достойнее и круче всех» [3, с. 13], главки «Второе впечатление»: «Генеалогическое древо исторических подвигов до ужаса напоминает развесистую клюкву» [3, с. 13]. Такой прием рождает у читателя иллюзию сиюминутности разговора, соучастия в нем, «устности» речи. Этот прием является ключевым компонентом идиостиля писателя.

Ориентация на устную форму общения создает «каркас» определенного (оригинального) и моментально определимого читателем авторского стиля. «Устность» подчеркивается шутливо-ироническими обращениями к читателю, а также императивами, свойственными для неприужденной экспрессивной разговорной речи: *Дурак ты, дяденька, и мысли твои дурацкие* [3, с. 32], *Не, ребята-демократы...* [3, с. 111], *Дорогие мои. Ну понять же надо...* [3, с. 110], *Привет, братан!* [3, с. 227], *Н-ну-с – подходите ближе, товарищи. Да-да – и дамы с господами. Перед нами 1991 год* [3, с. 259], *Погодьте, ребята, погодьте. Включаем мозги* [3, с. 119], *Бросьте, товарищи. Тохтамыш спас Дмитрия от его народа...* [3, с. 165], *Брали двое суток. Не берется. Людей теряем. Хорошие стены русские построили. Ну - как поступить дальше, товарищи имперские монголоиды?* [3, с. 197], *Джентльмены, международные вопросы требуют детального рассмотрения, особенно в условиях непрекращающихся конфликтов* [3, с. 75], *Больше честности, граждане. Заверались мы* [3, с. 155], *Плюнь и разотри!* [3, с. 71], *Вот для этого тебе нужна правда. А если ее нет? Пей и бейся в стенку головой!* [3, с. 221] и др.

«Устное слово» в повести находит выражение в обилии вопросительных предложений: *А вы на том поле были? Вы с теми людьми разговаривали – чувствуют они единство? Или, может, иное что? Отдохнуть, попить, раны перевязать, от горячки боя отойти, выпить – душу отвести, смотреть, чтоб трофеи не сперли? А вы можете сказать – это единство чем конкретно подтверждается? Воровать перестали? Воевать княжества меж собой перестали? Под руку Москвы стали проситься? Русь расти стала, все друг к другу потянулись?* [3, с. 130], *А несчастные либералы с демократами причитают: как же так? А где сменяемость власти? А почему выборы фальсифицируются? А почему его друзья стали миллионерами?* [3, с. 260], в т.ч. усеченных до вопросительного слова (вопросительного местоимения, наречия, междометия): *Слушайте – а почему?* [3, с. 129], *А Дмитрию дал ярлык на великое кни-*

жение!!! За что??? [3, с. 119], *А потом – а что потом?* [3, с. 222], *Что – сто лет?* [3, с. 44], *Зачем, почему, чего ради?* [3, с. 225], *Ну?* [3, с. 195], характерных для разговорной речи.

Книга Веллера насыщена внутренними диалогами, а масса вопросно-ответных конструкций настраивает на доверительный разговор, создает видимость «живого» общения, сопричастности мысли автора: *А у кого деньги брать? У кого есть. А у кого они есть, желанные да серебряные, пуще того золотые? Да прежде всего у торговцев, мастеров наживы, охотников за прибылью, хранителей кубышек* [3, с. 150], *Зачем меняют глав администраций? Прежде всего – чтоб перенаправить и увеличить денежные потоки точнее в свои карманы. Какая задача ставится новой администрации, этой свежей метле? Повысить собираемость налогов, «более лучше обеспечить наполняемость бюджета»* [3, с. 150], *А Мамай предъясляет мировой общественности нового хана – восьмилетнего Мухаммед-Булака, что значит нет легитимного правителя? А это вам кто? Да с вас по жизни бабло причитается, и чтоб на брюхе приползли!* [3, с. 20], *Что делает честный историк? Он валит факты, как самосвал кирпичи* [3, с. 27], *Где взяли, где взяли? – нашли* [3, с. 16] и др.

Имитация структуры диалога – это часто целый комплекс синтаксических средств: *В большом государстве социальный критерий близости доминирует над национальным. Если же произойдет иное – государство развалится на национальные улусы. Или все погибнет в кровавой анархии. ...Ну вот скажи – сегодня: с кем президент Путин считается больше, кто ему ближе – начальник Чечни Кадыров – или безвестный русский учитель либо санитарка? Кто ближе чиновнику-казнокраду: обжуженные им земляки-русские – или Америка, где у него коттедж, сбережения и семья, получившая американское гражданство? Так кто ближе князю? Смерды его, которых бабы новых нарождают? Или ордынская знать, где он принят как сильный среди сильных и высокий среди высоких?* [3, с. 212]. Повествователь приводит тезис, его комментарий, затем вопрос, над которым читателю предлагается поразмышлять совместно. Такая структура формирует у читателя ощущение личного общения, собственного участия в рассуждении, более того, у читателя создается впечатление, что он сам продумал и сформулировал вывод.

Полемический задор, напористость, эмоциональность речи повествователя передается восклицательными и побудительными предложениями: *Да, так это случилось в 1378, а в 1379 московиты опять отравились на войну. Литва у них зачесалась! С Литвой войны долго шли! Хотя подвергшееся очередному освобождению Брянское княжество то входило в Литву, то не входило* [3, с. 25], *О! Декабристы! Глоток сво-*

боды! Даешь конституцию, долой самодержавие! [2, с. 258], Да подите вы со своей Москвой!!! Денег и людей дайте – и чтоб я о ваших русских больше не слышал, пока не освобожусь от дел! [3, с. 58], Да шли бы эти русские на хрен вместе с обитателями прочих улусов! [3, с. 58] и др.

Парцелляция встречается в монологах-рассуждениях для имитации процесса возникновения мысли: *Так что профессия великого князя была очень прибыльной. Хотя и повышенного риска.хлопотной и опасной [3, с. 44], Если ложь заменить на правду – от этого всегда много меняется. Ты реально знаешь, что произошло. И ты понимаешь, как устроены люди. И народы. И страны. И история [3, с. 221] и др.* Категоричность высказывания, «рубленная» интонация передается размещением базовой части парцеллированной конструкции и парцеллята (парцеллятов) в разных абзацах: *Но. Если татары не тронули никого из князей.*

Если ни у кого из князей не было неприятностей с ордынскими карателями.

Если не сохранилось свидетельств, что кто-либо из князей от татарской конницы скрывался. То.

То. Остается лишь предположить, что князья были заодно с татарами и против своих восставших смердов. О чем мы выше говорили [3, с. 220] и др.

В некоторых случаях в тексте встречаются структуры, которые можно отнести к расщепленному синтаксису: *Понимаете, восемь лет спустя, уже умер Дмитрий Донской, а Владимир поссорился и помирился с его сыном, Великим князем Василием Дмитриевичем – вот только тогда тот пожаловал ему во владение Волок Ламский. Но не весь. Половину. ½ часть. Как-то опять отжали. Потому что другой половиной продолжали владеть новгородские тиуны. Все еще. Это произошло в 1390 году [3, с. 218], Но мы с презрением отвернемся от этой продажной девки всех режимов. И обратимся к историкам честным и непредвзятым. И что же мы имеем? Не понос – так золотуха [3, с. 27].* Таким образом воспроизводится ситуация и интонационный рисунок устной речи, с ее перерывами, паузами, внезапно пришедшими на ум мыслями.

Эффект спонтанности, ремарочного характера речи создают и вставные конструкции, которые прерывают основное предложение и занимают в нем положение неожиданно пришедшего в голову в процессе речи замечания: *Это была трагическая история (один князь Мстислав погиб, еще два князя Мстислава бежали), войско было разбито (да еще и меньшими монгольскими силами, насобачились воевать, гады), а потом победители пировали на досках, уложив их на пленников (загадку появления досок в степи ученые еще не решили) [3, с. 11], А начнем с*

*1395, когда разбитый Тамерланом Тохтамыш нашел убежище в Литве (заметьте: надежна была Литва) [3, с. 229], Мамай на момент сражения и близко не был ханом Золотой Орды. Бывал зятем хана – да, беклярбеком (типа премьер-министра или управляющего провинцией) – да, бывал узурпатором, регентом, авторитетным полевым командиром [3, с. 13]. Вставная же конструкция, выделенная восклицательным знаком, несет и основной эмоциональный посыл фразы: *И тогда – и тогда!* – *насилуемая с особенным цинизмом история в отчаянии расстается со своим смыслом* [3, с. 27], *Самое тяжкое – но и характерное!* – *что этой битвы, не исключено, и вовсе никогда не было* [3, с. 232] и др.*

Иллюзия непринужденного ироничного разговора возникает и благодаря подчеркнутой «нелитературности», обыденности, повседневности замечаний, вкрапляемых в зону речи повествователя: *Была на Волыни речушка Боберка и сельцо Бобрка – вот поэтому якобы прозвище владельца было Боброк. Нэ лызе!* [3, с. 105], *Но – що маемо, то маемо* [3, с. 83], *К бабке не ходи!* – *иначе и быть не могло* [3, с. 68], благодаря использованию междометий – указаний на кинетический жест: *Опаньки! Неслыханно! Князь сажает за решетку архимандрита* [3, с. 94], *Раз!* – *и он под Москвой* [3, с. 206], *Летописец-историк – это рыбак, который выуживает из прошлого во-от такую рыбку!* [3, с. 99] и др., на мимику повествователя (в этом случае автор использует звуко-символы, неcodированные словосочетания, сопровождающиеся соответствующим выражением лица): *Э? М-да...* [3, с. 185], *Ну-ну ...* [3, с. 258] и др. Этому же способствует специальное, осознанное употребление автором речевых ошибок, а также разговорной, просторечной, архаичной, диалектной и жаргонной лексики и фразеологии (как это бывает в общении хорошо понимающих друг друга собеседников): *Нам чо впаривают, грубо говоря* [3, с. 133], *Так а чо было-то?* [3, с. 134]; *Ихний-то князь...* [3, с. 121]; *Это не есть невозможно* [3, с. 79]; *Фиг бы Тохтамыш его добил, если бы мы его не замучили* [3, с. 120]; *<...> нечего дилетанту лезть в историю: пускай хавает что они ему написали* [3, с. 10]; *Пипла хавает. Но если подавится – сплюнет много* [3, с. 153], *Мамай их всех задоставал своей активностью* [3, с. 16]; *Освободилась Русь от гадского чужого владычества* [3, с. 7]; *<...> таким глупым педантизмом мы, конечно, не грузились* [3, с. 8]; *Дерьмо вопрос. Враг моего врага – мой друг* [3, с. 65]; *Государева пирамида вызолочена ворами за счет налогоплательщиков – это завсегда, не сумлевайтесь, обычай такой* [3, с. 234]; *А Мамай предъявляет мировой общественности нового хана – восьмилетнего Мухаммед-Булака, что значит нет легитимного правителя? А это вам кто? Да с вас по жизни бабло причитается, и чтоб на брюхе приползли!* [3, с. 20], *Короче, вло-*

мили и Дмитру [3, с. 22], Это так, что великий князь рулил от имени хана Орды [3, с. 43], Годы или, и Московская Русь также стала пробовать монголов на вшивость [3, с. 22], А мелькающих в Сарай-Берке ханов в гробу видали [3, с. 20] и др., смешение в пределах одного сложного синтаксического целого, разностилевой лексики и фразеологии: *И историки, надышавшись этой идеологизированной атмосферой, пишут историю. Глаза у них от искреннего патриотического угара встают поперек лба, и вот под таким углом зрения они и рассматривают историю. Мама не горюй [3, с. 27], Новая метла чисто метет, такое ее свойство. И там норовит мести, где больше выместить можно. Замена тысяцкого с его аппаратом на княжью администрацию с ее государственными людьми – это административно-хозяйственная реформа. А реформаторы-исполнители – искушения золотом не выдерживают, не бывает у них такого геройского качества. Государев администратор – жаден, ненасытен, ухватист: легок на хапок, он быстрее-быстрее богатство себе сколачивает. С административного ресурса богатеет [3, с. 149 – 150], А и великий князь не сам по себе. Пока удача ему в руки идет – он гордый и сильный, всех на колене вертит. А как экономический кризис и политическая нестабильность – вспоминает, что стоит над ним денно и нощно могучий американский Госдеп... что? О Господи! Совсем вы меня запутали с этой вашей патриотической историей. Я имел в виду – Золотая Орда и царь наш, ныне – великий хан Тохтамыш, ну, вы поняли [3, с. 163] и т.п.*

В процессе непосредственного непринужденного общения собеседникам бывает легче построить новое слово «к случаю», нежели воспроизвести уже существующую в кодифицированном языке лексическую единицу. «Антинорма» в тексте находит выражение в новообразованиях (лексических и фразеологических), которые возникают буквально «на глазах» читателя-собеседника: *Православная церковь превратится в орган государственного мозгоимения... [3, с. 134], Сей хан на Руси именовался царем еще со времен Ярослава, Александрневского папы [3, с. 43], А когда в истории до-ивана-грозненской Руси грозила всем общая опасность со стороны внешнего врага [3, с. 255], Нет хана – нет проблемы [3, с. 20], Церковь встала с колен на дыбы. На тебя, княже, митрополитов не напасешься! [3, с. 223], Князю – княжье, смерду – смердово [3, с. 110] и др.*

Х. Ортега-и-Гассет отмечал, что «массовый человек – это социально-психологический тип с ограниченной креативностью, предпочитающий воспринимать сложную действительность через призму клише и стереотипов, фантазий и иллюзий, помогающих ему обрести ясность и завершенность видения» [4, с. 24]. Именно эти клише современного

языка (поэтические, общественно-политические, экономические, юридические, криминальные, публицистические, «сколки» советского официального языка и т.п.) и использует М. Веллер, описывая и объясняя читателю реалии и события Московской Руси XIV века: *Ах, школьники беспечны, юная жажда жизни упоительно терзает их, хрен ли им ваши учебники* [3, с. 8]; *Вот так монголы стали мигрировать на ПМЖ в русские земли* [3, с. 39]; *Мамай на момент сражения и близко не был ханом Золотой Орды. Бывал зятем хана – да, беклярбеком (типа премьер-министра или управляющего провинцией) – да, бывал узурпатором, регентом, авторитетным полевым командиром* [3, с. 13]; *Кто тех арбалетчиков видел – неизвестно. Но – «есть такое мнение»* [3, с. 111]; *Или вы полагаете, что лечь под Москву – это типа независимый штат войдет в демократическое государство Соединенных Штатов Америки?* [3, с. 72]; *Ибо Тохтамыш, озабоченный неплатежами и сепаратизмом Русского улуса, лично возглавил карательный поход по восстановлению конституционного порядка во вверенном ему Аллахом государстве* [3, с. 136]; *Князь выдаст сестру только за равного себе <...> Чтобы – одно сословие, чтобы рядом с собой на пиру посадить; из своей корпоративной среды, короче* [3, с. 106]; *Церковь – это информационно-пропагандистская сеть, покрывающая всю страну и не имеющая конкурентов* [3, с. 172]; *Прибежал Ольгерд. Разорил подотчетную ему смоленскую землю, чтоб не лезли в чужие дела. Вник в ситуацию – и Михаилу не помог* [3, с. 185], *Покарать мятежников и одновременно пограбить и опустить конкурентов – святое же дело* [3, с. 215], *Тяжка была московская длань, коварен ум, жаден норов. Всех нагнули! И в такой вот позе объединили* [3, с. 47], *Великий князь Владимирский, он же Московский, заинтересован в чем? В расширении базы своего кормления... Он ставит под себя квартал, район, город, республику...тьфу! В смысле гангстер расширяет свою империю, в смысле князь княжество <...> То есть. Приходят серьезные пацаны и от имени «смотрящего» и всей братвы делают предложение, от которого нельзя отказаться: мы тебе пришли крышу ставить. Такой порядок. Платить будешь нам. А мы тебе даем свою поддержку. Гарантируем безопасность. В случае любого наезда – обращайся к нам: сотрем гадов в порошок, заставим заплатить за все. Теперь все так живут – по понятиям, понял? <...> И удельный князь переходит в вассалы Великого. А или вообще его выгонят к чертям свинячьим, а княжество так и всосут в Московское* [3, с. 45] и др. Такими нетривиальными приемами М. Веллер добивается эффекта максимального погружения читателя в текст и сближения читательского мнения со своим.

Стилистический динамизм, стремление к синтетическим решениям, выходящее за рамки литературно-языковых традиций, сочетание контрастных (книжных и разговорных, стилистически нейтральных и жаргонно-просторечных и т.п.) стилистических средств, т.е. своеобразный стилистический фьюжн – отчетливая, эффектная, оригинальная, запоминающаяся черта авторского идиостиля.

Произведения М. Веллера не вписываются в традиционные рамки, каноны, поэтому вызывают неоднозначные оценки критики. Но, как писал еще в начале 1990-х А. Генис, «применять к сегодняшней литературе старые традиционные критерии невозможно. Нельзя рассматривать современный литературный процесс как однолинейный, одноуровневый. Литературные стили и жанры явно не следуют друг за другом, а существуют одновременно. Нет и в помине былой иерархичности литературной системы. Все существует сразу и развивается в разных направлениях» [5, с. 43].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Веллер М.И. Человек в системе. М.: Издательство Астрель», 2010. 572 с.
2. Веллер М. Наш князь и хан : историческая повесть-детектив. М. : Издательство АСТ, 2015. – 288 с.
3. Генис А. Иван Петрович умер. Статьи и расследования. М. : Новое литературное обозрение, 1999. 336 с.
4. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века) . СПб. : Искусство-СПб., 1994. 558 с.
5. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М. : Издательства АСТ, 2019. 256 с.

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕРМИНОЛОГИИ ИКТ-ДИСКУРСА: СОГЛАСОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ

Т. И. Макаревич

*Белорусский государственный университет
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, t_makarevich@mail.ru*

В статье рассмотрена терминологическая организация ИКТ-дискурса (дискурса информационно-коммуникационных технологий) английского языка как утвержденного мирового стандарта профессионального общения в сфере ИКТ. Автором показана проблема разнородности терминов ИКТ-дискурса, предложены варианты адекватного перевода профессиональных жаргонизмов на русский язык. Большое внимание уделено анализу образования и употребления терминов, околотерминологических слов, компьютерного жаргона, описан подход, применяемый автором для анализа ИКТ-дискурса.

Ключевые слова: терминологическая система; информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); ИКТ-дискурс; язык для специальных целей (ЯСЦ); общение посредством компьютера, онтологическая модель организации ИКТ-дискурса.

WAYS OF STRUCTURING ICT TERMS: ENGLISH AND RUSSIAN TERMS CORRELATION

T. I. Makarevich

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, t_makarevich@mail.ru*

The paper considers professional terminological system of ICT-discourse (Information and Communication Technology discourse), viewed as one of the most actively developing terminological domains of today, covering English for professional use and cognitive terminology. The author focuses on structuring the ICT terminological system of English for specific purposes. The paper describes an approach towards organising of the terminological system of ICT. Simultaneous use of both the terms, terminological words close to terms and computer jargons is reflected in the analysis in question.

Keywords: terms system; Information and Communication Technology (ICT); ICT-discourse; English for specific purposes (ESP); computer-mediated communication (CMC), ICT-discourse ontology.

Дискурс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-дискурс) как обширная сфера языка профессионального общения в лингвистике и как объект исследования включает в себя терминологию

предметной области информационных коммуникационных технологий (ИКТ) и профессиональный компьютерный жаргон. Актуальность исследования составляет изучение терминов, околотерминологических слов, компьютерного жаргона данной специализированной области с позиций терминологической лексикографии, носит выраженный аппликативный характер для пользователей ИКТ и для профессионалов в сфере информационных технологий (ИТ). Одной из проблем ИКТ-дискурса как новой сферы исследования является свойственное ему фрагментарное изучение [1], которое сводится к наблюдению и фиксации определенных особенностей терминосистемы ИКТ, требующей систематизации.

Разноплановые исследования ИКТ-дискурса, несмотря на неиссякаемый интерес многих исследователей к данному объекту изучения на протяжении последних десятилетий, остаются актуальными. Рассмотрению подлежат инновационные процессы и феномены, протекающие в естественных языках и применяемые в профессиональной коммуникации в широкой предметной области ИКТ. Часто изучение происходящих процессов в сфере ИКТ осуществляется с применением преимущественно дедуктивного метода [2, с. 2], при выдвижении гипотетических предположений и последующим анализом происходящих процессов на разных уровнях языковых систем на основании анализа современных лингвистических направлений и появлении новых компьютерных технологий.

Лингвистические исследования сферы ИКТ нацелены на разработку концепции коммуникации в информационном обществе, где анализируется понимание направленности и существующие механизмы взаимодействия общепринятых и новейших способов общения (Н.Б. Мечковская), создание толковых и переводных словарей предметной области ИКТ. Изучение сферы ИКТ способствует развитию новых направлений в построении информационного сетевого общества.

Интерес к изучению терминосистемы ИКТ-дискурса вызван особенностью конкуренции терминов и жаргонизмов, характерной для других подязыков профессионального общения [3, с. 21], очевидным преимуществом в употреблении жаргонизмов по отношению к терминологическим единицам, постоянным пополнением лексической микросистемы ИКТ-дискурса неологизмами, возникновением семантических дифференциальных признаков у существующих широко употребляемых терминов ИКТ-дискурса.

Проблемная область исследования заключается в согласовании англоязычных и русскоязычных терминов предметной области ИКТ при переводе их с английского языка на русский.

Целью нашего исследования является систематизация терминологической системы ИКТ-дискурса как целой сферы, имеющей свои реалии, понятия, термины. Мы рассматриваем ИКТ-дискурс как комплексное социолингвистическое явление языка с точки зрения социального, социолингвистического, когнитивного и языкового аспектов.

Объектом исследования являются термины и понятия ИКТ-дискурса в английском языке и соответствующие им термины и понятия на русском языке в референтных изданиях для их согласованного употребления специалистами различных предметных областей в условиях современной цифровой трансформации и внедрения технологий электронного правительства.

Одной из задач исследования терминологической системы ИКТ-дискурса является анализ многослойности как свойства этой терминосистемы, в силу чего объект исследования необозрим для одного узкоспециализированного исследования, что свидетельствует о многогранности объекта изучения. Сложность объекта нашего исследования характеризуется стремительным и бурным развитием сферы ИКТ, тем, что ни одна подсистема профессиональной лексики не складывалась так стремительно, как компьютерная, что в равной степени относится как к английскому, так и к русскому языку для специальных целей (ЯСЦ).

Существенным при анализе терминов и понятий ИКТ-дискурса является прослеживание терминопотребления в информационном обмене ученых, проводящих исследования в сфере информационных технологий, и специалистов-практиков ИТ-индустрии, что отражается в сборниках научных трудов, публикациях и изданиях по предметной области ИКТ.

Термин «дискурс» имеет интердисциплинарный характер, поскольку охватывает целый ряд социогуманитарных, естественных и прикладных наук. Современные исследования текстов уже невозможно представить вне понятия «интертекстуальности» [4, с. 19] в дискурсивном подходе. Объем значений понятий *речь*, *текст*, *дискурс* при всем их явном сближении очевидно не совпадают. Дискурс можно определить как «всегда текст (или речь) и плюс “что-то еще”» [4, с. 19], а что это конкретно должно или может быть – представляет собой вопрос.

При анализе терминологических единиц используется принцип интегральности описания языка и лексикографического портретирования Ю. Д. Апресяна [5]. В основу изучения терминологии и терминологических систем положены концепции В.М. Лейчика [7], В.Ф. Новодрановой, Л. А. Манерко [8] и др., проанализированы определения терминов на примере работ Б.Н. Головина, В.П. Даниленко, признак знаковости термина В.А. Звегинцева.

Материалом исследования послужили терминологические единицы, анализируемые в контексте их употребления в ИКТ-дискурсах [4, с. 19]. При анализе дискурсов имеет место изучение отдельных случаев (case-studies) употребления терминологии предметной области ИКТ.

Некоторые неологизмы строятся по уже известным словообразовательным моделям: *computerist* ‘энтузиаст внедрения и использования компьютеров’; *computernik* ‘специалист по вычислительной технике’, ‘программист’, ‘компьютерщик’, ‘компьютерный фанатик’, ‘увлеченный программист’. Другая словообразовательная модель образования новых терминов в ИКТ-дискурсе демонстрирует использование уже известного корня путем добавления к нему несвойственного для английского языка окончания множественного числа существительного, в данном случае, заимствованного из итальянского языка окончания *-i*. Такой жаргонизм, как *digiterati* (от *dig(ital)* + (*lit*)*erati* имеет следующие значения: ‘кибер-элита’, ‘компьюлигенция’, ‘IT-эксперты’, дигерати’. При изучении ИКТ-дискурса для нас являются примечательными способы перевода данного жаргонизма на русский язык. Как видно из вышеперечисленных вариантов перевода, при передаче значения были использованы различные приемы перевода (вплоть до простой кальки).

Терминосистема ИКТ-дискурса насыщена разного вида сокращениями: *telecomsottelecommunications* ‘телекоммуникации’; *markups* от *markuplanguages* ‘язык разметки’. Терминологической системе ИКТ-дискурса свойственно активное использование атрибутивных препозитивных конструкций (attributive nouns, the so-called stone wall constructions): *data security* ‘защита данных’; ‘сохранность данных’; *information technology* ‘информационные технологии’, *cyber world* ‘виртуальный мир’, *computer virus* ‘компьютерный вирус’ и т.д.

Словообразование существительных, прилагательных и иных частей речи в ИКТ-дискурсе заслуживает отдельного внимания. Многие существительные образуются от других частей речи путем сложения основ, например: *store-and-forward* ‘передача с буферизацией пакетов’. Особенностью перевода терминов в ИКТ-дискурсе является их частое сопровождение необходимой для понимания дефиницией, как, например, прилагательного *application-centric* ‘ориентированный на приложение’ – перевод; дефиниция – ‘характеристика операционной системы, в которой пользователь для создания или открытия документов должен запустить приложение’ [3, с. 35].

Семантическая деривация также частое явление в ИКТ-дискурсе: из общеупотребительного значения существительного *site* ‘местонахождение’, ‘стройплощадка’, ‘место для строительства’ развилось значение

термина в профессиональной сфере ИКТ *site= website* ‘(веб-)сайт’, ‘интернет-страница’, ‘узел сети’, ‘вычислительная система’, ‘вычислительный центр’. Аналогичные примеры можно привести с существительными *storage* ‘память’ [3, с. 467]; *housekeeping* ‘служебные действия’ [2, с. 245] и т.д.

Терминосистему ИКТ-дискурса также формируют сращения типа *edutainment* от *education* и *entertainment* ‘обучение с элементами развлечения’, ‘обучение в процессе игры’; *netiquette* от *network* и *etiquette* ‘сетевой этикет’, ‘правила поведения в Интернете’ и синонимами *webiquette*, *cyberetiquette*. Очень продуктивной показала себя модель с приставлением *-ware*: *malware* от *malicioussoftware* ‘вредоносные (злонамеренные) программы (вирусы, черви)’, а также аналогичные сращения, обозначающие разные виды программного обеспечения: *software*, *hardware*, *freeware*, *shareware*, *spyware*. Следует отметить, что в среде профессионалов ИКТ функционирует большое количество профессионального сленга как вариантов перевода данных терминов: мэлвер и т.д.

Организация терминосистемы ИКТ-дискурса представляется в виде совокупности подсистем различных уровней. Система ИКТ-дискурса анализируется с позиций структурного представления терминосистемы: выделяются элементы системы и связи между ними. Употребление терминов, понятий и реалий ИКТ-дискурса рассматривается посредством функционального представления системы ИКТ-дискурса.

Терминосистема ИКТ-дискурса анализируется с позиций системного анализа посредством ее макроскопического и микроскопического представления. В первом случае система терминов рассматривается как нерасчленимое целое, взаимодействующее с внешней средой. Во втором, изучение системы ИКТ-дискурса основано на представлении ее как совокупности взаимосвязанных элементов, что предполагает раскрытие структуры системы, которая имеет иерархическое представление, основанное на понятии совокупности подсистем, которые в свою очередь являются системами, появляющимися в результате декомпозиции. Элементами системы ИКТ-дискурса являются термины – «лексические единицы функциональных языков – языков для специальных целей» [7, с. 4] (ЯСЦ), которые существуют в рамках изучаемых нами систем ИКТ-дискурса естественных языков: английского и русского. Вслед за В.М. Лейчиком [7] мы также разграничиваем два вида совокупностей терминов: терминологию сферы ИКТ и терминологическую систему (терминосистему) ИКТ-дискурса, которые создаются разными способами.

При рассмотрении способов организации терминологии дискурса информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) принимаются во внимание следующие вопросы:

1) в чем состоит единство общефилологических словарей и словарей специальной лексики и в чем они принципиально отличаются;

2) какими, с точки зрения современной «лингворесурсологии» (термин Л.Р. Рычковой) [9], должны быть терминографические ресурсы, ориентированные на запросы нужды филологов, специалистов отрасли знаний ИКТ, на широкий круг читателей, интересующихся общенаучной и отраслевой терминологией;

3) как определять источниковедческую базу для создания терминографических ресурсов с учетом терминофиксирующих, терминоиспользующих и терминопорождающих источников.

4) как определять применимость ресурса для конкретных практических задач и есть ли необходимость создавать «целевые» (tailor-made) словари?

Существует также ряд прикладных аспектов исследования терминологии, к примеру, какими критериями необходимо или можно руководствоваться при извлечении специальных номинаций из текстов для формирования реестров словарей специальной лексики, которые мы анализируем в ходе нашего исследования.

При составлении словаря специализированной лексики возникает вопрос о типе специализированных словарей. Используемый принцип интегральности описания языка при описании терминологических единиц ИКТ-дискурса заключается в том, что лексемам «приписываются все свойства, релевантные для правил, а правила учитывают все формы поведения лексем, не упомянутые непосредственно в словаре. От лексикографа этот принцип требует работы на всем пространстве правил, в том числе грамматических, а от грамматиста – работы на всем пространстве лексем [5, с. 3].

При формировании словарной статьи в рамках принципа лексикографического портретирования Ю.Д. Апресяна [5] лексическая единица видится как «автономный и неповторимо своеобразный мир» [5, с. 3], который можно описать во всем его многообразии.

Как в любой системе, в ИКТ-дискурсе есть наиболее типичные свойства, составляющие основу ИКТ-дискурса. Терминологии в сфере ИКТ присуще словотворчество, которое носит свой отраслеспецифический характер. Кажущаяся несистемность ИКТ-терминологии связана с объективной сложностью объемной лексической системы, с многообразием существующих связей между элементами, терминологической неоднозначностью и многосторонностью.

Одним из отличительных свойств терминологической системы ИКТ-дискурса является динамика развития онтологий, которые имеют свойство быстро меняться и перестраиваться с учетом развития инфор-

мационных технологий. Важной проблемной областью нашей темы исследования также является отслеживание того, чтобы перевод терминологии в предметной области ИКТ в разных языках был синхронизирован, поскольку есть очевидная проблема несовпадения семантического значения терминов в одной и той же предметной области в терминологических системах английского и русского языков. Результаты исследования эмпирического материала отражаются в словарных статьях разрабатываемого в соавторстве с И.И. Макаревич терминологического словаря – «Словаря-справочника по цифровой трансформации».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Руденко Е.Н. Интернет. Язык. Лингвистика. Минск: Право и экономика, 2009. 89 с.
2. Мечковская Н.Б. Языковая коммуникация в информационном обществе: изменения в функциях и структуре национальных языков (лингво-семиотические и гуманитарные аспекты). Минск: БГУ, 2008. 40 с.
3. Макаревич Т.И., Макаревич И.И. English for ICTS tudents. Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2012. 360 с.
4. Ухванова-Шмыгова И.Ф. Прошлое и будущее понятия «дискурс». Дискурс в исследовательском и академическом пространстве: материалы Междунар. 3-5 апреля 2009 г. Минск: БГУ, 2010. С. 11 – 14.
5. Апресян Ю.Д. Избранные труды: Интегральное описание языка и системная лексикография. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995. 767с.
6. Манерко, Л.А., Новодранова, В.Ф. *Использование методов когнитивного анализа в терминологических исследованиях*, Когнитивные исследования языка. по.11: Международный конгресс по когнитивной лингвистике. Отв. ред. Л.А. Фурс., 2012. С. 226–228.
7. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. Изд 5-е., испр. и доп. Москва: «ЛИБРОКОМ». 2012. 264 с.
8. Рычкова Л.В. Социально-ориентированная терминология в аксиологическом аспекте. Русский язык: система и функционирование: сб. материалов V Междунар. науч. конф., 11–12 окт. 2011 г., Минск: Изд. центр БГУ, 2011. С. 133–136.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СИНТАКСИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ «СЛОВСОЧЕТАНИЕ» В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н. Л. Макаренко

*Белорусский государственный университет культуры и искусств,
ул. Московская 18а, 220007, г. Минск, Беларусь, makarenkonata47@mail.ru*

В статье анализируется целесообразность изучения словосочетания в курсе обучения русскому языку как иностранному в аспекте его коммуникативной функции, или с точки зрения функциональной грамматики, которая рассматривает любую единицу языка в системе функционально-семантического поля. Основанием для подобного подхода служит тот факт, что именно на уровне словосочетания у иностранцев формируются навыки построения собственных текстов на русском языке, поэтому, на наш взгляд, словосочетанию принадлежит если не решающая, то важная роль в формировании речевой компетенции в курсе РКИ.

Ключевые слова: функциональная лингвистика; функционально-семантическое поле; синтаксис русского языка; словосочетание; коммуникативный аспект; языковая структура русской речи; предложение; синтагма; коммуникативная единица; родительный приименной без предлога; порождение текста.

FUNCTIONAL APPROACH TO FORMATION OF SYNTACTIC CONCEPT "PHRASE" IN THE COURSE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N. L. Makarenko

*Belorussian State University of Culture and Arts,
18a, Moskovskaya Str. 220007, Minsk, Belarus, makarenkonata47@mail.ru*

The article analyzes the feasibility of studying phrases in the course of teaching Russian as a foreign language in the aspect of its communicative function, or from the point of view of a functional grammar, which considers any unit of the language in the system of functional-semantic field. The basis for such an approach is the fact that it is at the level of collocation that foreigners develop their skills in building their own texts in Russian, therefore, in our opinion, the collocation plays an important, if not decisive, then important role in the formation of speech competence in the Russian as a foreign language course.

Keywords: functional linguistics; functional semantic field; syntax of the Russian language; phrase; communicative aspect; linguistic structure of Russian speech; sentence, syntagma; communicative unit; genitive adopted without an excuse; generation of text.

В настоящее время функциональная лингвистика (ФЛ) стала одним из самых популярных направлений в филологии, т.к. она рассмат-

ривает язык с точки зрения его назначения – речевого общения, а значит, изучает функции, которые выполняют языковые единицы в языке и речи. Этот аспект изучения грамматики порождает множество подходов и школ, привлекает к себе внимание не только ученых, но и преподавателей, студентов, переводчиков.

Несмотря на разнообразие мнений, общепризнанным, с точки зрения функциональной грамматики (ФГ), является то, что язык представляет собой систему универсальных смыслов, которые образуют функционально-семантические поля. Так как для реализации коммуникативных потребностей говорящего необходимо понимать значение языковых единиц, их форму и функции (что они обозначают, как выражены и какую роль играют), отправная точка анализа в ФГ – содержание речи, необходимость выразить определенное значение, а конечная – средства выражения.

Значения языковых единиц здесь описаны в виде системы функционально-семантических категорий и соответствуют универсальным понятиям, которые необходимы человеку для оформления мыслей в слова. Единицы разных уровней языка (словообразования, лексики, фразеологии, морфологии и синтаксиса), имеющие близкие или сходные значения, сгруппированы, объединены в «территории», затрагиваемые этими уровнями. Таким образом, язык в функциональной грамматике представлен и изучается как система функционально-семантических полей. Главное здесь – взаимодействие языковых единиц всех ступеней друг с другом и со средствами контекста. Коммуникативный аспект занимает центральное место в ФГ, поэтому вся система изучения исходит из потребностей устной и письменной речи, помогает более эффективно изучить язык и затем применить полученные знания для создания текстов.

Данный аспект грамматики не предполагает описаний, например, парадигм склонения, спряжения и т.п. Несмотря на то, что ФГ пересекается с формальной и грамматические категории описываются во всех типах грамматики, функциональная грамматика рассматривает их в составе определенного функционально-семантического поля, во взаимодействии с другими его компонентами.

Таким образом, если функционирование грамматических единиц во взаимодействии с элементами разных языковых уровней рассматриваются в направлении от семантических категорий к формальным средствам их выражения, то это значит, что мы имеем дело с изучением грамматики в ее функциональном аспекте.

Рассмотрим такое синтаксическое понятие, как словосочетание, с точки зрения ФГ.

Функциональный подход (ФП) к обучению словосочетанию продиктован не столько модой, сколько необходимостью. Практика показывает, что именно на уровне словосочетания у иностранцев формируются навыки построения собственных текстов на русском языке, поэтому, на наш взгляд, словосочетанию принадлежит если не решающая, то важная роль в формировании речевой компетенции в курсе РКИ. Не случайно в свое время Ф.Ф. Фортунатов и его ученики считали синтаксис учением о словосочетании, а предложение рассматривали как один из видов словосочетаний.

ФП не противоречит законам порождения естественного высказывания: от замысла и содержания к форме. Его реализация, особенно на начальном этапе обучения, формирует у иностранцев представление о языковой структуре русской речи, где все существует в связях и отношениях с реальным миром, а реальный мир, в свою очередь, отражен в языке, где все объекты, явления, события и т.п. имеют свои имена. Таким образом, функциональный подход позволяет соотнести значение языковых единиц с внеязыковой действительностью, обеспечивает усвоение языка как единой функционирующей системы.

Номинативная трактовка словосочетания, существующая до и вне предложения и, следовательно, являющаяся для него строительным материалом, появилась в 30-х годах прошлого столетия и, в интерпретации Г. А. Золотовой, имеет докоммуникативный (словосочетательный) и коммуникативный (предложенческий) уровни.

Для нас важно рассматривать словосочетание как сочетание слов, по смыслу и грамматически связанных, выделяемых из предложения. Интересно, что А.А. Шахматов в книге «Синтаксис русского языка» называет словосочетание таким соединением слов, которое образует грамматическое единство, обнаруживаемое зависимостью одних из этих слов от других. По А.А. Шахматову, предложение тоже является словосочетанием, но словосочетанием законченным, словосочетания же в том значении, в каком их понимает современная лингвистика, характеризуются у него как незаконченные.

Соединяя традиционные подходы к изучению словосочетания и результаты последующих исследований, а также основные положения современной лингвистики, важно осмыслить все разнообразие типов этих структур как систему, а также проанализировать и понять место и роль словосочетаний в синтаксических конструкциях, их «работу» в речевых построениях.

Изучение словосочетания на основе функционального подхода создает условия для привлечения основных средств построения речи, организации высказывания. На этом уровне исследуются основные сред-

ства языка, включающие морфологические, лексико-фразеологические средства, служебные слова, порядок слов и просодию. В словосочетании перекрещиваются разные уровни языковой системы: взаимосвязь лексического значения слова, его морфологических признаков и сочетательных возможностей наглядно проявляется в строе этой синтаксической единицы.

Не являясь коммуникативной единицей, словосочетание в то же время входит в систему коммуникативных категорий в составе предложения и через предложение как его строительный материал. В живой звучащей речи мы различаем множество предложений, а в их составе – множество словосочетаний. В языке не существует конкретных словосочетаний в уже готовом виде. Их создание связано с процессом общения, с необходимостью построения предложений. В то же время так же, как и слово, оно относится к области номинативных средств языка, средств обозначения и так же, как и слово, представляет собой строительный материал, используемый в процессе языкового общения. Таким образом, функционально-семантическое поле словосочетания складывается из разных уровней языка, охватывает части речи, лексику, стилистику, семантику.

В русском языке словосочетание, кроме неразложимого, свободно, делимо и является результатом семантического распространения названия. Оно складывается из частей речи, но реализует многообразие собственных смысловых возможностей в предложении. В живой речи слова, соединенные по законам грамматики, входят друг с другом в сложные лексические и синтаксические отношения, которые отражают как правила сочетания слов в предложении, так и особый род соединений слов для каждого языка. Предложения различаются характером расположения и соотношения словосочетаний, особенностями их функционирования. В русском языке словосочетание связано с членами предложения, с системой частей речи, с той же грамматико-семантической сферой, что и слово, т.к. имеет назывательный характер. Оно может по-разному «работать» в предложении, входить в состав других сочетаний слов, узлов предложения, его членов, которые выделяются в нашей мысли.

Любое предложение состоит из слова или слов. Если оно состоит из более чем одного слова, слова в нем соединяются по правилам данной грамматики. Однако не все правила соединения и не все виды связи между словами в предложении одинаковы. Напротив, они резко различаются. Из трех основных типов связи, по классификации А.И. Смирницкого, (атрибутивной, комплетивной и предикативной) только первая всегда дает словосочетание; второй тип соединяет слова только в своих более тесных формах; третий не дает словосочетания вообще.

Семантические ограничения являются важным отличием словосочетаний от других соединений слов. Наряду с такими словосочетаниями, в которых атрибутивная или комплетивная связь выступает в своем общем или собственно синтаксическом виде и которые поэтому выступают как примеры словосочетания продуктивного (*рубить дрова, готовить обед, синий шарф, сырой воздух, крепко любить, упорно заниматься*), во всех известных нам языках имеются и такие, где синтаксические связи оказываются семантически несвободными, ограниченными со стороны фразеологических отношений между соединяемыми словами. В русском языке такие словосочетания могут быть проиллюстрированы соединением глаголов и отглагольных существительных с предлогами (при совпадении предлога у глагола и существительного), например, в глагольном управлении *надеяться, жаловаться, согласиться на* (*надежда, жалоба, согласие на*); *враждовать, разговаривать, спорить с* (*вражда, разговор, спор с*). Невозможно исследовать синтаксис словосочетания без определения семантических разрядов в зависимости от особенностей их фразеологических связей. Усложняющиеся фразеологические отношения приводят нас в область лексически связанных, непродуктивных словосочетаний, а затем и за пределы живого синтаксиса, в область семантически замкнутых схем.

Изучение словосочетания в курсе РКИ должно дать обобщенные категории, на базе которых выделяются члены предложения. Кроме того, изучение словосочетания во всех его аспектах позволяет разграничить само словосочетание и синтагму. Синтагма – это семантико-синтаксическая стилистическая единица речи, которая отражает фрагмент действительности, содержит экспрессию и всегда имеет интонацию сообщения. Словосочетание как таковое не имеет интонации сообщения, если только не интонацию сложного слова. Таким образом, синтагма и словосочетание – разные синтаксические понятия и изучение словосочетания необходимо для понимания своеобразия различных синтагм.

Итак, словосочетание представляет собой особую лингвистическую категорию, принципиально отличную от предложения, синтагмы и далее от таких уже более неопределенных, с синтаксической точки зрения, понятий, как «сочетание слов», «ритмическая группа» и др.

Одной из важных особенностей словосочетания является то, что оно, «...так же, как и слово, представляет собой строительный материал, используемый в процессе языкового общения». Однако словосочетание не только не тождественно слову, но даже и не его эквивалент («словосочетание – свободный эквивалент фразеологической единицы»). Словосочетание и слово разграничиваются в русском языке: у слова как такового признаки могут быть более или менее отчетливо выражены, т.е.

слова разных категорий являются словами не в одинаковой степени, но эти различия носят количественный характер, остаются различиями в пределах одного и того же качества, одной и той же категории; поэтому стирания границ между категориями слова и словосочетания в русском языке не происходит.

Исследования последних лет доказали важную роль словосочетания в коммуникативной структуре русского предложения, в его актуальном членении. Кроме того, аналогичные функции в предложении выполняют и конструкции, сформированные с помощью строевых слов, где грамматически главным оказывается слово, семантически ослабленное. Это фразеологизмы, изучению которых отводится должное место в курсе РКИ.

В аспекте функционально-коммуникативного подхода словосочетание в курсе РКИ рассматриваются и как способ фиксации части информации, поступающей извне, и как способ передачи этой информации в рамках предложения или высказывания, т.е. с учетом их функционирования в речи, в их динамике, а не как отдельно взятые статические единицы синтаксиса.

Таким образом, традиционный подход не дает полного ответа на вопрос, как словосочетание связано с действительностью, как можно и нужно характеризовать правила построения словосочетаний; он лишь рассматривает их как готовые образцы «допредложенческой» теории, которые формируются по определенной модели, и в таком виде вставляются в предложение. В процессе же обучения РКИ, т.е. при функциональном подходе, полезно показать, что компоненты русского словосочетания необходимы для решения определенных коммуникативных задач. Так мы сформируем у обучающихся алгоритмы продуцирования речи и умение органично использовать в речи ее единицы, в том числе и словосочетания.

Лингвистическая и лингводидактическая наука располагают богатым описательным материалом для обучения построению и использованию словосочетаний в порождении текстов. Необходимо только выявить те особенности функционирования словосочетаний, которые не представлены в традиционной грамматике. Это значит, что задачи ФП в изучении словосочетания как единицы синтаксиса интерпретировать эту категорию как один из важнейших механизмов русского предложения, обеспечивающий: а) перефразировку, или трансформацию без повреждения первоначального смысла, исходного предложения в тот или иной трансформ в зависимости от ракурса подачи ситуации. Например: *Анна быстро читает – У Анны быстрое чтение – Быстрота чтения у Анны*. Или изменение словоупорядка исходного предложения в зависимо-

сти от коммуникативных задач говорящего: *Тетради я купила утром – Утром я купила тетради – Утром тетради купила я.*

Интересны и актуальны в курсе РКИ механизмы построения словосочетания с родительным приименным без предлога. Они показали, что такой способ образования словосочетаний системен во всех семантических типах, но сам механизм образования требует исследований на большом языковом материале. Закономерности построения словосочетаний с родительным приименным должны стать объектом дальнейших исследований. Анализ этого аспекта важен и при обучении синхронному переводу, и при составлении программ для машинного перевода. Толкование таких словосочетаний показывает, как формируются эти словосочетания.

Таким образом, коммуникативная парадигма словосочетания подтверждает адекватность функционального аспекта изучения этой синтаксической категории и его активной роли в коммуникативной структуре предложения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Алпатов В. М. Лингвистическая концепция А.И. Смирницкого // Вопросы языкознания. 2004. №5. С. 95 – 108
2. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1973; Изд. 2-е, испр., М.: Эдиториал УРСС, 2005; Изд. 3-е, М.: Эдиториал УРСС, 2009. 2.
3. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. // М., Наука, 1982; Изд.6-е. М.: Эдиториал УРСС, 2010.
4. Золотова Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка. // М.: Изд. МГУ, 1998. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Азбуковник, 2004.
5. Золотова Г. А. Методическое руководство к учебнику русского языка для студентов-иностранцев. М., 1985 .
6. Золотова Г. А. Лингводидактические аспекты функционального синтаксиса // Вопросы лингвистического описания русского языка в целях обучения. Материалы Международного симпозиума в Оломоуце. Прага, 1972.
7. Филатова Е. В. Порождение, структурирование и восприятие речи и отношение к ним слова, словосочетания, синтагмы и предложения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 2. С. 172 – 177.
8. Виноградов В. В. Синтаксические взгляды и наблюдения академика Л. В. Щербы // Избранные труды: исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. С. 488 –516.

ВОЛШЕБНАЯ РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ МИФОЛОГИИ

М. А. Романенко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, RKI@bsu.by*

Статья посвящена сравнительному анализу древнегреческой и индийской мифологии и волшебной русской народной сказке. На основании обширного изученного материала автор обосновывает самобытность русской народной сказки и отражение в ней концептуальной картины мира русского народа.

Ключевые слова: воззрения древних славян; миссия главного героя; смертельные испытания; подвиги главного героя; мифология как форма духовной культуры; испытания как рок; сюжеты борьбы с чудовищами; похищение красавицы; выбор невесты; преодоление всех препятствий и обретение нового статуса.

MAGIC RUSSIAN FOLK TALE FROM VIEW OF MYTHOLOGY

M. A. Romanenko

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, RKI@bsu.by*

This work is devoted to a comparative analysis of ancient Greek and Indian mythology and the magical Russian folk tale. Based on the extensive material studied, the author substantiates the originality of the Russian folk tale and the reflection in it of a conceptual picture of the world of the Russian people.

Keywords: the views of the ancient Slavs; the mission of the protagonist; mortal trials; the exploits of the protagonist; mythology as a form of spiritual culture; trials like rock; stories of fighting monsters; kidnapping a beautiful woman; choosing a bride; overcoming all obstacles and gaining a new status.

Мир древних славян отличался гармоничностью и целостностью. Человек в этом мире занимал свое место и жил по законам, установленным высшими силами. Эти законы, по воззрениям древних славян, регламентировали не только социальные взаимоотношения людей, им подчинялась жизнь всех существ на земле и в космосе.

В волшебной русской народной сказке главный герой выполняет важную миссию для своего рода, своего народа. Например, освобождает страну от Змея Горыныча и тем самым останавливает истребление популяции этого народа. Чаще всего герой русской народной сказки даже не

догадывается о своем высоком предназначении. Он отправляется в путь по каким-либо, хотя и благородным, но все-таки семейным причинам (освобождение матери, братьев, выполнение поручений отца). В некоторых сказках герой даже изгоняется из дома заслушивание.

Мотивы борьбы героя с чудовищами, добывание волшебных предметов, диковинных животных и плодов роднят русскую народную сказку с древними мифами многих народов. В русской народной сказке герой добывал жар-птицу, оленя – золотые рога, златогривого коня, скатерть-самобранку, волшебную дубинку, молодильные яблоки, Елену Прекрасную и другие диковинки.

Древнегреческий мифологический герой Персей по приказу царя Полидекта добывает голову чудовища – медузы Горгоны. По пути в страну горгон он попадает к нимфам, которые дарят ему волшебный шлем Аида, делающий невидимым всякого, кто его надевал (в русских народных сказках аналог шлема – шапка-невидимка), сандалии с крыльями (у нас – сапоги-скороходы, ковер-самолет) и волшебную сумку, в которую можно поместить все на свете (в русской народной сказке из сумки выходят молодцы, которые выполняют все желания его хозяина).

В древнегреческом мифе Прометей крадет у богов Олимпа для людей огонь, Иван-царевич в русской сказке крадет жар-птицу в тридцатом царстве – тоже в другом мире. Жар-птица, или огненная птица в мифологии многих народов олицетворяет огонь. Так перекликается русская народная сказка с греческим мифом.

Древнегреческий Персей спасает прекрасную царевну Андромеду, принесенную в жертву морскому чудовищу, опустошавшему владения ее отца. Самый любимый народный герой Греции Геракл совершает множество подвигов: убивает гигантского немейского льва (Лернейскую гидру, Эриманфского кабана – чудовищ, разорвавших города и страны).

В древнеиндийском эпосе «Рамаяна» царевич Рама, изгнанный из родной страны, совершает многочисленные подвиги, главный из которых – победа над царем демонов Раваной и освобождение людей и богов от их тирании.

Отлучение от дома, изгнание героя – сюжет, типичный для мифа и для русской народной сказки. Уже упомянутый индийский принц Рама, несмотря на свою безупречность и законное право на управление страной, вынужден отправиться в изгнание. Когда-то его отец-царь обещал своей второй жене выполнить два ее желания. Первое – сделать наследником трона ее сына, второе – отправить законного наследника Раму в изгнание на 14 лет. Глубокое личное сожаление отца и всех придворных не могли ничего изменить. Как справедливый царь, отец обязан был исполнить свое обещание. Рама как покорный сын и верный подданный,

хотя и не без боли, принимает это решение. Только после долгих лет скитаний ему открывается высший смысл выпавших на его долю испытаний. Но Рама – это одно из земных воплощений бога-защитника Вишну, и он и все окружающие его знают об этом.

Знает свое будущее и титан Прометей, и герои Персей и Геракл, поэтому принимают свое изгнание и другие испытания как норму или точнее как рок, противостоять которому не могут ни герои, ни даже боги.

Иван-царевич, тем более Иван-дурак, Мартынка, стрелец, солдат и другие герои русской народной сказки ничего этого не знают. Очень часто они не знают куда, в какую сторону им ехать или идти, они не знают, как можно выполнить свою задачу.

Они не знают, но высшие силы, которые управляют нашим миром, знают. Это именно они избирают Ивана-царевича или другого героя русских народных сказок для выполнения судьбоносной для народа миссии. По представлениям древних славян, кроме выдающихся физических качеств: богатырской силы, ловкости, быстроты – герой должен обладать твердой волей и желанием победить. Но перечисленных выше качеств, по мнению древних славян, явно недостаточно: без доброты и человечности герой не сможет пройти предназначенных ему испытаний. Во многих русских народных сказках герой должен пройти через смерть, но он без колебаний совершает этот подвиг во имя своей земли, своего рода, своего народа, потому что иначе не может. Испытания, которым он подвергается на пути к своей главной цели, являются по сути индикаторами его готовности к подвигу и одновременно его посвящением и избранием для совершения подвига.

В древнегреческих мифах боги вооружают Персея щитом и мечом, потому что он сын Зевса. Следуя воле рока, ему помогают и другие неземные существа.

В русской народной сказке нет этого давления рока. Герой следует по своему пути по велению сердца, он не знает своих возможностей. Но так же, как и мифах, ему встречаются как верные, так и мнимые помощники, он сталкивается с непримиримыми противниками и просто спасателями. Эти встречи и события обучают героя, развивают его лучшие качества, учат понимать людей и окружающий мир. Во многих русских народных сказках верные помощники становятся таковыми не сразу, а после того как герой проявит свою доброту, бескорыстие, самоотверженность.

В сказке «Волшебное кольцо» Мартынка спасает собаку, кошку и змею от смерти. В благодарность за это они обещают служить ему верой и правдой. В сказке «Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что» герой стрелец, ранив горлицу, не стал ее убивать, а по ее совету

принес в дом. Последовав другим ее советам, он получил в жены невиданной красоты «душа-девицу», которая стала ему мудрой помощницей. В сказке «Купленная жена» промотавшийся купеческий сын Иван нанялся на работу к дяде, который поручил ему купить товар. Случайно встреченный на рынке старик предлагает ему купить невиданный товар. В качестве товара выступала девица-красавица. Герой дважды отказывался от подобного предложения. Только когда история повторилась в третий раз, Иван понял, что и старик, и необычный товар не случайность, а веление судьбы. Он покупает красну девицу, оказавшуюся королевской дочерью, которая впоследствии стала его верной женой и советчицей. Такой же верной женой и мудрой помощницей становятся и царица-лягушка из одноименной сказки, и Елена Прекрасная из сказки «Василий-царевич и Елена Прекрасная».

Сравнивая миф и сказку, мы понимаем, что в мире описание событий и действие героев является средством объяснения истории, объяснения существующего порядка мира. Герой мифа не свободен, он четко осознает свою миссию, знает свое будущее. Он понимает, что должен неукоснительно следовать по пути, предсказанному богами или оракулами.

Герой русской народной сказки не знает своего будущего. Он совершает свои поступки, прислушиваясь к голосу сердца. В некоторых сказках из-за излишней доверчивости по отношению к братьям («Сказка о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде») или слабости к красивым вещам, в частности, к золотой клетке («Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и сером волке»).

В древнегреческом мифе, как уже отмечалось, судьбу героя определяет рок. Истории Агамемнона, Клитемнестры, Медеи темны и безысходны, трагична судьба Геракла. В древнеиндийском эпосе добро непременно торжествует, а зло обязательно будет наказано, если не сразу, то через сто или тысячу лет. Хотя страдания судьбы некоторых героев древнеиндийской мифологии – например, царя Харишчандры, потомка Рамы, – тяжелы и порой невыносимы, истории их жизней не вызывают чувства безнадежности.

Идея осознанно принимаемых страданий как возможности для очищения и возвышения души имеет определяющее значение в древнеиндийской ценностной картине мира. Каждая история жизни в древнеиндийском эпосе содержит глубокий философский смысл и морально-этическое назидание, учит слушателей различать добро и зло.

Необходимо напомнить, что мифология как форма духовной культуры являлась в древних обществах основным способом понимания мира. Сюжеты мифов являлись идеальными образцами модели мира и, по

сути, были призваны поддерживать установленный изначально миропорядок.

В сравнении с мифом сказка не так масштабна и эпична. События, происходящие в сказке, совершаются не в период первопричин: время сказки – это не сакральное первовремя, оно более исторично, локально. Тем не менее, события русской народной сказки, время и место действия также носят обобщенно-неопределенный характер. Волшебная народная сказка обычно имеет традиционный зачин, содержащий локальные и темпоральные сведения. Приведем примеры некоторых из них: «В некотором царстве, в некотором государстве жил-был царь». Варианты: «царь с царицей», «богатый купец», «старик», «старик со старухой», «дед да баба», «стрелец», «охотник», «солдат», «рыбак». Есть и другие виды зачинов: «не в каком царстве, не в каком государстве жил-был царь с царицей, была у них дочь Марья-царевна» («Буренушка»). «В старые годы, в старопрежние у одного царя было три сына...» («Царевна-лягушка»). «В то давнее время, когда мир божий наполнен был лешими, ведьмами да русалками, когда реки текли молочные, берега были кисельные, и по полям летали жареные куропатки, в то время жил-был царь по имени Горох с царицею Анастасьею Прекрасной...» («Три царства – медное, серебряное и золотое»). В стародревние годы в некоем царстве, не в нашем государстве...» («Елена Премудрая»). Приведенные примеры свидетельствуют о том, что действие сказок происходит в очень далекие времена. Особенно выделяется развернутый зачин из сказки «Три царства», который отправляет нас в какое-то мифическое правремя, совершенно не похожее на наше обычное историческое.

Что касается места действия, хотя в зачине оно выражено неконкретно, неточно, в сказках имеется ряд прямых указаний на происхождение и рождение героя. В сказках «Василиса Прекрасная», «Иван Быкович» и других баба-яга, Кощей Бессмертный безошибочно определяли русский дух и «русскую косу» героя. На это же указывает его имя Иван, типичное для русского человека. Оказавшись в подводном царстве и женившись на Василисе Премудрой, через некоторое время начинает грустить и мечтает увидеть «святую Русь».

Несмотря на сужение масштабов, сказка все же сохранила элементы сакральности. В сказке, как и в мифе, сохранилось неопределенное время, сохранились компоненты антропоморфности природных объектов. Одноглазые и трехглазые персонажи (Буренушка), многоголовые чудовища (Змей Горыныч), гигант (Усыня, Дугиня, Сосна-богатырь, Святогор), говорящие стихии мироздания (земля, вода, огонь, воздух) и биологические существа (звери, птицы, насекомые, деревья) – все эти одушевленные природные объекты сближают миф и сказку.

Одним из самых распространенных сюжетов мифа и сказки является похищение красавицы. Наиболее известным похитителем греческой мифологии является верховный бог Зевс. Многие знают картину русского художника В. Серова «Похищение Европы», на которой он, превратившись в прекрасного белого быка, переплывает море. На его спине находится финикийская принцесса Европа. Влюбленный Зевс похищает ее у отца и перевозит на Крит, где она рождает сыновей Миноса, Сарпедона и Радаманта.

Метафизический смысл данного поступка имеет онтологическую основу. Зевс – главный олимпийский бог, отец богов и людей, даритель жизни. Через свое многочисленное потомство он формирует новые отношения между людьми, создает государственность, вкладывает в людей совесть, т. е. создает новый справедливый мир. Похищение Европы, соблазнение аргосской царевны Данаи, финикийской царевны Семелы, аргосской царевны Ио, спартанской царицы Леды, земной женщины Алкмены и последовавшие за этим рождения великих героев Греции Персея, Геракла, Диоскуров, прекрасной Елены, мудрецов и царей Миноса, Радаманта, Эака – этапы создания новой справедливой родовой общности людей.

Напомним, что героями в Древней Греции считались дети и потомки богов и смертных женщин. Их миссия – преобразование существующего мира, помощь людям в борьбе с разного рода бедствиями, внедрение идей закона и справедливости.

Самое известное похищение древнего мира – похищение троянским царевичем Парисом «прекраснейшей из женщин» Елены, жены спартанского царя Менелая.

Мотив похищения красавицы с аналогичным именем Елены Прекрасной существует также в русской народной сказке. Но в русской народной сказке это похищение не являлось главной целью Ивана-царевича – он вынужден в нем участвовать в силу сложившихся обстоятельств (сказки «Сказка о Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке»). В сказке «Волшебный конь» Иван-крестьянский сын в результате оговора должен «добыть и взять за себя замуж Настасью Прекрасную королеву», в противном случае его ждет смерть. Но если в «Илиаде» похищение Елены явилось причиной Троянской войны и повлекло гибель многих героев и царей, в том числе самого Париса, то в русской народной сказке похищенная красавица становится его женой, к тому же он получает царство в придачу. Эти подарки судьбы герою русской народной сказки получает в награду за выполнение, казалось бы, невыполнимых заданий. Осуществить поставленную перед ним задачу герою помогли выдающиеся личностные качества.

В «Сказке о Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке» главный герой как любящий и преданный сын стремится выполнить просьбу отца. Он не спит всю ночь и выслеживает жар-птицу, похищавшую золотые яблоки, тогда как его братья крепко спали, а затем обманули отца, что жар-птица не прилетала. Он упрашивает отца отпустить его на поиски жар-птицы, тогда как братья с большой неохотой выезжают из дома, понимая, что лишаются сытой и беззаботной жизни. Уже в начале сказки понятно, что ленивые и злые братья затаили злобу на младшего брата Ивана-царевича, который подарил отцу перо жар-птицы и тем самым превзошел их в выполнении поручений отца.

У Ивана-царевича добрая и нежная душа: он горько плачет, потеряв любимого коня, а затем при расставании со своим верным слугой серым волком. Украд жар-птицу вместе с клеткой, он, казалось бы, поступает неверно, не придав значения советам серого волка, что повлекло за собой целый ряд новых испытаний. Но эта «неверность», скорее всего, была предусмотрена свыше для очередной проверки героя.

Убитый и оклеветанный братьями, отнявшими у него всю его добычу: жар-птицу, золотого коня, прекрасную королеву Елену, и присвоившими себе все его заслуги, он с помощью серого волка, доставшего для него живой и мертвой воды, воскресает и восстанавливает справедливость. Братья наказаны, а полюбившая его Елена Прекрасная становится его верной женой.

Предыдущий сюжет перекликается с другим известным сюжетом мифологии и эпоса – выбором жениха для царской дочери.

В древнеиндийском сказании «Рамаяна» царевич Рама на обряде выбора жениха завоевал право стать мужем принцессы Ситы, сломав гигантский лук, который не смог согнуть ни один из его соперников.

В русской народной сказке сюжеты, связанные с завоеванием невесты, достаточно разнообразны. Их героями являются Иван-царевич («Безногий и безрукий богатыри»), Иван-дурак («Сивка-бурка», «Царевна, разрешающая загадки»), безмянный честной работник («Несмеяна-царевна»). В сказке «Сивка-бурка» герой добивается права на руку царевны, показывая свою богатырскую удаль – он срывает портрет царевны, помещенный на высокой башне. В сказке «Царевна, разрешающая загадки» Иван-дурак сумел завоевать принцессу, загадывая загадки, которые не смогла отгадать ни принцесса, ни ее придворные. «Честной работник» «смог рассмешить Несмеяну-царевну из одноименной сказки и тоже получил право считаться ее мужем. «Неум» Ивана-дурака, его непрактичные поступки вызывают осуждение умных братьев. Глупые и противоречащие житейскому здравому смыслу поступки Ивана-дурака оказываются в результате единственно верными. Его бескорыстие,

скромность, жалость к братьям нашим меньшим помогают ему справиться с трудностями, пройти все испытания, жениться на царевне, получить царство и по праву стать Иваном-царевичем.

На основании сравнительного анализа описанных выше представлений и сюжетов индийской и греческой мифологии с одной стороны и русской народной сказки с другой стороны, нам представляется возможным сделать следующие выводы.

1. Некоторые волшебные русские народные сказки содержат в себе компоненты индоевропейских мифов.

2. Оказавшись на русской почве и укореняясь в ней, мифологические сюжеты обросли русской национально-культурной этической и языковой плотью: впитали в себя русские национальные представления о мире, о красоте, о добре и зле, о справедливости.

АУТОМОТИВАЦИЯ И ВОВЛЕЧЕНИЕ В РЕАЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В. В. Трутько

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
улица Советская, 18, 220010, г. Минск, Беларусь, vixvix74@mail.ru*

Реализация стратегии «вовлечения в реальность» является эффективной и требует работы на занятии с носителями языка (помимо преподавателя); формирование личной мотивации является наиболее эффективной стратегией (по сравнению с мотивированием); активное стилистическое кодирование и декодирование приводит к формированию профилей целесообразных коммуникативных поступков в русскоязычной среде. При этом на начальном этапе декодирование разумно проводить на художественных текстах, впоследствии – на речевых «скриншотах» реальных коммуникативных ситуаций.

Ключевые слова: активные методы обучения; личная мотивация; коммуникативные затруднения; вовлечение в реальность; стилистический профиль.

SELF-MOTIVATION AND INVOLVEMENT IN REALITY AS WAYS TO OVERCOME COMMUNICATION DIFFICULTIES AT LESSONS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

V. V. Trutko

*Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank,
Sovetskaya street, 18, 220010, Minsk, Belarus, vixvix74@mail.ru*

The implementation of the strategy of «involvement in reality» is effective and requires the work with the native speakers (in addition to the teacher); the formation of personal motivation is the most effective strategy (in comparison with motivation); text (artistic) is an important stage in the process of mastering the language, since it can be an ideal stylistic model, a comparison with which gives the most convincing way out into reality; active stylistic coding and decoding leads to the formation of profiles of expedient communicative actions in the Russian-speaking environment. At the initial stage, it is reasonable to decode on art texts, later on verbal «screenshots» of real communicative situations.

Keywords: active teaching methods; personal motivation; communicative difficulties; involvement in reality; stylistic profile; stylistic coding and decoding.

Основой эффективной коммуникации на родном или неродном языке является целесообразность собственных текстов и препятствование достижению целесообразности принимаемых текстов.

Актуальность подобных исследований обусловлена необходимостью формирования системы методов и стратегий, которые будут включать «режим» *неизбежности* овладения языком и обеспечение этого овладения на первом этапе. Ибо только в дальнейшем можно будет говорить о решении каких-либо потенциальных языковых проблем.

Важно говорить об определении суггестивного потенциала стратегии формирования личной мотивации; о разработке системы упражнений, которые будут подчинены стратегии вовлечения в реальность с использованием активных методов обучения; об определении роли работы с текстом с использованием приемов поступательного разноуровневого стилистического декодирования и кодирования.

Реализация стратегии вовлечения в реальность является эффективной, требует общения на занятии с носителями языка (помимо преподавателя); аутомотивирование является наиболее эффективной стратегией (по сравнению с мотивированием); текст (художественный) может быть идеальной стилистической моделью, сравнение с которой дает убедительный выход в реальность; активное стилистическое кодирование и декодирование (формирование умений и частичная выработка навыков) приводит к формированию *моделей (или профилей) целесообразных коммуникативных поступков в русскоязычной среде*. При этом на начальном этапе декодирование разумно проводить на художественных текстах, впоследствии – на речевых «скриншотах» реальных коммуникативных ситуаций.

Личная мотивация (неизбежность пользования) как условие преодоления коммуникативных затруднений.

Вопросы совершенствования методов и стратегий всегда являлись актуальными в истории преподавания иностранного языка. Очевидно, что метод освоения чужого языка через получение знаний по грамматике не ведет к формированию полноценной билингвальной личности. Поэтому в 60-е годы был выдвинут методистом и психологом Б.В. Беляевым метод сознательно-практический, а вслед за тем разработан представителем российской методики Е. И. Пассовым коммуникативный метод [1; 2].

Основу концепции сознательно-практического метода составляет идея целеобусловленности и ситуативной значимости включаемых осознанных речевых навыков, мотивированности их формирования, осознания и использования. В центре – реальные потребности и реальные ситуации языкового коллектива, в котором предстоит ассимилироваться нашим студентам [3].

Однако описание потенциальных ситуаций студентам не всегда является достаточным аргументом для активизации их познавательных

ресурсов. Логично предположить, что аргументация станет сильнее, если будет включена личная мотивация на базе уже существующих у студентов-иностранцев затруднений, если осуществить возможность опереться на имеющийся у студентов коммуникативный опыт.

Итак, на наш взгляд, студенты первого курса (или 3 курс включенного обучения, китайские студенты) на любом занятии по новой теме должны получить парадигму ситуаций, где невозможно обойтись без данной группы слов, без данной части речи, без данной грамматической формы, без знания стилистических особенностей данной языковой единицы.

На наш взгляд, при формировании указанной парадигмы следует обратить внимание на две основные тактики: мотивирование и аутомотивирование, где мотивирование – это предложение реальных ситуаций преподавателем, так называемое обещание трудностей.

Однако каждый из студентов, оказавшись в какой-то момент в чужеродном социально-культурном пространстве (сойдя с поезда, трапа самолета и т.д.), уже пришел в аудиторию с набором нереализованных коммуникативных ситуаций. Особенно важно выявить те, которые неизбежно будут повторяться.

Организация аутомотивирования – одна из наиболее перспективных тактик. Нужно вернуть коммуникативную личность в состояние дискомфорта. И прогнозировать состояние успеха при условии овладения определенным пластом коммуникативно-языковых знаний и умений.

Например, студенты при освоении темы «Повелительное наклонение глагола» получают ряд предваряющих вопросов и ситуаций, которые впоследствии служат для формирования мотивационной «подушки» при овладении грамматикой. Например, коммуникативный жанр «просьба» – один из неизбежных в любом коммуникативном пространстве. Перечисляем ряд ситуаций-примеров, которые обычно предлагаются в российских учебных пособиях: *передай мне эту книгу, помоги мне перевести текст, положи карандаш на стол* и многое другое. Студенты запоминают, но их личные потребности при этом не активированы: овладение будет пассивным и непродуктивным. Если вдуматься, то окажется, что в реальности с просьбой передать книгу (или соль) студент столкнется 1-2 раза в год или реже. Стоит ли начинать осваивать важнейшую категорию с минимально важных ситуаций? Просьба о помощи, несомненно, актуальна. Вопрос: «В какой ситуации вы просите о помощи белорусских студентов?» Ответ туркменского студента, проживающего в общежитии: «Надо урок / домашняя работа». «Как просите?» – «Делать, пожалуйста!» («Помогаешь, пожалуйста!» и т.д.). И никто из

белорусских студентов не придирается к грамматике и не требует: «попроси правильно». Значит, ситуация не обостряет личную мотивацию.

Такие ситуации, где знания *правильного* русского языка по сути не требуется, недостаточно актуальны, ибо они не влияют на личностный статус студента-иностранца. Какие ситуации влияют? Например, для студентов-туркмен оказались проблемными (то есть статусными) ситуации общения с преподавателями и белорусскими девушками. Как оказалось, девушки, даже студентки того же вуза, нелюбезно реагируют на приглашения типа «Слушай, (давай) идешь со мной в кафе», при том, что это еще один из самых оптимальных вариантов.

И тогда они не просто осваивают повелительное наклонение глагола, а учатся приглашать девушек в кафе. Не просто присоединяют суффиксы и различают вид, а учатся отпрашиваться у преподавателя так, чтобы не вызвать раздражение (и отказ). Безусловно, сталкиваемся с тем, что грамматические знания неотделимы от знаний особенностей коммуникации. Например, студенты получают представление о том, что глагол *иди* в современных языковых ситуациях связан с нелюбезным предложением дистанцироваться, или требованием, приказом и не может быть использован в речевой модели приглашения или просьбы и т.д. То есть по сути знакомить студента надо вначале не с языком, а с носителем языка.

Таким образом, на первом же занятии студенты должны получить предложение: определить для себя ситуации, в которых им просто необходим русский язык, необходим, прежде всего, для более комфортного существования в данном языковом пространстве, для того, чтобы занять в этом пространстве желаемую социальную и профессиональную нишу.

Однако для того, чтобы деятельность студентов носила продуктивный, поисковый характер, необходимо присутствие и включение в учебный процесс не только педагога, но и носителей языка, например, студентов-тьюторов, либо других студентов факультета, для которых подобное активное участие в педагогическом процессе – дополнительное (практическое) совершенствование профессиональных навыков.

Вовлечение в реальность как стратегическое направление при решении коммуникативных затруднений.

В виде инсценировки перед аудиторией разворачивается аутентичная социально-коммуникативная ситуация, происходит разыгрывание ролей и затем предлагается участникам занятия возможность оценить стиль, поступки и поведение исполнителей, но главное – быть исполнителем. Сюжетная, или сценарная, ролевая игра направлена на проживание и анализ типичных проблем взаимодействия. Ролевые игры создают условия для понимания норм и правил поведения при взаимо-

действии. Они позволяют осуществлять выбор вербального и поведенческого сценариев поведения [4].

Модель первоначально может быть представлена в текстах коммуникативного характера. Студенты анализируют реплики продавца и покупателей с точки зрения приемлемости и неприемлемости в современной коммуникации, отмечают нарушения социального этикета, а также возможные допустимые варианты.

Далее вполне логично использовать диалоговое конструирование. Например, *пассивное*: восстановить реплики продавца / покупателя по следующей реплике покупателя / продавца. Или с элементами ролевой игры: при этом одна студентка выполняет роль покупательницы, вторая – роль ее подруги, а две студентки (*русскоязычные*) – продавцов в двух магазинах. Русскоязычные студентки подготовлены. Одна из них играет роль продавца, соблюдающего профессиональную этику. Вторая нарушает ее в ряде случаев. Девочки «заходят» в один магазин, в другой магазин. Разговаривают с продавцами. Одинаковые платья есть в обоих магазинах. Выходят и советуются, где покупать. После покупки обе девочки садятся, и мы слушаем аналитиков, которые должны представить три довода, объясняющие выбор покупательниц. Возможно, их выбор аналитики посчитают не соответствующим законам коммуникации. Тогда встанет речь о неполном понимании, и мы будем вынуждены еще раз проработать предыдущий этап. Но до сих пор это занятие проходило хоть и нелегко, но в соответствии с прогнозами.

Формирование умений стилистического кодирования и декодирования на материале художественных текстов и в диалогическом дискурсе.

На начальном этапе формирования представлений о стилистических профилях коммуникативных ситуаций студенты узнают о стилистической окраске русской лексики, хотя уже на следующем этапе они будут выстраивать профиль художественного текста, а далее – коммуникативной ситуации, с учетом стилистической окраски единиц разного уровня.

Студентам предлагается проанализировать мини-тексты одного стилистического профиля, с последующим описанием результатов коммуникативных ситуаций. Например, некую фразу они пытаются применить в искусственных ролевых ситуациях «равно- / разностатусные партнеры – приятие / неприятие». При этом они не только *слышат*, они видят в выражении лица собеседника раздражение или позитив. Это достаточно действенно, когда, проигрывая эту ситуацию, они видят на лице студента (тьютора) гнев, возмущение, пренебрежение и т.д.

Фраза же «Молния озарила небосвод» будет информативной лишь в художественном дискурсе. Реакции типа удивления, настороженности, пренебрежения со стороны равностатусного собеседника дают зрителям китайским студентам возможность прочувствовать неинформативность этой фразы, невозможность ее произнесения при прямом контакте, ее категоричную отнесенность к иному, эстетическому, профилю.

Работая таким образом, студенты-иностранцы получают представление о неспециальной коммуникации на чужом языке и возможных реакциях на неверное стилистическое решение.

Работая со стилистикой коммуникативной ситуации, необходимо двигаться от более простого к более сложному. Например, одним из заданий может стать соотнесение формул (от 5 до 15) приветствия, просьбы, прощания с речевой ситуацией и типом взаимоотношений собеседников. Далее они работают с коммуникативной составляющей стилистической системы диалогового дискурса и учатся характеризовать вклад в диалог каждого из собеседников. И последнее: они должны решить – «узнаваем» ли при этом автор? После выполнения задания по декодированию студенты получают задание поэтапно закодировать диалог с учетом всех вопросов (кто? что? кому? с какой целью и неявными намерениями?). Таким образом, схема работы над стилистической грамотностью, или над стилистическим оформлением коммуникативного намерения потребовало поступательного включения как специфической, так и неспецифической стилистики текстов.

Например, в двух группах (китайские студентки и туркменские студенты) мы использовали стратегию усиления личной мотивации и вовлечения в реальность с помощью активных методов обучения. В двух других (параллельных группах) использовали традиционную мотивацию и методы обучения с доминирующей ролью преподавателя.

Сложнее было принять такую форму работы китайским студентам. Однако результаты оказались выше именно у них. По результатам тестирования в двух китайских группах можем отметить, что группа с усиленной личной мотивацией, участвовавшая в ролевых постановках, показала на 30% больше правильных реализаций (грамматического, тематического, коммуникативного характера как в парадигме стимулов, так и в парадигме реакций). В туркменской группе результаты оказались не такими оптимистичными: на 15% больше правильных решений (по сравнению со второй туркменской группой).

В учебных ситуациях студенты играли роли носителей языка, взаимодействуя с носителями языка же. И до определенной степени преодолев коммуникативно-психологический барьер «дебюта», почувствовали себя пользователями. При этом значительно была усилена актив-

ность обучения на всех трех уровнях (активность воспроизведения, интерпретации и творческая активность).

Таким образом, формирование личной мотивации, использование стратегии вовлечения в реальность, использование активных методов обучения на занятии по РКИ позволяет побудить студентов преодолеть страх использования иностранного языка как инструмента общения и взаимодействия в чужом языковом пространстве.

Такого рода опыт описаний необходим для того, чтобы определить на методологическом уровне наиболее эффективные подходы к образовательным операциям в преподавании РКИ, сформировать взгляд на систему методов, стратегий, подходов преподавания и оптимизировать трансляцию русского языка в студенческой аудитории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Золотых Л.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории : учебное пособие, под общ. ред. М.Л. Лаптевой. Астрахань : Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2012. 91 с.

2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка: [пособие для учителя]. Ростов н/Д; М. : Феникс : Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

3. Панфилова А.П. Сравнительный анализ технологии ролевых игр и метода разыгрывания ситуации в ролях / Инновационные тенденции развития системы образования : материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 5 февр. 2016 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. с. 14–19.

4. Лебединский С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. Мн., 2011. 309 с. (электронная версия).

ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНО-НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ В ПЕСЕННОМ МАТЕРИАЛЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Т. А. Храмченко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, hramchenkot@mail.ru*

В данной статье представлен материал урока, который включает в себя национально ориентированный комментарий к песне, список слов, вызывающих трудности для понимания и синонимичный ряд к ним, а также выражения в переносном значении. В методической разработке приведен текст песни К. Меладзе «Обернитесь», и, кроме того, разнообразные задания для развития понимания текста и расширения фоновых знаний иностранных учащихся.

Ключевые слова: русский как иностранный; песни; культурно-национальная специфика.

CONSIDERING OF CULTURAL NATIONAL SPECIFICITY IN SONG MATERIAL AT LESSONS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

T. A. Khranchanka

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, hramchenkot@mail.ru*

This article provides the material of the lesson that includes a national oriented commentary to the song, a list of words difficult for understanding, and a number of synonyms to them, as well as expressions in a figurative meaning. The methodological development contains the text of the “Turn around” song by K. Meladze. Besides, it gives some examples of exercises to develop perception skills and expand the background knowledge of foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language; songs; cultural national specificity.

Любой текст как форма фиксации знаний о мире, созданный общностью людей или определенным автором, обладает культурно-национальной спецификой, обусловленной историческим временем и интеллектуальным состоянием общества или автора, в контексте которых он был создан [1, с. 132]. Безусловно, в таком тексте эксплицитным или имплицитным образом выражается мнение автора, его жизненные ориентиры, личное отношение, которое основано на ценностях описываемого периода развития общества.

Песни, характерные для культуры определенной страны, являются аутентичными текстами ее носителей. Использование песенного материала на уроках РКИ представляет собой неоспоримую ценность для изучения русского языка. С фонетической точки зрения важным является то, что звуки в словах песни «тянутся», т.е. на основе грамотно подобранного материала можно отработать звучание всех гласных и согласных. С помощью упражнений для развития навыков аудирования тренируется восприятие русской речи на слух, что, как известно, является одним из наиболее трудных видов речевой деятельности. Недооценка аудирования сказывается на языковой подготовке студентов как на уровне понимания, так и продуцирования собственной речи. Поэтому решению данной проблемы может способствовать использование аутентичных, ценных в познавательном отношении песенных материалов, адекватно отражающих особенности языка, жизни, культуры, быта, образа мысли и действительности страны изучаемого языка [2, с. 154]. При просмотре музыкального клипа на тему песни визуальный ряд не только мотивирует студента, но и позволяет лучше запомнить композицию. Речевые клише, которые часто используются в живой речи, традиционные сюжеты и образ мысли русского человека, а также ритм мелодии и рифмы текста – все это, безусловно, способствует развитию речи, памяти и эмоциональной сферы иноязычного слушателя. При этом немаловажным достоинством использования песенного материала является лексико-грамматический и лингвострановедческий аспект – для тех, кто хочет не только изучать русский язык, но и больше узнать о культуре и менталитете его носителей, в данном случае носителей русского языка. По утверждению А. А. Леонтьева, «в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено» [3, с. 20].

В соответствии с критериями отбора текста Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова [4], песенный материал, используемый в данной статье, представляет определенную ценность для иностранных учащихся, поскольку он не только является естественным образцом русской речи, но и содержит познавательную, эмоциональную и этическую составляющую, предполагает дискуссионный подход к рассматриваемой теме, а также, благодаря комментариям, разъясняющим новые лексические единицы, способствует предупреждению коммуникативных барьеров учащихся.

Рассматривая работу с текстом в лингводидактическом аспекте, можно отметить, что задания для работы с песней могут быть довольно разнообразными: подобрать рифму на конце фраз, найти слово, которого нет в тексте, вычеркнуть лишние слова по тексту, установить порядок следования строк или куплетов. Такие задания улучшают произношение, трени-

руют фонематический слух, развивают языковую догадку и логическое мышление.

Кроме этого, предлагаемые ниже задания к песне «Обернитесь» способствуют освоению синтаксических структур песенного текста, отработке падежных форм и запоминанию новой лексики, включая устойчивые выражения. Употребление фразеологических оборотов в живой речи позволяет понять смысл представленных идиом и придает языку яркую эмоциональную окраску, благодаря чему развивается эмоциональная сфера обучаемых, улучшаются их речевые навыки и умения. Не менее важным результатом работы над песней является формирование у иностранных учащихся русской картины мира.

Если есть возможность работать не только с аудиоформатом, но и с видеоматериалом, то после предложения обсудить официальный клип к песне, можно придумать текст собственного сценария клипа и, при желании, разыграть его в аудитории. Самые творческие учащиеся могут презентовать свою разработку в видеоформате.

Ниже представлен один из вариантов заданий для работы с текстом песни К. Меладзе «Обернитесь».

1. Песня, выбранная для рассмотрения на этом занятии, называется «Обернитесь». Выскажите свои предположения, о чем она повествует.

2. Познакомьтесь с историей создания этой песни.

Знаменитые артисты Российской Федерации Валерий Меладзе и Григорий Лепс сняли клип на совместную песню. По словам Григория Лепса, получилась баллада, которая показывает историю отношений в сегодняшней жизни. «Ни Гриша, ни я не могли себе представить, насколько красивой получится эта песня, – признается Валерий Меладзе. – Ее суть проникает в самую глубину души».

Песня «Обернитесь» была написана композитором Константином Меладзе специально по их просьбе. «В жизни каждого человека есть эпизоды, к которым хочется обернуться. Эта песня – об этом, – резюмирует Константин Меладзе» [5].

3. Познакомьтесь со словами, которые вам встретятся в песне. В таблице приведены начальные формы и синонимы к ним.

<i>Слово из текста</i>	<i>Начальная форма</i>	<i>Синонимы</i>
обернитесь	<i>обернуться</i>	оглянуться, бросить взгляд назад
вьют	<i>вить</i>	свить гнездо, пустить корни, обосноваться

Слово из текста	Начальная форма	Синонимы
стаи	<i>стая</i>	семейство, род, стадо, семья
клочок	<i>клок</i>	клок, часть, лоскут
переждать	<i>переждать</i>	подождать, повременить, провести время
сорри	(англ. <i>sorry</i> = <i>прости</i>)	прости, извини
гадать	<i>гадать</i>	делать предположения, строить гипотезы
унесло	<i>унести</i>	исчезнуть
впритык	<i>впритык</i>	вплотную, близко, тесно
мимо	<i>мимо</i>	игнорировать, пропустить, не заметить
сквозь	<i>сквозь</i>	через
лезть	<i>лезть</i>	заползать, карабкаться, ломиться
щель	<i>щель</i>	дыра, отверстие
мишень	<i>мишень</i>	предмет, служащий целью для тренировочной стрельбы. Могут быть бумажные, механические, электронные и пр.

4. Познакомьтесь с переносными значениями выражений.

Красная нить Красная нить — метафора, обозначающее ведущее, основное в чем-либо, например, главная мысль в тексте. Понятие «красная нить» впервые введено Гете в романе «Избирательное сродство»: «Нам довелось слышать, что в английском морском ведомстве существует такое правило: все снасти королевского флота, от самого толстого каната до тончайшей веревки, сучатся так, чтобы через них, во всю длину, проходила красная нить, которую нельзя выдернуть иначе, как распустив все остальное, и даже по самому маленькому обрывку веревки можно узнать, что она принадлежит английской короне. Точно так же и через весь дневник Оттилии тянется красная нить симпатии и привязанности...»

Быть мишенью Тот, кто (или то, что) является предметом каких-нибудь действий, преследования. Например, мишень для насмешек, мишень для ударов со всех сторон.

Нести крест Так говорят о тяжелой судьбе, тяжелых страданиях кого-либо. Выражение это возникло на основе евангельской истории об Иисусе, несшем крест, на котором его должны были распять [6].

5. Соедините по смыслу предложения из левого и правого столбца.

Они жили очень бедно, одевались скромно, и даже лишней пары обуви у них никогда не было.
Он никогда не отвечал на их нападки.
Президент компании говорил горячо и убедительно.
Казалось, этих страниц дневника никогда и не было.

Через все его выступление красной нитью проходило уважение к людям труда.
Из-за этого они стали мишенью для насмешек.
Их словно унесло ветром.
Он нес свой крест терпеливо и с достоинством.

6. Найдите в припеве два глагола, выраженные в повелительном наклонении. Заполните вариант для единственного и множественного числа.

<i>Глагол в начальной форме</i>	<i>В единственном числе</i>	<i>Во множественном числе</i>

Назовите, в каком случае употребление глагола во множественном числе соответствует обращению к одному человеку? Составьте и запишите примеры таких предложений.

7. Послушайте, как звучит песня в записи.

Песня «ОБЕРНИТЕСЬ»

*Автор песни: Константин Меладзе
Валерий Меладзе и Григорий Лепс*

- Люди не могут быть одни,
Собираются в стаи, выют города.
Люди жалеют, что они
Не летают как журавли.
Ищут они клочок земли,
Где надеются переждать холода.
Сорри, мама — нету такой земли!
- Не было смысла больше ждать,
И делить белый свет на правду и ложь.
Не было смысла вновь гадать,
Каким ветром нас унесло.

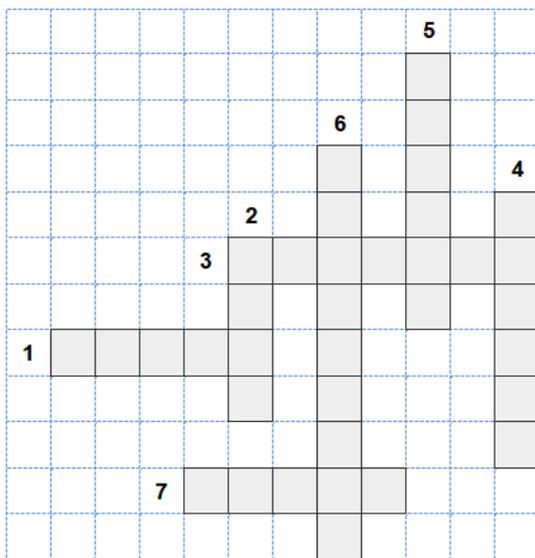
Где ты была в тот день,
Когда мое счастье ко мне впритык подошло,
Улыбнулось и мимо меня прошло.

Пр. Обернитесь, обернитесь
И пройдите сквозь меня красной нитью!
Я не знаю, кто вы есть, и какой несете крест.
Обернитесь, я здесь!

3. Ветер опять стучит в мой дом.
Одиночество лезет в каждую щель.
И на простой вопрос: «За что?»
Не могу я найти ответ.
Разве так важно, что потом.
Может быть, и мы с вами чья-то мишень.
Обернитесь — дальше дороги нет!

Пр. Обернитесь, обернитесь
И пройдите сквозь меня красной нитью!
Я не знаю, кто вы есть, и какой несете крест.
Обернитесь, я здесь!

8. Заполните кроссворд, чтобы отработать слова, встречаемые в песне.



Задания к кроссворду:

- 1) Про человека, который все время испытывает трудности в жизни, говорят, что он несет тяжкий (...).
- 2) Ранней весной птицы начинают (...) гнезда на деревьях.
- 3) Если студент не опаздывает, но приходит перед самым началом занятия, говорят, что он приходит (...).
- 4) Когда (...) тучи проглядывает солнышко, на душе становится теплее.
- 5) Не существует однозначного ответа на вопрос, можно ли (...) на картах.
- 6) Стоит (...) сильный дождь, если вы собрались прогуляться с друзьями.
- 7) Зачем (...) через забор, если есть калитка?

9. Составьте предложения, поставив слова в нужном порядке. Запишите их.

Я, не, найти, на, могу, ответ, вопрос, простой.

Люди, что, умеют, летать, не, жалеют, птицы, как, они.

Птицы, холодную, туда, улетают, и, собираются в стаи, можно, где, переждать, зиму.

10. Пользуясь текстом и таблицей синонимов, перескажите смысл песни. Знакомо ли вам это чувство?

11. Слушайте исполнителей и пойте припев вместе с ними. На месте музыкального проигрыша пойте припев самостоятельно.

12. Творческое задание:

- 1) Напишите рассказ на тему одиночества или любви.
- 2) На основе этой песни сделайте коллаж или нарисуйте картину и расскажите о вашем сюжете.
- 3) Предложите свой вариант видеоролика, обсудите его в коллективе.

ОТВЕТЫ НА ЗАДАНИЯ

Задание 5.

Они жили очень бедно, одевались скромно, и даже лишней пары обуви у них не было.	Через все его выступление красной нитью проходило уважение к людям труда.
Он никогда не отвечал на их нападки.	Из-за этого они стали мишенью для насмешек.
Президент компании говорил горячо и убедительно.	Их словно унесло ветром.
Казалось, этих страниц дневника никогда и не было.	Он нес свой крест терпеливо и с достоинством.

Задание 6.

<i>Глагол в начальной форме</i>	<i>В единственном числе</i>	<i>Во множественном числе</i>
Обернуться	Обернись	Обернитесь
Пройти	Пройди	Пройдите

- Александр Петрович, *дайте* мне, пожалуйста, свою ручку. Моя перестала писать.
- *Покажите* мне, пожалуйста, как меняется батарейка в часах. Я сам не могу разобраться.
- Галина Михайловна, *откройте*, пожалуйста, окно. Здесь очень душно.

Задание 8.

								5		
								г		
						6		а		
						п		д		4
			2			е		а		с
			3	в	п	р	и	т	ы	к
				и		е		ь		в
1	к	р	е	с	т		ж			о
				ь			д			з
							а			ь
			7	л	е	з	т	ь		
							ь			

Задание 9.

- Я не могу найти ответ на простой вопрос.
- Люди жалеют, что они не умеют летать как птицы.
- Птицы собираются в стаи и улетают туда, где можно переждать холодную зиму.

В заключение можно отметить, что текст песни, приведенный в данной статье, можно рассматривать как источник авторского мировоззрения, его личностного представления о взаимоотношении людей, о внутреннем состоянии человека, о его душевном равновесии и желании найти свое место в мире. Национально-культурная специфика текста выражена использованием устойчивых выражений русского языка, которые могут представлять определенную сложность для понимания смысла иностранными учащимися. Эти трудности снимаются выполнением ряда заданий по тексту песни. Работа с песенным материалом позволяет улучшить слухопроизносительные навыки, освоить употребление новых лексических единиц, развить креативные способности иностранных обучаемых. Кроме того, такой вид деятельности повышает мотивацию, стимулирует коммуникативную активность, формирует социокультурную компетенцию и открывает перед инофонами русскую картину мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дубровская О. Г. Специфика и субъектный принцип реализации социокультурного компонента в дискурсе // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. №2. С. 131– 140.

2. Воробьева Е. В. Эффективность и рациональность использования песенного материала в формировании лингвистической и социокультурной компетентностей у будущих учителей иностранного языка // Вестник КГУ. 2009. №4. С. 154 – 157.
3. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира / А.А. Леонтьев // Язык и сознание: парадоксальная реальность. - М.: Ин-т языкознания РАН, 1993. С. 16 – 22.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. О лингвострановедческом аспекте учебника // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного / Сост. Л. Б. Трушина. М.: Русский язык, 1977, с. 154 – 170.
5. Проект Валерия Меладзе [Электронный ресурс]: URL: <https://v-meladze.ru/clip/clips/obernites> (дата обращения: 19.10.2019).
6. Словарь крылатых слов и выражений [Электронный ресурс]: URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_wingwords/ (дата обращения: 15.11.2019).

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

С. В. Шикунова

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости,
4, 220030, г. Минск, Беларусь, sshikunova@inbox.ru*

Статья посвящена вопросу изучения лингвострановедческого компонента при обучении русскому языку иностранных студентов. Процесс развития лингвострановедческих знаний является одним из условий межкультурной коммуникации. Целью работы является изучение особенностей страноведческой и лингвострановедческой работы, которая способствует усилению интереса к русскому языку, культуре новой страны, к пополнению запаса слов с культурным компонентом. Данная статья представляется актуальной, поскольку в ней задействован практический материал по лингвострановедению.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лингвострановедение; социокультурные знания и умения; страноведческий материал; аккультурация.

LINGUISTIC AND REGIONAL COMPONENT AT LESSONS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

S. V. Shikunova

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, sshikunova@inbox.ru*

The article is devoted to the study of the linguistic and regional component in a process of teaching Russian to the foreign students. The process of developing linguistic and regional knowledge is one of the conditions for intercultural communication. The aim of the work is to study the features of specific countries linguistic and regional work. That helps to increase interest in the Russian language, the culture of a new country to replenish the vocabulary with a cultural component. This article seems relevant, since it involves practical material on linguistic and regional studies.

Keywords: Russian as a foreign language; lingvo country studying; sociocultural knowledge and skill; country-study material; acculturation.

Лингвострановедение – важнейший компонент в процессе обучения русскому языку как иностранному. Во многих исследованиях ученых рассматриваются теоретические и практические аспекты лингвострановедения. По мнению Р. К. Миньяр-Белоручева, в знания лингвострановедческого материала включается лексический фон, национальная культура, национальные реалии. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров утверждают, что все уровни языка «культуроносны», то есть имеют

страноведческий план, поэтому изучение культурного компонента слов является важным условием успешного овладения иностранным языком [2, с. 240].

Следует сказать, что лингвострановедение имеет несколько совокупных направлений: обучает русскому языку как иностранному, а также знакомит с историей, культурой, традициями и духовными ценностями русского народа. В процессе усвоения страноведческих знаний у студентов-инофонов формируется коммуникативная компетенция в межкультурной коммуникации, формируются социокультурные знания и умения. А это значит, что, изучая новую тематику, студенты углубляют знания о стране или странах, приходит понимание того, что значит мировая культура, расширяются границы лингвистических и культурологических знаний, навыков и умений, которые связаны с использованием языковых средств и правилами речевого поведения. Понимание языка и умение пользоваться им как средством коммуникации возможно только после усвоения студентами социокультурного фона языковых феноменов [3, с. 196].

Важно отметить, что с помощью страноведческой информации у студентов быстрее проходит процесс аккультурации (адаптации) к новой социокультурной среде. Чем больше будут узнавать студенты о реалиях жизни на занятиях по русскому языку как иностранному, тем легче им будет адаптироваться.

Процесс аккультурации особенно актуален на первом курсе, когда у студентов возникает много невыясненных вопросов, связанных с конкретной ситуацией. Ответы на возникающие вопросы дает преподаватель, при этом демонстрируя студентам употребление русского языка во всех его проявлениях. Итак, использование страноведческой информации на уроках РКИ способствует адаптации студентов-инофонов к жизни, к новой учебной среде.

Очевидно, что для установления более прочного взаимопонимания между преподавателем и студентами лингвострановедческий материал должен применяться эффективно, а для этого, на наш взгляд, необходимо учитывать следующее: страноведческая информация должна соответствовать индивидуальным особенностям и языковым знаниям студентов. Несомненно, преподавателю известно, как тот или иной студент может воспринять и усвоить определенный лингвострановедческий материал, к примеру, на уроке можно варьировать задания по степени сложности.

Также для эффективного усвоения лингвострановедческой информации необходима наглядность, которая в свою очередь способствует повышению активности студентов на уроке. Наличие наглядности акти-

визирует внимание и запоминание материала, повышается речемыслительный процесс, наконец, психологическое положительное воздействие наглядности бесспорно.

Итак, лингвострановедческий компонент – это неотъемлемая часть процесса обучения русскому языку как иностранному. Однако важную роль играет и учебно-воспитательная работа, результативность которой во многом зависит от сочетания лингвострановедческой и страноведческой работы. На кафедре теории и методики преподавания русского языка как иностранного преподавателями кафедры проводятся внеаудиторные мероприятия: «Традиции и культура народов мира», «Осенняя рапсодия», «Осенний звездопад», «Букет весны, букет победы», «Всемирный день поэзии», на которых студенты читают стихи, поют песни, проводят презентации. Также преподавателями проводятся экскурсии и видеоэкскурсии, раз в год проходит Олимпиада по русскому языку, в которой участвуют иностранные студенты из многих вузов Минска.

На протяжении всего учебного процесса (мы будем рассматривать 1 курс) студентами изучаются по плану кафедры следующие страноведческие темы: «Этот юный древний город Минск», «Экскурсия по Минску», «Страницы истории Минска», «Из истории белорусской национальной кухни», «Путешествие по России», «Москва – столица России», «Золотое кольцо России». На основе страноведческого материала студенты формируют и развивают навыки и умения составлять монологические высказывания, участвуют в диалогах-беседах по текстам для чтения и аудирования. Начиная со 2 курса знакомятся с белорусскими и русскими писателями и поэтами, пишут сочинения. В процессе учебной работы преподавателями используются учебники А1/А2 (базовый уровень), В1 (пороговый уровень), В2 (уровень бакалавра и специалиста) (все учебники под редакцией С. И. Лебединского), а также методические пособия и дополнительный материалы.

На примере фрагментов урока по лингвострановедению мы хотим обратить внимание на способы формирования страноведческих знаний у студентов, на то, как вызвать интерес к данной теме, как можно использовать различные виды речевой деятельности.

Урок проходил на 1 курсе экономического факультета БГУ. Тема урока «Экскурсия на Красную площадь» (грамматическая тема – выражение целевых отношений в простом и сложном предложении).

Данный урок являлся продолжением цикла уроков о России. Ранее студенты виртуально побывали в Санкт-Петербурге, познакомились с его культурой, достопримечательностями. Первокурсники уже были знакомы с лексико-грамматическим минимумом в ходе предыдущих уроков, поэтому на данном уроке необходимо было закрепить и углуб-

бить уже имеющиеся умения и навыки, а также продолжить знакомиться с культурным наследием России.

Нужно отметить, что данному уроку предшествовал подготовительный этап во внеурочное время. Студенты сами нарисовали (с обсуждением и с интересом) 5 символов России.

Задание 1. Раскройте скобки, составьте предложения с выражением цели, узнайте о назначении данных предметов (символов).

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Самовар (нужно) | у друзей было хорошее настроение |
| 2. Смайлик (посылаться) | подарок маме |
| 3. На балалайке (играть) | кипятить воду, а потом пить чай |
| 4. Валенки (надевать) | люди слышали прекрасную народную музыку |
| 5. Я (везти) матрешку в Китай | не было холодно зимой |

В следующее задание был введен элемент игры. Речевые игры способствуют формированию умений. Это задание было направлено на самостоятельное продуцирование высказывания.

Задание 2. Как вы думаете?

- | | |
|--|--|
| 1. Русские ... | а) очень гостеприимные
б) не очень гостеприимные
в) совсем не гостеприимные |
| 2. Русские обычно приглашают ... | а) на кофе
б) на чай
в) на ужин |
| 3. Как здороваются друзья? | а) улыбаются друг другу
б) кланяются
в) целуют друг друга |
| 4. Когда вас пригласили в гости положено опаздывать? | а) да, положено
б) можно прийти немного позже
в) нет, не положено |
| 5. Когда принято уходить из гостей? | а) скоро (через час)
б) можно не уходить и заночевать
в) принято уходить не очень поздно вечером |
| 6. Как русские чаще всего едят? | а) рукой
б) ножом и вилкой
в) вилкой и левой рукой |
| 7. Как русские чаще всего отвечают на вопрос: «Как ваши дела?» | а) хуже некуда
б) нормально
в) прекрасно |

В работу над страноведческим текстом обязательно должны входить этапы анализа текста. Они включают пред-, при- и послетекстовые задания. Эти задания рассматриваться нами не будут, единственное, что хочется добавить: все они имеют важнейшее значение для понимания

текста. Предтекстовые задания должны вызвать у студентов интерес к тексту, а с помощью притекстовых заданий анализируются слова и формы в самом тексте. В совокупности все эти задания направлены на активизацию мотивации, которая, в свою очередь, побуждает интерес.

Для проверки понимания большое значение имеют вопросы.

Задание 3. Прочитайте текст, назовите достопримечательности Москвы.

ЭКСКУРСИЯ НА КРАСНУЮ ПЛОЩАДЬ

Сегодня мы побываем в самом сердце Москвы – на Красной площади. Совершим экскурсию, чтобы познакомиться с главными достопримечательностями столицы России. Это древний Кремль, кремлевские стены и башни, соборы Кремля, Исторический музей, собор Василия Блаженного, мавзолей В.И. Ленина.

Свое название Красная площадь получила в XVII веке: слово “красная” значило “красивая”. Красная площадь – действительно одна из самых красивых площадей мира, здания на ней разных оттенков красного цвета.

Сказочный собор Василия Блаженного прекрасен, а башни Кремля и Исторический музей, при всей своей солидности, напоминают иллюстрации к красочной книге об идеальном мире.

Основная из всех 20-ти башен Московского Кремля – Спасская башня. Знаменитые Кремлевские куранты – главные часы страны находятся в Спасской башне. Их диаметр 6 метров, как у двухэтажного дома. Над курантами на тонком шпиле горит алая рубиновая звезда.

В центре Красной площади – мавзолей В.И. Ленина, основателя и первого руководителя Советского государства.

Исторический музей давно стал одной из визитных карточек столицы России. В настоящее время Исторический музей представляет собой великолепное собрание различных объектов (около 22 тысяч). Вся история России, начиная с древнейших времен и заканчивая XXI веком, предстанет перед вашими глазами во время экскурсии.

Наверное, самым узнаваемым, помимо Спасской башни Кремля, можно назвать собор Василия Блаженного. Это достопримечательность не только Москвы, но и всей России. Собор в составе Красной площади находится в списке Всемирного наследия ЮНЕСКО.

На Красную площадь приходят ветераны в День Победы (9-го мая), приходят просто влюбленные полюбоваться рассветом и, конечно, туристы, чтобы увидеть и почувствовать незабываемую красоту русской архитектуры, прикоснуться к русской культуре, увезти с собой воспоминания на всю жизнь.

Задание 4. Ответьте на вопросы, используя материал текста.

1. С какой целью вы можете побывать в самом центре Москвы?
2. Какое значение имело слово «красный» раньше?
3. Что можно сказать о главных часах страны?
4. С именем какого человека связан находящийся на Красной площади мавзолей?

5. Почему музей на Красной площади получил название «Исторический»?

6. Чем является для России собор Василия Блаженного?

7. В списке какой международной организации находятся достопримечательности Красной площади?

8. Кто и с какой целью приходит на Красную площадь?

Следует отметить, что важнейшими факторами усвоения материала являются интерес и мотивация. Страноведческие занятия усиливают интерес студентов к изучаемому языку, культуре новой страны, развиваются навыки речевого общения, пополняется лексический запас слов. Лингвострановедческая работа помогает процессу аккультурации студентов. С помощью наглядности создается коммуникативная ситуация. Таким образом, процесс развития лингвострановедческих знаний является залогом успешного овладения русским языком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Буланова А.В. Применение наглядности как средства коммуникативной мотивации при обучении русскому языку как иностранному. Вестник Казанск. юридического инст-та МВД России. Казань, 2014. Вып. 2. С. 104–107.

2. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1990. 246 с.

3. Митрофанова О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1990. 270 с.

4. Варламова В. А. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка. Молодой ученый. Казань, 2016. Вып. 7. С. 920 – 923.

ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ ИЛЛОКУТИВНЫХ СМЫСЛОВ В РУССКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В. О. Шимко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, vic.shimko@gmail.com*

В статье рассматриваются трудности понимания речевых актов, содержащих скрытые интенции, специфика конструкций, с помощью которых они выражены, и выполняемые ими иллокутивные функции. Целью работы является выявление особенностей и функционального потенциала подобных конструкций, а также описание набора речевых актов, в которых они используются. В статье был отмечен методический потенциал изучения данной тематики, а также сделана попытка обосновать важность изучения не только внешней структуры языковых единиц, но и прагматического контекста, определяющего их функционирование в коммуникации. Данная работа представляется актуальной в связи с необходимостью обучения инофонов, овладевающих иностранным языком, коммуникативным правилам, которыми следует руководствоваться при общении с носителями изучаемого языка, чтобы исключить неверное восприятие коммуникативных намерений собеседника.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; теория речевых актов; иллокуция; диалогическая речь; речевые акты.

DIFFICULTIES OF UNDERSTANDING ILLOCUTIONARY MEANINGS IN RUSSIAN DIALOGICAL SPEECH

V. O. Shimko

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, vic.shimko@gmail.com*

The article discusses the difficulties of understanding speech acts containing hidden intentions, the specifics of the structures with which they are expressed, and the illocutionary functions performed by them. The aim of the work is to identify the features and functional potential of such structures, as well as a description of the set of speech acts used in them. The article analyses the methodological potential of studying this topic, as well as an attempt to justify the importance of studying not only the external structure of linguistic units, but also the pragmatic context that determines their functioning in communication. This work seems relevant in connection with the need to train foreign speakers who master a foreign language the communicative rules that should be followed when communicating with native speakers of the learning language in order to exclude an incorrect perception of the communicative intentions of the interlocutor.

Keywords: Russian as a foreign language; theory of speech acts; illocution; dialogical speech; speech acts.

Владение языком представляет собой репрезентацию и выполнение различных речевых актов, в частности, высказывание различных утверждений, озвучивание приказов, обращение с вопросами, вынесение замечаний и прочее. Все эти действия, как правило, становятся возможными благодаря следованию определенным правилам использования различных лингвистических элементов.

Данная проблематика исследуется в современном языкознании с неослабевающим интересом, так как по своей сути является проблемой межличностного общения, во время которого немаловажен выбор оптимальных средств речевого воздействия для осуществления продуктивной коммуникации.

Одна из причин повышенного интереса к изучению речевых актов заключается в следующем: все речевое общение включает в себя лингвистические акты. Единицей коммуникации является не символ, слово или предложение, но, скорее, реализация символа, слова или предложения во время речевого акта. Речевые акты являются базовой и минимальной единицей языковой коммуникации.

Джон Остин сформулировал основную теорию речевых актов, которая впоследствии была доработана Дж. Серлем и др. В основе его теории находится утверждение о том, что любое суждение имеет деятельную природу. Отталкиваясь от этой идеи, он создал трехуровневую классификацию речевых актов, которая включала в себя локутивный, иллокутивный и перлокутивный уровни. *Локуция* является актом говорения, озвучивание какой-либо фразы без учета намерений произносящего данное высказывание и достижения успешности совершаемого действия. В отличие от локуции, *иллокуция* есть высказывание, которое было произнесено с целью воздействия на адресата и представляет собой реализацию коммуникативного намерения говорящего. *Перлокуция* же является эффектом, который достигается в результате совершения речевого акта, сознательное влияние говорящим на слушающего ради достижения определенного результата [1, с. 22].

Начальная фаза любого речевого акта – это интенция (намерение) говорящего, его желание сообщить нечто и тем самым воздействовать на него определенным образом. В свою очередь, понимание самого речевого акта, обеспечивающего адекватную реакцию, предполагает правильную интерпретацию его иллокутивной силы. А это абсолютно невозможно без знания контекста. Одно и то же суждение может входить в состав различных речевых актов. Ввиду этого необходимо знание контекста для правильного понимания речевого акта.

Объектом нашего внимания стала диалогическая речь, так как она включает в себя разнообразие и многообразие всех типов речевых актов,

владение которыми требует от говорящего обширных средств использования языка. С коммуникативной точки зрения монологическая речь крайне бедна набором речевых актов.

Рассмотрим несколько примеров, иллюстрирующих разрывы между локутивными (прямыми) и иллюкутивными (скрытыми) интенциями в речевых актах.

Вопросительные предложения обладают практически неограниченным иллюкутивным потенциалом. Здесь большую роль для интерпретации общения играет обсуждение речевых актов, которые выражают просьбу в форме вопросительного предложения.

Самыми распространенными примерами будут вопросы *Вы выходите?* (в общественном транспорте) и *Можно пройти?*. Здесь в форме вопроса скрыта просьба: дайте пройти. Вопрос *У тебя есть конспект?* иллюстрирует возможную иллюкуцию со значением просьбы одолжить конспект. В то время как вопрос *А когда у вас обычно обедают?* является просьбой покормить.

Интересными представляются вопросительные предложения со значением упрека. Например, *Где ты ходишь?* (возможная иллюкуция – упрек: почему тебя не было так долго?) и *Сколько можно спать?* (упрек: спишь слишком долго). Упрек по своему характеру априори несет в себе иллюкутивный смысл, так как его цель не находит прямого отражения в языковой структуре употребленного высказывания и определяется адресатом только благодаря его коммуникативной компетенции. А замаскированный характер цели данного речевого акта («поставить адресата на место») не допускает употребление глагола «упрекать» вместе с местоимением *я*.

В вопросе *Когда ты зайдешь?* видна иллюкуция со значением приглашения в гости. Реплика *Почему бы и нет?* (– *Пойдем в парк!* – *Почему бы и нет?*) выражает согласие присоединиться к предлагаемому действию. А вопрос *Зачем ты это сделал?* чаще сигнализирует об возмущении или досаде говорящего, нежели о желании узнать причину совершенного действия.

Повествовательные предложения также могут содержать различные иллюкутивные интенции. Фраза *Что-то у меня голова болит сегодня*, с точки зрения локутивной функции является простой констатацией факта, в то время как в разных контекстах может появиться возможная иллюкуция со значением извинения или вежливого отказа. *Я поговорю с твоими родителями* и *Я приду завтра* являются примерами обещания или сообщения. Однако в диалоге приобретают непрямую интенцию угрозы или предостережения. Высказывание *Звонят* чаще отражает иллюкутивную интенцию.

локуцию со значением просьбы (открой дверь или возьми трубку), и значительно реже являются констатацией факта.

Яркими примерами несоответствия плана выражения плану содержания являются фразы *Будьте здоровы!* и *Здра-асте!!* В первом случае, мы видим прямую интенцию приказа, выраженную формой императива (в то время как иллокуция – этикетная реплика). Во втором случае в определенном контексте реплика является иллокуцией категорического несогласия с собеседником.

Следует отметить, что изучение иллокутивных смыслов в речи (как монологической, так и диалогической) представляется нам крайне важным в рамках современных лингвистических исследований. Результатами подобных исследований становятся практикумы, позволяющие обнаруживать и устранять помехи в речевом общении. Практически каждый речевой акт имеет скрытую интенцию, которая может быть не выражена с помощью лексико-грамматических средств языка. Именно это зачастую является причиной того, что иностранцы допускают так много ошибок в своей речи.

Имплицитность в языке и речи, а также разнообразие средств, с помощью которых можно выразить самые тонкие оттенки семантики, делает освоение выражения и восприятия скрытых, непрямых интенций особенно сложным. Значение высказывания как такового может сильно отличаться от значения того же высказывания применительно к той или иной речевой ситуации [2, с. 290]. Это ведет к определенной дезориентации коммуникантов даже в самых простых ситуациях речевого общения.

Ввиду всех этих факторов, дополненных примерами выше, нами полагается немаловажным обучение инофонов, изучающих иностранный язык (в частности, русский) всем необходимым стратегиям и тактикам, чтобы обеспечить адекватные реакции на речевые сигналы, посылаемые собеседником. Это снимет все трудности, связанные со специфическим взаимодействием интенций участников речевого акта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Остин Дж. Л. Слово как действие. Новое в зарубежной лингвистике. Москва, 1986. Вып. 17. С. 22 – 130.
2. Ключев Е. В. Речевая коммуникация. М. : Рипол Классик, 2002. 320 с.

СЕКЦИЯ IV

Новые технологии в преподавании русского языка как иностранного. Теоретические основы современных учебно-методических комплексов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕТЕВОГО СЕРВЕРА LEARNINGAPPS.ORG НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В. А. Астапенко¹⁾, В. С. Тихонович²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, astapenko.valentina@tut.by*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, nika-mail777@yandex.ru*

В статье рассматриваются возможности сетевого сервера LearningApps.org. и эффективность его применения на занятиях по РКИ. Авторы отмечают, что использование упражнений, созданных с помощью конструктора интерактивных заданий, способствует повышению качества обучения иностранных студентов и значительно расширяет коммуникативные возможности изучения русского языка. Также в статье приводятся примеры заданий, которые были разработаны авторами и использованы преподавателями в иностранной аудитории на экономическом факультете БГУ и на факультете международных отношений.

Ключевые слова: интерактивные задания; LearningApps.org; мультимедийные обучающие ресурсы.

USING THE POSSIBILITIES OF NETWORK SERVER LEARNINGAPPS.ORG AT LESSONS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

V. A. Astapenko^a, V. S. Tikhonovich^b

*^a Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus*

*^b Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus
Corresponding author: astapenko.valentina@tut.by*

This article discusses the capabilities of the LearningApps.org network server. and the effectiveness of their use in classes in Russian as a foreign language. The authors note that the use of exercises created using the interactive task designer helps to improve the quality of training for foreign students and significantly expands the communicative possibilities of

learning the Russian language. The article also provides examples of assignments that were developed by the authors and used by teachers in a foreign audience at the Faculty of Economics of the Belarusian State University and the Faculty of International Relations.

Keywords: interactive tasks; LearningApps.org; multimedia learning resources.

Современные иностранные студенты, которые выбрали белорусские вузы для получения высшего образования, являются представителями поколения Z. Все они, родившиеся в 2000-х, – «продукт» мультимедийных технологий, информационного общества. Сегодня уже не вызывает сомнений тот факт, что современный студент не такой, каким был его ровесник несколько десятилетий и даже лет назад. Особенно отличаются тесной связью с индустриальными и технологическими новинками представители Поднебесной. Возможности китайских студентов в области применения всевозможных девайсов и гаджетов поистине безграничны: имея в руках один только мобильный телефон, они могут совершить любую покупку, получить любую информацию, всячески обработать и изменить полученную информацию и многое другое. Безусловно, не всегда использование гаджетов способствует образовательному процессу, и преподавателю, особенно на этапе контроля знаний, приходится идти на различные запреты и ухищрения, чтобы ограничить доступ студентов к девайсам и гаджетам. В связи с этим и привлечь студента к традиционному процессу обучения с каждым годом становится тяжелее.

В ногу со временем, с современными требованиями, предъявляемыми к системе высшего образования, идет Белорусский государственный университет. Каждый преподаватель и студент университета имеет возможность подключения к локальной сети, многие аудитории оснащены компьютерами и мультимедиами с доступом в Интернет, что позволяет использовать передовые технологии, делать процесс обучения более увлекательным и эффективным. Наиболее оснащенным является экономический факультет БГУ, где почти в каждой аудитории установлены интерактивные панели, поэтому возможности для повышения качества обучения иностранных студентов русскому языку значительно увеличиваются, коммуникативные возможности изучения иностранного языка расширяются.

В процессе обучения русскому языку как иностранному все более широкое применение находят информационно-коммуникационные технологии, примером такой технологии является ресурс LearningApps.org. Использование возможностей данного ресурса позволяет преподавателю разнообразить учебные задания не только на этапе закрепления и контроля знаний, но и в процессе знакомства с новым лексическим и грамматическим материалом.

Создание упражнений при помощи ресурса LearningApps.org не требует от преподавателя глубоких знаний, достаточно иметь самые минимальные навыки работы с ИКТ, тем самым преподаватель получает возможность создать свой собственный банк учебных материалов, выстроить индивидуальные траектории изучения учебных курсов.

Интерактивный ресурс LearningApps – это конструктор интерактивных приложений. Использование данного сервиса требует простой регистрации и является бесплатным. Также незарегистрированные пользователи имеют доступ к готовым заданиям, которые для удобства использования разделены на категории, например, «Русский как иностранный», «Английский язык», «Экономика» и др. Таким образом, можно использовать задания, составленные коллегами ранее, если они соответствуют теме вашего занятия или содержанию текста, который вы изучаете. Если же вы захотите сохранить какое-либо задание, то данные действия будут требовать вашей регистрации. Ресурс позволяет скачать любое задание в виде архива файлов и загрузить его на личную страницу, также созданные самостоятельно на данной платформе упражнения можно опубликовать на личной странице, делиться ссылками с коллегами и обучающимися.

Разрабатывая собственные интерактивные задания, вы можете сохранить их в общей базе, тем самым открыв доступ к вашим упражнениям другим пользователям, либо сохранить их в папке для личного пользования «Мои приложения». Платформа располагает более чем 30 различными интерактивными видами упражнений, 5 из которых в форме игры для 2–4 участников.

Все упражнения сервиса LearningApps.org разделены на несколько категорий:

Во-первых, различные тесты и викторины.

Во-вторых, упражнения на установление соответствия.

В-третьих, «Шкала времени» и упражнение на восстановление порядка.

В-четвертых, упражнения на заполнение недостающих слов, фрагментов текста (можно предложить студентам выбрать ответ из предложенных вариантов или самостоятельно заполнить пропуски), кроссворды.

В-пятых, онлайн-игры, в которых могут участвовать одновременно несколько студентов группы.

В-шестых, аудио/видео контент, который можно сопровождать различного вида заданиями.

Использование данного сервиса в сети Интернет на занятии РКИ позволяет сделать процесс обучения иностранному языку интерактив-

ным, более мобильным, строго дифференцированным, индивидуальным. Ресурс предоставляет возможность для сотрудничества преподаватель – студент, студент – преподаватель.

Сервис Learning Apps предоставляет преподавателю возможность создавать различные приложения, которые впоследствии можно собрать в один блок, объединенный общей темой, что, безусловно, очень удобно для дальнейшего использования.

Ресурсы, созданные с помощью данного сервиса, можно использовать на разных этапах занятия и на разных этапах изучения темы: для закрепления материала, домашней работы, дополнительных занятий, контроля, на этапе знакомства с новой темой. Выполняя упражнение онлайн, студент сразу получает оценку своих знаний и видит свои ошибки, также он имеет возможность исправить ошибки, тем самым повторив материал нужное количество раз.

Тема «Глаголы движения: без приставок и с приставками» представляется нам одной из самых сложных для изучения в курсе русского языка, особенно, для китайских студентов, в грамматическом строе родного языка которых вообще отсутствует понятие приставки. Многообразие русских приставок и их значений представляет для иностранцев отдельную трудность. Упражнения, созданные с помощью сервиса Learning Apps, дают возможность не только проиллюстрировать разные «движения», но и создать разнообразные упражнения для закрепления данной темы. Например, задание «Найди пару» предполагает подбор к изображению соответствующей глагольной пары; упражнение «Заполни пропуски» требует от студентов правильного написания окончаний глаголов, а также можно предложить студентам заполнить пропуски в предложениях, выбрав соответствующий глагол из предложенного списка или самостоятельно вписать слово. Студенты сканируют QR-код, выполняют задания индивидуально в своих смартфонах, затем проверяют и анализируют ошибки. Преподаватель может ограничить время на выполнение задания. Также можно выполнять подобные задания коллективно, когда каждый студент подходит к мультиторду, вписывает слово, объясняет свой выбор и проверяет.

В процессе работы по созданию диалога на тему «В поликлинике» можно предложить студентам созданный преподавателем небольшой фильм с названием основных частей человеческого тела на русском языке. Возможности интерактивного приложения позволяют остановиться после каждого нового слова, чтобы проговорить его и записать в словарь. Также приложение позволяет студентам сканировать QR-код и использовать данный фильм при самостоятельном выполнении дополнительного задания.

Преподаватель имеет возможность создавать «классы», в которых объединены студенты одной группы. Прикрепленные студенты видят только те задания, которые подготовил для них преподаватель, они имеют возможность выполнять упражнение несколько раз, добиваясь лучшего результата или получить оценку за выполнение задания. По методическому назначению упражнения делятся на: обучающие, информационно-поисковые; демонстрационные; контролирующие; учебно-игровые и т.п. У преподавателя в статистике группы отображается правильность выполнения упражнений и количество решенных заданий.

Основная часть упражнений, созданных нами на базе данного сервиса, направлена на усвоение и закрепление полученных знаний, а не на контроль и проверку. При выполнении интерактивных упражнений студенты перестают бояться совершить ошибку, снимается напряжение и повышается мотивация к изучению русского языка. Совместное или самостоятельное выполнение упражнения в оболочке Learning Apps воспринимается обучаемыми положительно.

У китайских студентов хорошо сформирован навык работы с тестовыми заданиями. Основным инструментальным средством организации такого контроля являются образовательные Интернет-ресурсы. Сервис Learning Apps и его электронные варианты заданий особенно привлекательны, так как позволяют получить результаты практически сразу по завершении теста. Также эффективным способом контроля знаний учащихся нам представляется выполнение студентами тестов, созданных преподавателем с помощью Google формы.

Таким образом, комплексные мультимедийные обучающие ресурсы создают условия для увлекательного обучения. Неоспорим тот факт, что применение интерактивных тестов – один из объективных способов контроля знаний. Такая форма обучения иностранному языку, а также контроля знаний вызывает интерес к изучению русского языка иностранными студентами и способствует решению образовательных задач вуза. Learning Apps позволяет учитывать уровни языковой подготовки учащихся, что является основой для реализации принципов индивидуализации и дифференцированного подхода в обучении. При этом учитывается индивидуальный темп работы каждого учащегося.

Применение ресурса Learning Apps в процессе обучения русскому языку как иностранному способствует:

- повышению учебной мотивации;
- улучшению процесса запоминания новых слов;
- отработке навыка беглого перевода;
- созданию ситуации успеха;
- повышению качества знаний;

- интеллектуальному творческому развитию студентов;
- восполнению дефицита источников учебного материала;
- развитию навыков и умений информационно-поисковой деятельности;
- объективной оценке знаний и умений в более короткие сроки.

Рассмотренные положительные стороны мотивируют к работе с сервисом Learning Apps. Условия, созданные на факультетах БГУ, обеспечивают полноценное использование данного ресурса. Однако необходимо помнить, что компьютер не может заменить преподавателя на занятии. Необходимо тщательно планировать время работы с компьютером и использовать его именно тогда, когда он действительно необходим.

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ

А. И. Малько, Т. И. Скикевич

*Белорусская государственная сельскохозяйственная академия,
ул. Мичурина, 5, 213410, г. Горки, Беларусь, t_skikevich@mail.ru*

Использование электронных образовательных ресурсов дает возможность осуществлять процесс обучения на новом качественном уровне, позволяя многократно увеличить возможности преподавателя и обучаемых в процессе учебной деятельности. С этой точки зрения уместным и полезным будет использование электронного учебно-методического комплекса в обучении магистрантов русскому языку как иностранному. Внедрение электронного учебно-методического комплекса в процесс обучения магистрантов создаст новые возможности для самостоятельной учебной работы как неотъемлемой части учебного процесса.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс; русский язык как иностранный; информационный банк; профессиональные компетенции магистрантов.

TO THE QUESTION OF PREPARING ELECTRONIC EDUCATIONAL METHODOLOGICAL COMPLEX ON RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE FOR MAGISTRANTS

A. I. Malko, T. I. Skikevich

*Belarusian State Agricultural Academy,
st. Michurina, 5, 213410, Gorki, Belarus, t_skikevich@mail.ru*

The use of electronic educational resources makes it possible to carry out the learning process at a new qualitative level, allowing you to significantly increase the capabilities of the teacher and students in the learning process. From this point of view, it will be appropriate and useful to use an electronic educational and methodological complex in teaching graduate students the Russian language as a foreign language. The introduction of an electronic educational and methodological complex in the process of training undergraduates will create new opportunities for independent educational work as an integral part of the educational process.

Keywords: electronic educational-methodical complex; Russian as a foreign language; information bank; professional competencies of undergraduates.

В настоящее время происходят значительные изменения в профессиональном образовании в связи с внедрением стандартов нового поко-

ления, развитием информационных технологий и использованием инновационных педагогических технологий. В реализации этого процесса большую роль играет использование дидактических средств, основанных на высокотехнологических компьютерных, мультимедийных и коммуникационных технологиях, что открывает новые возможности в формировании профессиональных компетенций магистрантов как будущих специалистов [1].

Сегодня информатизация учебного процесса является реальной необходимостью, потому что большинство современных молодых людей не представляют свою жизнь без компьютера. Им неинтересно изучать материал учебной дисциплины по таблицам, записывать лекции, конспектировать материал, выполнять в тетрадях практические задания. Использование электронных образовательных ресурсов дает возможность осуществлять процесс обучения на новом качественном уровне, позволяя многократно увеличить возможности преподавателя и обучаемых в процессе учебной деятельности.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это продукт, имеющий электронный формат представления, который может содержать информацию разного типа: схемы, диаграммы, рисунки, презентации, аудио- и видеофайлы, тесты, тренажеры и т.д.

Среди всей совокупности электронных образовательных ресурсов наибольший интерес вызывают электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК). Электронный учебно-методический комплекс – это программный мультимедиапродукт учебного назначения (учебное электронное издание), который обеспечивает непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержит организационные и систематизированные теоретические, практические, контрольные материалы, построенные на принципах интерактивности, адаптивности, информационной открытости и дистанционности [2].

ЭУМК должен подаваться студентам на внешнем носителе и свободно распространяться по локальной сети и глобальной сети Интернет. Информационный банк дисциплины (электронные учебники, пособия, демонстрации, тестовые и другие задания, примеры уже выполненных проектов), который входит в состав электронного учебно-методического комплекса, нужно постоянно обновлять и пополнять.

Очень уместным и полезным будет использование электронного учебно-методического комплекса и в обучении магистрантов русскому языку как иностранному.

В Белорусской государственной сельскохозяйственной академии в данный момент обучаются магистранты из Китая, уровень языковой подготовки которых довольно низкий, так как их учеба на курсах

русского языка как иностранного продолжалась 6–12 месяцев. Чтобы воспринимать и понимать материал дисциплин, включенных в программу магистратуры, слушать и записывать лекции, отвечать на семинарских занятиях, обучающиеся должны уделять очень много времени изучению русского языка, в том числе профессиональной лексики. В связи с этим актуальным является вопрос о качественной организации самостоятельной работы магистрантов по русскому языку как иностранному, в том числе по научному стилю речи.

На кафедре лингвистических дисциплин БГСА разработан учебно-методический комплекс для организации практических занятий, который содержит типовую и учебную программы, материалы для текущего контроля знаний, научные тексты по дисциплинам, по которым ведется в БГСА подготовка на II ступени высшего образования. Данные тексты служат материалами при обучении магистрантов составлению плана и аннотаций.

В настоящее время идет разработка ЭУМК по дисциплине «Русский язык как иностранный». Внедрение электронного учебно-методического комплекса в процесс обучения магистрантов создаст, в первую очередь, новые возможности для расширения сектора самостоятельной учебной работы как неотъемлемой части учебного процесса. Известно, что самостоятельная учебная работа эффективна только в активно-деятельностной форме, следовательно, необходимо внедрение методик и подходов, развивающих такие формы обучения и усиливающих мотивацию учащихся. Еще одним последствием расширения сектора самостоятельной учебной работы является необходимость непрерывного мониторинга процесса обучения.

Кроме того, материалы комплекса можно использовать и во время практических занятий, что разнообразит работу, так как происходит переключение видов деятельности.

ЭУМК создается в соответствии с требованиями образовательного стандарта к подготовке специалистов на II ступени высшего образования по специальностям УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия».

ЭУМК имеет цель объединить и систематизировать учебные и методические материалы и дидактические средства обучения и включает в себя следующие разделы: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный.

В теоретическом разделе помещено пособие по научному стилю речи по дисциплине «Русский язык как иностранный», подготовленное на кафедре, указана тематика реферативных работ.

В практический раздел будут включены методические пособия, рекомендации и указания по проведению практических занятий, материалы для закрепления знаний, выработки умений и навыков, самостоятельные работы, презентации, посвященные Республике Беларусь, Минску, Горкам, БГСХА, Китаю, Туркменистану, системе образования в Беларуси, Китае и Туркменистане, темы для подготовки монологических высказываний, тексты, посвященные специальностям, которым обучаются магистранты, научные тексты, связанные с будущими специальностями магистрантов.

Раздел контроля знаний содержит перечень вопросов для зачета, контрольные работы, научные тексты профессиональной направленности для написания зачетных аннотаций.

Во вспомогательный раздел будет включена типовая программа по дисциплине «Русский язык как иностранный»; типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования второй ступени (авторы С.И. Лебединский, заведующий кафедрой теории и методики преподавания русского языка как иностранного факультета международных отношений Белорусского государственного университета, доктор филологических наук, доцент; Г.Г. Гончар, доцент кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного факультета международных отношений Белорусского государственного университета), утвержденная 25.07.2019 г.; учебная программа учреждения высшего образования, составленная на основе типовой; список литературы с перечнем учебных изданий и учебно-методических пособий, рекомендованных магистрантам для изучения дисциплины «Русский язык как иностранный».

Электронные учебно-методические комплексы дают возможность студенту самостоятельно работать с учебной информацией дома или в любом другом месте в соответствии с их индивидуальными способностями. Задача преподавателя в этом случае – ориентировать магистранта в потоках учебной информации, консультировать и помогать в решении проблем, возникающих в процессе работы с материалом.

Использование ЭУМК направлено на решение актуальных задач современного образования: сокращение аудиторного времени за счет увеличения доли самостоятельной работы студентов; восполнение дефицита учебной литературы; обеспечение каждого магистранта учебными и учебно-методическими материалами [3].

Таким образом, информатизацию учебного процесса посредством внедрения электронных образовательных изданий и ресурсов следует

воспринимать как данность и необходимость, в которой мы все сейчас оказались и живем. Это связано с бурным развитием компьютерных технологий. Информация через Интернет стала более доступной студентам и магистрантам. Поэтому у преподавателя есть возможности при меньших затратах времени дать больший объем знаний, обеспечить большую практическую направленность обучения.

Однако не стоит забывать, что электронное образовательное издание не может и не должно полностью заменять печатные книги. Наличие электронного учебника не только не должно заменить чтение и изучение обычного учебника, а, наоборот, поощрять студента сесть за книгу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Татаринцев А. И. Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб. : Реноме, 2012. С. 367–370.
2. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие. М. : Академия, 2003. 272 С.
3. Мерлина Н. И., Ситникова М. А. Электронный УМК и его роль в организации самостоятельной работы студентов // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 1 (13). С. 33–38.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ

В. В. Проконина

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, veraprok88@mail.ru*

В статье рассматриваются особенности процесса чтения в зависимости от читательской активности. Наиболее рациональным в организации системы работы по формированию современного читателя в век IT-технологий представляется интегрированный подход, реализующий взаимосвязанное и взаимообусловленное изучение русского языка, литературы и культуры, применение авторских методик и ресурсов Интернета.

Ключевые слова: чтение; читательская активность; современный читатель; интегрированный подход.

PECULIARITIES OF READING PROCESS DEPENDING ON READING ACTIVITY

V. V. Prakonina

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030, Minsk, Belarus, veraprok88@mail.ru*

The article discusses the peculiarities of the reading process depending on reader activity. The most rational in organizing the system of work to form a modern reader in the age of IT-technologies seems to be an integrated approach that implements an interconnected and interdependent study of the Russian language, literature and culture, the use of copyright methods and Internet resources.

Keywords: reading; reader activity; modern reader; integrated approach.

В современном многоязычном мире основной задачей образования в XXI веке, как справедливо замечает А.Л. Бердичевский, является «формирование и развитие личности, но не посредством накопления определенных фактов, а посредством усвоения определенного содержания, прежде всего через чтение» [1, с. 60].

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности по восприятию и пониманию письменного текста – входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения. Целью чтения является получение и переработка информации.

С психологической точки зрения чтение представляет собой неразложимый процесс, состоящий из техники чтения и понимания при чтении. Понимание при чтении соотносится с техникой чтения как цель и средство. Понимание при чтении есть процесс проникновения в сущность текста путем установления между элементами связей; один из видов мыслительной деятельности человека. Читающий не просто извлекает готовую информацию, он сравнивает значение читаемого со своим опытом, имеющейся информацией и знаниями. Установлены следующие факторы, влияющие на понимание при чтении:

- информационная насыщенность текста;
- композиционно-логическая структура;
- языковая реализация и выраженность логической, эмоциональной и другой информации;
- степень приближения лексики, грамматики и стиля речи читающего к лексике, грамматике и стилю текста;
- организация направленности внимания при восприятии текста;
- индивидуально-психологические особенности читающего.

К основным механизмам чтения относятся: внутреннее проговаривание, вероятностное прогнозирование (смысловый и вербальный уровень), языковая догадка, увеличение скорости чтения, воспроизведение текста в устной или письменной форме с последующей оценкой.

Среди тем, рассматриваемых методистами в области обучения чтению на современном этапе, отметим следующие:

- аспекты изучения чтения как вида речевой деятельности, его нейропсихологические особенности и возможности использования новых методик исследований в практике обучения РКИ;
- типы текстов и стратегии читательской деятельности на уроке РКИ;
- проблемы чтения учебно-научных текстов;
- графико-символистический и образный анализ текста в системе обучения чтению;
- проблемы формирования современного читателя.

В настоящее время актуальным и одновременно сложным становится формирование читателя, способного воспринимать и адекватно интерпретировать разнообразные тексты. Современный читатель формируется в условиях, когда меняется структура информационного пространства и общение приобретает всеобще-индивидуализированный характер. Происходит визуализация культуры, во многом меняются принципы восприятия текстовой информации, а сам процесс чтения чаще всего, особенно в Интернете, приобретает просмотровый, ознакомительный характер [2].

Обращаясь к проблемам формирования читателя в современном обществе, методисты указывают на тот факт, что одной из сложностей в обучении пониманию текста является умственная пассивность читателей поколения Z. Принципиальное свойство нового поколения Z заключается в том, что это «экранозависимое» поколение, которое характеризуется плохой концентрацией внимания. У «зетов» продолжительность внимания сократилась до 8 секунд, при этом процесс чтения превратился в привычку только скользнуть взглядом, а не запоминать. О формировании навыков вдумчивого изучающего чтения говорить трудно.

Исследователи проблемы формирования современного читателя указывают, что «поскольку поколение XXI века воспринимает текст в различных измерениях и получает информацию в слиянии звука, речи, изображения, можно говорить о формировании не просто читателя, а читателя-зрителя-слушателя» [3, с. 110].

Существуют авторские методики работы с художественным текстом с использованием основных положений семиотики, мнемотехники, эргономики. Специальной методической интерпретации художественного текста посвящены научные работы Е.В. Кулибиной [4], [5]. Идеи Е. В. Кулибиной и авторские подходы к обучению чтению литературного произведения реализованы в учебных изданиях для иностранцев и в цифровой среде.

В системе обучения чтению на занятиях по РКИ предлагается графико-символический анализ художественного текста. Так С.М. Петрова предлагает на примере романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин» показать последовательность работы преподавателя с поэтическим текстом: знакомство с эпохой писателя, история создания произведения, составление адаптированного текста с использованием «опорных» и «ключевых» слов, а также «поиски «знакового» слова; объяснение графико-символического изображения произведения и на заключительном этапе – работа обучающихся (чтение, пересказ с опорой на графико-символический рисунок произведения, умение задавать вопросы по тексту)» [6, с. 54].

Помочь обучаемому научиться воспринимать и продуцировать биографический текст, предупредить трудности, возникающие при чтении биографических текстов может технология «Дом для биографического текста», основанная на инновационной образной наглядности, с помощью которой можно предъявить обучающимся модель биографического текста и построить алгоритм ее презентации [7, с.1540–1544].

Методисты отмечают, что учебная работа по формированию современного читателя в век IT-технологий имеет свои особенности. В организации системы работы наиболее рациональным представляется ин-

тегрированный подход, реализующий взаимосвязанное и взаимообусловленное изучение русского языка, литературы и культуры. В учебный процесс целесообразно вовлекать тексты различных жанров, стилей, из разных сфер общения (учебный текст – фильм – мультфильм – спектакль – представление героев в виде мультипликационного персонажа прочитанной сказки – «эмодзи» и т.д.).

Все выше сказанное позволяет сделать вывод, что процесс понимания текста при чтении представляет собой определенную последовательность действий, стратегий, которыми можно и нужно методически управлять. Преподавателям русского языка как иностранного необходимо активно использовать разработанные авторские методики в работе по обучению чтению. В организации системы упражнений должны использоваться методы и приемы как традиционного, так и инновационного характера, а также широкое применение ресурсов Интернета, разработка творческих заданий для самостоятельной работы учащихся.

Читатель нового времени – это читатель, который существует в определенном временном контексте и говорит на языке своей культуры. Современный читатель должен быть готов к продуктивному и вдохновенному сотворчеству, «активно-диалогическому» пониманию текста [3], уметь вычленять смыслы, заложенные в тексте, а также выявлять ценностно-смысловой его компонент, что особенно важно при чтении текстов словесно-художественной культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бердичевский, А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом, 2002, №2.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
3. Сафарян, Р. Д. Формирование современного читателя как важнейшая образовательная задача // Русский язык за рубежом, 2015, №3.
4. Кулибина, Н. В. Методика обучения чтению художественной литературы. – М.: Флинта, 2018.
5. Кулибина, Н. В. Методика обучения чтению художественной литературы очно и в цифровой среде // Русский язык за рубежом, 2018, №6.
6. Петрова, С. М. Графико-символический анализ художественного текста в системе обучения РКИ [на примере романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин»] // Русский язык за рубежом, 2018, №6.
7. Прокопина, Ж. В. Технология «Дом для биографического текста» в формировании коммуникативной компетенции будущих филологов // Материалы II Международ. конф., посвященной 55-летию преподавания русского языка в Испании «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы», Гранада, 8-10 сентября, том II, RUBINOS-1860. S.A.MADRID. Granada, 2010.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Т. В. Яранцева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030 г. Минск, Беларусь, t.yarantseva@gmail.com*

В статье рассматривается процесс смешанного обучения при обучении иностранному языку, его актуальность, плюсы и минусы, наполнение учебного контента, проектная деятельность студентов.

Ключевые слова: смешанное обучение; новые технологии в обучении иностранному языку; инфографика; проектная деятельность; учебные видео.

BLENDDED LEARNING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

T. V. Yarantsava

*Belarusian State University,
4, Niezaliežnasci Avenue, 220030 Minsk, Belarus, t.yarantseva@gmail.com*

The article presents the process of blended learning in teaching a foreign language, its relevance, pros and cons, filling in educational content, student's project activities.

Keywords: blended learning; new technologies in foreign language teaching; info graphics; project activities; learning videos.

В современном мире процесс обучения, как и многие другие процессы, стремится к временной оптимизации. В нем задействуются новые техники и технологии, оказывая влияние на организацию образовательного процесса, а также на создание условий для реализации динамического персонализированного процесса [1]. Смешанное обучение (Blended Learning, Hybrid Learning, E-Learning), представляя собой процесс синтеза традиционных и инновационных методов обучения, как нельзя лучше отвечает данному запросу. Под ним понимают использование в сочетании с аудиторной работой элементов электронного обучения с использованием компьютерной графики, аудио и видео, интерактивных элементов, специально созданных платформ, написанных программ и проч.

В парадигме смешанного обучения меняется образовательная среда, а также роли участников образовательного процесса. Учащиеся, пользуясь доступом к информации, самостоятельно добывают знания, а

не получают их в готовом виде, что влечет за собой интерпретацию информации в связи с собственным опытом. Такие процессы, как целеполагание, контроль, которые изначально были в сфере ответственности преподавателя, переходят в зону ответственности учащегося, т.е. происходит смена акцента с преподавателя на студента. В современном образовательном процессе преподавателю отводится роль скорее помощника, а не источника знаний, как это было раньше.

Согласно эмпирическим исследованиям, проводимым в Стэнфордском университете по заказу департамента по образованию США, в которых проверялась эффективность традиционного, онлайн и смешанного образования, последнее оказалось самым эффективным [2], а обучение онлайн не имело значительного превосходства над традиционным. Таким образом, смешанное обучение впоследствии начало стремительно развиваться.

Смешанное обучение положительно влияет на такие процессы, как: развитие навыков общения и самообразования, которые пригодятся на протяжении всей жизни, так как в современном мире в связи с постоянно обновляющейся и увеличивающейся информацией обучаться приходится непрерывно. Кроме того развиваются творческие способности и творческое мышление, формируются навыки представления информации в виде презентации. В сфере коммуникации между преподавателем и студентом происходит сокращение ментальной и технологической дистанции. Студенты становятся более организованными и мотивированными, т.к. самостоятельное освоение нового материала требует умения планировать и распределять не только собственное время, но и учебный материал. Обратная связь с преподавателем предполагает глубокое погружение в новый материал с целью осознания уровня его понимания, а также умения при необходимости формулировать назревшие вопросы.

Существует подход, при котором сочетают в определенном порядке традиционное и электронное обучение [3]. До занятия на этапе подготовки студентам высылаются ознакомительные материалы (информационные письма, тексты, краткий обзор темы). На самом занятии могут быть использованы презентации, видео, обучение на примерах, имитация, отработка упражнений, работа с прочитанным текстом, с выученной лексикой и т.п. После занятий у студентов всегда есть доступ к платформе для систематизации и обобщения информации, обязательная обратная связь.

Таким образом, на занятиях по иностранному языку остается больше времени на устную практику, отработку сложных грамматических моментов, а работа с грамматическими упражнениями, чтение, изучение нового материала и тренировочные упражнения по простым те-

мам, страноведческий материал и т.п. может быть выполнена самостоятельно при наличии электронной базы. В БГУ таковой является платформа Moodle, позволяющая размещать необходимый языковой материал, тесты, контролировать не только выполнение заданий и их качество, но и частоту посещения ее студентами. Неоспоримым плюсом при таком подходе является возможность усваивать знания в удобное для студента время и в нужном темпе.

К минусам данной образовательной концепции можно отнести сложность и временные затраты на обучение и наполнение платформы необходимыми заданиями (на начальных этапах), недостаточная мотивация для выполнения этой работы, нехватка опыта, недостаточная популяризация данного процесса, необходимость привлечения специалистов для работы с платформой.

Смешанное обучение предполагает изменение не только структуры занятия, но и использование новых форм, приемов, технических средств. Так, уже достаточно привычным стала на уроках иностранного языка работа с инфографикой в качестве тем для дискуссий или монологического высказывания. Инфографика выполняет не только информативную функцию, но и аналитическую, эстетическую, адаптивную, экспрессивную [4].

Являясь иллюстративным материалом, который можно рассматривать с помощью современной техники, инфографика может дополнять тему занятия или использоваться в качестве дополнительного материала. На уроках по РКИ инфографика может быть посвящена биографии писателей или определенным периодам их жизни (Пути Пушкина); грамматическим темам для систематизации знаний (Причастия, Деепричастия, Структура сложного предложения и др.); темам для монологического высказывания (Миграция населения, Военные конфликты и др.) Задания с использованием инфографики могут варьироваться в зависимости от уровня владения языком. На начальном уровне это может быть чтение с последующими ответами на вопросы, составление предложений; на более продвинутом уровне можно предложить проанализировать материал, обобщить его, составить план, пересказать, написать сочинение, реферат, заполнить недостающие детали, пересказать с дополнениями, сделать свою инфографику в качестве домашнего задания и проч.

Помимо этого, в процессе обучения иностранному языку можно использовать интерактивные упражнения, тесты различных типов, опросы, видео, подкасты, игры, викторины, комиксы, анимацию, интерактивные рабочие листы и мн. др. Для подготовки материалов для самостоятельного обучения посредством интерактивных образовательных технологий преподавателю следует учитывать возможности интернет-

платформы, уровень владения языком студентов, требования программы. Заранее подготовленная электронная база с заданиями, упражнениями, тестами, играми и системой контроля позволяет образовательный процесс сделать непрерывным, занимательным, более продуктивным и организованным.

Студенты могут быть не только исполнителями предлагаемых заданий, но также вовлечены в процесс создания видео, викторины или игры, используя необходимые мобильные приложения.

Так в качестве домашнего задания студентам 1 и 2 курса было предложено сделать проект – снять небольшой видеоролик по ТИО, соответствующим рабочей программе курса. В нем нужно было воспроизвести подготовленное заранее монологическое высказывание. Первый курс выбирал памятные места Минска и на их фоне проводил съемку. Второй курс работал больше над содержанием текста, так как тема была сложнее – Экология, а место съемки не имело значения. В обоих случаях проекты были выполнены, хотя иногда они отдавались на доработку. На занятии во время просмотра видео студенты задавали вопросы по темам, отмечали сильные места однокурсников, искали ошибки в речи, дополняли новой информацией, делились впечатлениями. Проект вызвал положительный отклик у студентов, заинтересовал, заставил уделить занятиям по русскому языку больше времени. В процессе просмотра видео удалось выявить речевые и фонетические пробелы учащихся, заострить на них внимание с целью последующего их устранения. При последующем опросе студенты проявили желание и в дальнейшем выполнять подобного рода задания.

Смешанное обучение позволяет активизировать поисковую познавательную деятельность студентов, активно подходить к процессу обучения, брать на себя ответственность за результаты, целесообразно распределять свое время, оптимизировать и упрощать процесс. Однако, несмотря на трансформирующуюся роль преподавателя в данном процессе, значимость ее ничуть не снижается. Напротив, его организация и управление процессом влияет в большей мере на конечные результаты, чем современные технологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Орешкина А.К. Теоретические основы развития образовательного пространства системы непрерывного образования в контексте его социальных изменений // Инновационные образовательные технологии. 2014. №2 (38). С.4-7.
2. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. 2010, September.

3. Larry Bielawski David Metcalf Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning, 2003 by HRD Press, Inc.

4. Басырова А. Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Воронеж, 2016. Т. 4. С. 22–26.

Научное издание

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**Материалы
VIII Международной научно-методической
конференции**

Минск, 22 ноября 2019 г.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Е. И. Абрамова*

Электронный ресурс 1,2 Мб

Белорусский государственный университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.