

**3–4/2015**

РУССКИЙ ЯЗЫК  
ЗА РУБЕЖОМ

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
АСПИРАНТСКИЙ  
ВЕСТНИК**



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА  
им. А.С. ПУШКИНА

**Международный аспирантский вестник**  
**Русский язык за рубежом**

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

Э.Г. АЗИМОВ, доктор педагогических наук, профессор; Э.М. АФАНАСЬЕВА, доктор филологических наук; Т.М. БАЛЫХИНА, доктор педагогических наук, профессор; Н.Д. БУРВИКОВА, доктор филологических наук; Л.Л. ВОХМИНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, профессор; Е.Ф. КИРОВ, доктор филологических наук, профессор; Л.П. КЛОБУКОВА, доктор педагогических наук, профессор; Т.В. КОРТАВА, доктор филологических наук, профессор; В.Г. КОСТОМАРОВ, доктор филологических наук, профессор; В.В. КРАСНЫХ, доктор филологических наук, профессор; М.С. МИЛОВАНОВА, доктор филологических наук, профессор; В.В. МОЛЧАНОВСКИЙ, доктор педагогических наук; Т.И. ПОПОВА, доктор филологических наук, профессор; В.В. РОДИОНОВ, доктор педагогических наук; Т.К. САВЧЕНКО, доктор филологических наук, профессор; М.Ю. ФЕДОСЮК, доктор филологических наук, профессор; В.В. ХИМИК, доктор филологических наук, профессор; В.И. ШЛЯХОВ, доктор педагогических наук, профессор.

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

И.А. ОРЕХОВА, доктор педагогических наук, профессор

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**

М.А. ОСАДЧИЙ, доктор филологических наук

**ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР**

Е.А. ВАСЮКОВА

**РЕДАКТОР**

А.А. ОРЛОВА

**КОРРЕКТОР**

А.Н. АРЕФЬЕВА

**ДИЗАЙН И ВЕРСТКА**

И.С. ИСАКОВА

**ОБЛОЖКА**

Фотография Д.В. НИКОЛАЕВА

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

117485, Россия, ул. Академика Волгина, 6, комн. 433. Тел.: +7 (495) 336-66-47.

E-mail: [aspvest@pushkin.edu.ru](mailto:aspvest@pushkin.edu.ru)

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

**ПОДПИСКА ПО КАТАЛОГУ:**

«Роспечать» – 80319, «Пресса России» – 39902

**ИЗДАТЕЛЬ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

**УЧРЕДИТЕЛЬ**

ЗАО «Отраслевые ведомости»

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

Тираж 1000 экз.

Подписано в печать: 02.11.15

Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук. Статьи печатаются в авторской редакции. За точность цитат и библиографических данных ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов. При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

## НОВОСТИ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

## МЕТОДИКА

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ

## ПРАКТИКА

## ТЕОРИЯ

.....	4–7
<b>И.А. ОРЕХОВА, Н.Д. МИЛЕНТИЙ</b>	
Разработка системы методических приемов обучения лексике студентов вуза в условиях русской языковой среды .....	8
<b>Н.В. КУЛИБИНА</b>	
Современная лингводидактическая парадигма преподавания русского языка как иностранного/неродного .....	14
<b>Э.М. АФАНАСЬЕВА, Т.И. КАЛИЧКИНА</b>	
Толстовская коммуна «Жизнь и труд»: воспитание посредством литературы .....	21
<b>И.Ю. НИЗОВАЯ</b>	
Электронная образовательная среда по РКИ в лингводидактическом аспекте .....	25
<b>А.В. ФЕДОСЕЕВА</b>	
Специфика обучения способам выражения оценки в иностранной аудитории на продвинутом уровне .....	29
<b>Л.В. ЕВДОКИМОВА</b>	
Детская литература как учебный текстовый материал в практическом курсе РКИ .....	33
<b>А.В. СУХОВ</b>	
Музыкальные образы в цикле С.А. Есенина «Персидские мотивы» и сборнике «Персидские лирики X–XV вв.» .....	38
<b>А.Г. ЧАФОНОВА</b>	
Национально-культурная специфика концептов «мужчина» (датск. <i>mand</i> ) и «женщина» (датск. <i>kvinde</i> ) в русской и датской лингвокультурах .....	42
<b>ЭНХТУЯА ЦЭДЭНДОРЖИЙН</b>	
Сопоставительный психосемантический анализ понятия «любовь» в русском и монгольском языках .....	46
<b>Е.В. МИНАЕВА</b>	
Лингвострановедение в преподавании РКИ: попытка исторического обзора .....	51
<b>А.В. РОМАНТОВСКИЙ</b>	
Перформативы когнитивного диссонанса в интернет-комментариях электронных СМИ .....	55
<b>НГҮҮЕН ТХИ КИЕУ ВИ</b>	
Новые способы выражения экспрессии субъективного отрицания (на материале дисплейных текстов) .....	58
<b>АЛЕКСАНДРА ЦЕНЯ</b>	
Трудности русского ударения для румынских учащихся и пути их преодоления .....	63
<b>ВАН ШУАН</b>	
Анализ приемов письменного перевода с китайского языка на русский в сфере туризма .....	66
<b>И.Ю. ГАВРИКОВА</b>	
Реализация принципа учета личностных особенностей учащихся при создании пособия по обучению РКИ подростков .....	70
<b>Ю.В. РОГОВНЕВА</b>	
Коммуникативные регистры в описании человека .....	75

## «КАК НАУЧИТЬ ДЕТЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНО ДУМАТЬ И ОЦЕНИВАТЬ ПРОЧИТАННЫЕ КНИГИ...»

29 октября председатель Государственной думы Сергей Нарышкин провел очередное заседание рабочей группы по подготовке единой концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях.

Концепция призвана обозначить проблемы преподавания указанных дисциплин в школах разных типов, наметить возможные пути решения и определить условия, способствующие развитию языкового и литературного образования.

По словам С. Нарышкина, членам рабочей группы, в которую вошли представители педагогического и экспертного сообществ, научных и общественных организаций, за полгода работы пришлось разобраться с множеством вопросов в области школьного преподавания двух базовых предметов.

«Мы выходим на финишную прямую. На следующем этапе предстоит еще более интенсивная работа с теми замечаниями, которые будут поступать в ходе широкого всеобщего обсуждения проекта», – сказал С. Нарышкин, призывав экспертов отнести к этому «со всей серьезностью».

«Ответственность здесь по-настоящему огромная, – подчеркнул председатель Госдумы. – Ведь речь идет не просто о преподавании одного из школьных предметов, а о том, как научить детей самостоятельно думать и оценивать прочитанные книги, многие из которых являются настоящими шедеврами, как научить видеть и использовать все богатство русского языка как объединяющего начала для нашего многонационального государства и для всего русского мира. Концепция должна быть адаптирована к требованиям времени и отвечать ожиданиям как педагогов, так и учеников».

Материал взят с сайта <http://www.duma.gov.ru>.



## РЕКТОР ИНСТИТУТА ПУШКИНА НАГРАЖДЕНА МЕДАЛЬЮ «ПОДВИЖНИКУ ПРОСВЕЩЕНИЯ»

28 октября в Российской академии наук состоялось торжественное награждение ректора Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина Маргариты Русецкой медалью «Подвижнику просвещения». Эта медаль является почетной наградой Общероссийской общественной организации общества «Знание» России и присваивается за особые заслуги в просветительской и образовательной деятельности. Решение о награждении принимается президиумом правления общества «Знание» России по инициативе ее руководящих органов.



Награду вручал депутат Государственной думы Николай Булаев, который высоко оценил колossalный вклад Маргариты Русецкой в области просветительской деятельности, направленной на продвижение русского языка на российском и международном уровнях. Н. Булаев подчеркнул актуальность миссии вуза по преподаванию, распространению, изучению и сохранению русского языка, реализуемой в успешных образовательных и просветительских проектах, среди которых портал «Образование на русском», программа развития студенческого волонтерского движения «Послы русского языка».

Событие приурочено к Всероссийской научно-практической конференции «Миссия просвещительства в современной России», организованной обществом «Знание» России. На пленарном заседании выступили заместитель председателя Государственной думы Андрей Исаев, депутат Государственной думы, президент общества «Знание» России Николай Булаев, заместитель председателя Государственной думы Сергей Железняк и руководитель проекта «Универсарий» Дмитрий Гужеля.

## КИТАЙСКИЕ СТУДЕНТЫ НА ЗАНЯТИЯХ В ИНСТИТУТЕ ПУШКИНА

105 китайских студентов прибыли к нам, чтобы изучать тонкости русского языка: лексику, грамматику, фонетику, фразеологию, а также русскую литературу, историю нашей культуры, страноведение. В овладении новыми знаниями ребятам, безусловно, поможет Всемирная паутина, тем более что с 26 октября 2015 года Институт Пушкина с новостями портала «Образование на русском» стал новым участником популярной в Китае социальной сети Wei Xin.

Как сообщила декан факультета обучения русскому языку как иностранному **Марина Николаевна Шутова**, в Москву приехали студенты из высших учебных заведений Пекина, Шанхая, Чунцина, Харбина, Даляня, Гуанчжоу, Нанкина. Среди студентов 79 бакалавров 3-го курса, и 26 человек учатся в магистратуре. Сейчас китайские студенты проходят устное и письменное тестирование для распределения по группам. Кроме учебы, ребята смогут принимать участие в насыщенной студенческой жизни института: спортивных соревнованиях, концертах, научных конференциях, фестивалях и конкурсах по русскому языку.



欢迎来到普希金俄语教育门户网站  
2015-10-27 普希金俄语学院 俄语学习

学习如何以普希金的母语阅读、书写、讲话和思考  
立即开始在线学习。级别  
A1 免费并且终身免费！  
[开始学习](#)

国立普希金俄语学院远程教育门户网站 (<http://pushkininstitute.ru>)  
在线免费自学俄语或跟随经验丰富的老师学习俄语（付费）请登录：<http://pushkininstitute.ru/learn>  
免费俄语水平测试及鉴定：付费参加并通过俄语水平等级考试，获得由普希金颁发的俄语等级证书；针对俄语教师课程进修、职业培训，并获得相关证书请登录：<http://pushkininstitute.ru/level>  
了解俄罗斯历史、文化在线学习生化、物理、数学、文学、机器人科学、飞机制造以及其它俄语课程请登录：<http://pushkininstitute.ru/school/faculties>  
远程教学计划相关信息请咨询：[learning@pushkin.institute](mailto:learning@pushkin.institute)

阅读原文



## «Я ОЧЕНЬ ЛЮБЛЮ ИМАЖИНИЗМ...»

2 октября в Союзе писателей России состоялось награждение дипломантов Международной литературной премии имени Сергея Есенина «О Русь, взмахни крылами...». Первое место и диплом I степени в номинации «Взыскующим взглядом» (литературоведение и критика) присуждены Татьяне Константиновне Савченко, профессору кафедры мировой литературы Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина за книгу «Есенин и русская литература XX века».

**– Татьяна Константиновна, примите, пожалуйста, поздравления с высокой наградой и расскажите о книге, за которую Вы получили эту премию.**

– Спасибо! Я спокойно отношусь ко всякого рода премиям, но не скрою, что это очень приятно – получить Международную литературную премию имени Есенина в год, когда мы отмечаем 120-летие со дня рождения поэта.

Книга «Есенин и русская литература XX века» вышла в январе 2015 г. в издательстве «Русский мир». В ней рассматривается проблема интертекстуальных связей (термин «интертекстуальность» ввела в 1967 г. Юлия Кристeva). Мне интересны литературно-творческие связи, влияния и взаимовлияния, проблема традиций и новаторства. То есть не только само по себе творчество Есенина, хотя, безусловно, это в первую очередь, но – его литературно-творческие связи с другими писателями: предшественниками, современниками, с теми, кто в дальнейшем продолжил его традиции в нашей литературе.

**– Это первая книга такого рода?**

– «Есенин и русская литература XX века» – да. Моя «ниша» в есениноведении – специфическая. Чтобы заниматься литературно-творческими связями, нужно знать не только самого Есенина, но и творчество других авторов. Влияния и взаимовлияния – это не просто совпадение отдельных образов или мотивов, а нечто более глубокое, на уровне традиций.

У нас издавались книги «Есенин и народная поэзия» (В.В. Коржан), «Есенин и мировая литература» (Н.И. Шубникова-Гусева), но столь обстоятельного сравнительно-сопоставительного анализа творчества Есенина с творчеством русских писателей XX в. раньше не предпринималось.

Полный текст интервью можно прочитать на сайте института [www.pushkin.institute](http://www.pushkin.institute)



**И.А. ОРЕХОВА***orexova\_irina@mail.ru*

д-р пед. наук, профессор

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

**Н.Д. МИЛЕНТИЙ***nmilentij@yandex.ru*

аспирант

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Кишинев, Молдова

## РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

*Русский язык как иностранный, РКИ, обучение лексике русского языка как иностранного, лексические коммуникативные упражнения, русская языковая среда при обучении РКИ.*

В статье анализируются существующая типология лексических упражнений, применяемая в современной педагогической практике, свойства различных видов упражнений как средств обучения лексике русского языка. Также рассматриваются методические аспекты разработки системы коммуникативных упражнений для обучения лексике студентов вуза в условиях русской языковой среды (уровень В1).

Для формирования лексических навыков обучающихся ведущее место в учебном процессе занимают упражнения. Однако изолированное упражнение при обучении иноязычной речи почти никогда не дает конечного эффекта. Практика свидетельствует, что для формирования лексической компетенции необходима система упражнений.

Система лексических упражнений – это такая организация учебных действий, которая предполагает определенную последовательность заданий с учетом нарастания языковых и операционных трудностей, учитывает закономерности формирования лексических навыков и умений в разных видах речевой деятельности в их взаимодействии. Последовательность упражнений должна соответствовать стадиям становления навыков и умений: от имитативных упражнений, закрепляющих изучаемые лексические единицы (ЛЕ), к самостоятельному употреблению их в речи.

Анализ научных источников свидетельствует, что попытки упорядочить упражнения в систему предпринимались в истории отечественной методики представителями разных направлений (М.С. Ильин, Б.А. Лапидус, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, С.Ф. Шатилов и др.). В практике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного к настоящему моменту накоплено большое количество различных видов и типов упражнений для развития лексических навыков. Необходимо отметить, что у большинства исследователей исходной является классификация, от-

ражающая наличие в содержании обучения двух компонентов – языка и речи, что позволяет выделить по данному критерию в системе упражнений языковые и речевые. Языковые упражнения называют тренировочными, подготовительными, так как они готовят языковой материал к тому, чтобы он мог быть включен в речевую деятельность. Цель языковых упражнений – наработка правильных и прочных навыков как основы для формирования речевых умений с помощью речевых упражнений. Кроме языковых и речевых упражнений, выделяют упражнения предречевые, или условно-речевые, которые служат своеобразным мостом между языковыми навыками и речевыми умениями. В результате выполнения разнообразных языковых, предречевых и условно-речевых упражнений формируется языковая компетенция в виде навыков – автоматизированных компонентов речевых умений [5: 46].

В свете современного коммуникативного метода обучения система упражнений служит одним из центральных методических компонентов реализации коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному, она способствует формированию целевых навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Безусловно, весьма важное место в системе занимают коммуникативные лексические упражнения.

Под коммуникативными лексическими упражнениями мы понимаем упражнения, носящие коммуникативно-ориентированный и соци-

ально-обусловленный характер и направленные на освоение лексического тезауруса русского языка, формирование рецептивных, продуктивных и ре-продуктивных лексических навыков и умений. Особенностью коммуникативных упражнений является их максимальная приближенность к реальной коммуникации.

Е.И. Пассов [4] выделяет четыре наиболее важных типологических признака истинно речевых (коммуникативных) упражнений (РУ).

1. РУ всегда обеспечивает наличие стратегии и тактики говорящего (пишущего, читающего, слушающего). Например, задание: «Я знаю, что ты много читаешь. Какое из последних прочитанных тобой произведений ты посоветуешь мне прочесть и почему?» Стратегическая задача – посоветовать – ставится перед собеседником, но не навязывается ему. Форма просьбы придает задаче естественность.

2. РУ всегда актуализирует взаимоотношения участников общения. Например, задание: «Если бы к нам в город приехали туристы из ..., что бы вы показали, о каких наших традициях и особенностях предупредили?» Данное упражнение направлено на проявление дружеских чувств, уважения к стране изучаемого языка, к зарубежным друзьям, развитие толерантности, активизацию социокультурных знаний.

3. РУ – это всегда новая ситуация, благодаря чему обеспечивается продуктивность высказывания. Например, задание 1: «Убеди N. посетить спектакль театра...»; задание 2: «Убеди меня, что фильм «...» действительно интересный и его стоит посмотреть». В задании 2 относительно задания 1 поменялись адресат и тип поставленной задачи. Изменяя условия ситуации, педагог поддерживает ее новизну.

4. РУ развивает коммуникативную активность и самостоятельность.

Коммуникативная активность формируется благодаря учету личностных свойств обучающихся и мотивации отношения к воспринятым; самостоятельность обеспечивается специальной стратегией использования убывающих опор.

Многие методисты и преподаватели-практики подчеркивают, что между языковыми и речевыми упражнениями не должно быть разрыва. Следует отметить, что и языковые – лексические и лексико-грамматические – упражнения, нацеленные на отработку языковой единицы, могут иметь коммуникативную установку. Например, вместо формулировки «Замените утвердительное предложение отрицательным» целесообразно дать задание «Скажите, что этого не было (опровергните факт)». («Утром был дождь. – Нет, утром не было дождя.») В первом случае внимание обучаемого направлено на выполнение лингвистической опе-

рации, во втором – на осуществление речевого действия.

Подведем итог по основным методическим принципам, на которых строится система коммуникативных упражнений по обучению лексике [2: 8–9].

1. Выполняемые учебные действия должны соответствовать природе речевой деятельности, по параметрам приближаться к истинным речевым актам, если не по всем в совокупности, то хотя бы по одному или нескольким, но реально существующим в речевом процессе.

2. Единицей обучения может и должна стать минимальная единица той деятельности, которой предстоит овладеть обучаемому. Иначе говоря, единица обучения должна быть равна единице речевого общения, какой является речевое действие.

3. Необходимо, чтобы упражнения строились в соответствии со стадиями формирования речевого механизма, который лежит в основе владения коммуникативной компетенцией, с постепенным нарастанием языковых, операционных и мыслительных сложностей так, чтобы учебные действия обучающихся составляли закономерную последовательность взаимоподчиненных действий.

4. Система упражнений должна обеспечивать высокую степень автоматизма всех операций для слаженной работы механизмов речи. Высокая степень автоматизма может быть достигнута только достаточной и методичной повторяемостью, обоснованной дозировкой и соотношением старого и нового материала, а также преобладанием в учебном процессе коммуникативных и ситуативных заданий на всех этапах обучения начиная с первых занятий.

5. При подборе материала для упражнений важнейшими критериями выступают учет интересов обучающихся, их познавательная ценность для студентов; возможности использования русского языка в различных сферах деятельности обучаемых в настоящем и будущем; важность и значимость этого материала в социальном и предметном (профессиональном) развитии студентов, а также доступность его для понимания.

6. Формы презентации и проведения упражнений, их технология должны полностью соответствовать психологическим и физиологическим особенностям обучающихся и социальным условиям.

7. Система упражнений должна быть экономичной по затратам учебного времени и при этом открытой для изменения с целью обеспечения большей маневренности и свободы преподавателя в учебном процессе, позволяющей производить быстрый переход от одних упражнений к другим и обеспечивающей индивидуализацию обучения.

8. В системе упражнений необходима опора на родной язык обучающихся как в косвенной

форме в качестве фактора, определяющего во многих случаях подбор материала, последовательность и дозировку упражнений, так и в прямом сопоставлении с родным языком и культурой.

9. Входящие в систему упражнения носят ситуативно-коммуникативный характер.

10. Важным условием в разработке содержания и реализации упражнений в образовательном процессе выступает мотивированность студента на предъявляемые стимулы. При выполнении упражнения внимание должно быть направлено в первую очередь на содержание высказывания, а не на его форму.

11. Русская языковая среда является необходимым условием реализации системы речевых упражнений в педагогической практике преподавания РКИ, а также важнейшим механизмом активизации лексических навыков, катализатором речевой деятельности обучающихся в ходе выполнения коммуникативных ситуативно обусловленных упражнений и одновременно своего рода средством контроля, проявления качества усвоенных лексических навыков и уровня лексической компетенции обучающихся.

Обратимся к конкретным методическим рекомендациям по содержанию разработанной системы лексических упражнений коммуникативного и ситуативно обусловленного характера для уровня В1. Несмотря на то что в нашей статье не рассматриваются лексические подготовительные (языковые, предкоммуникативные) упражнения, это не является показателем отсутствия их в обучающем процессе – они выступают важным этапом общей системы обучения лексике, т.к. позволяют подготовить студентов к речевой деятельности на русском языке с использованием изученных ЛЕ.

В ходе разработки комплекса упражнений мы исходили из понимания, что характер, содержание, структура и объем каждого лексического упражнения, его расположение внутри последовательности упражнений должны быть фиксированными. В связи с этим в коммуникативные упражнения мы включаем прежде всего упражнения, моделирующие вербальные операции с лексическими единицами или текстом на их основе на базе разнообразных мыслительных задач, или порождение высказываний, ассоциативно связанных с ними. Данные упражнения содержат в том числе беседы по ситуации, самостоятельные высказывания студентов по ситуациям, неподготовленные сообщения (дополнения) на специальные темы, высказывание собственного мнения по обсуждаемой проблеме, описания различных ситуаций и проблем на изученном лексическом базисе и др. При этом коммуникативные упражнения должны создавать условия для показа изучаемой формы и конструкции как динамической единицы, играю-

щей вполне определенную функционально-коммуникативную роль в общении и выражении мысли. В подобных упражнениях самостоятельность коммуникативного действия с применением ЛЕ достигает высокого уровня. Устная речь в них, как правило, связана с мыслительной деятельностью по выбору фактов, их расположению, сравнению, обобщению, анализу, рефлексии и т.д. В результате выполнения данных упражнений студенты овладевают навыками формировать самостоятельное высказывание на основе лексического минимума. В то же время подобные упражнения одновременно выступают обучающими и контролирующими понимание содержания и говорение на уровне потребления соответствующих ЛЕ.

При обучении русской лексике важно закрепить в сознании студентов сформированную на начальном уровне изучения языка модель русской языковой системы и обогатить ее, активизировать в речи с помощью лексических минимумов, необходимых для формирования умений пользоваться языком, для овладения языком будущей профессии, для делового, разговорного общения. Ученые-психологи отмечают, что процесс начинается с овладения языковым материалом, проходит стадию овладения операциями с материалом (т.е. формирования первичных умений и навыков) и завершается овладением речевыми действиями и деятельностью в целом (т.е. развитием и совершенствованием речевых умений). Ряд ученых высказывают мнение, что грамотно построенная система лексических упражнений в целом, а также их подсистемы могут и не представлять собой специальной грамматической тренировки, поскольку каждое задание должно соответствовать развитию речи студентов и содержать готовые образцы с разным лексическим наполнением [3: 223]. Тем не менее наш педагогический опыт свидетельствует, что применительно к русскому языку с его развитой флексивностью необходимо включение в комплекс коммуникативных упражнений специальных грамматических заданий, которые не должны быть противопоставлены другим видам упражнений, а должны являться их компонентом.

Наши педагогические наблюдения привели нас к выводу о том, что для обучающихся-инофонов, изучающих русский язык, не очень интересны упражнения, закрепляющие ту или иную лексическую конструкцию посредством изменения флексий, формы слова, особенно отдельно взятых из контекста фраз или слов. Например, задания типа: от данных существительных образуйте множественное число, прилагательное, образуйте от него превосходную степень и т.д. Задания такого типа не выполняют коммуникативную функцию языка, несмотря на то, что повтор и автоматиза-

ции данного навыка важны не только на начальной, но и на продвинутой ступени обучения в связи с многочисленными ошибками иностранных студентов. Если то же самое упражнение можно выполнить с заданием, где добавляются элементы общения, то студент чувствует необходимость отразить это в фактах языка. Даже сложные лексические явления при такой форме лексической тренировки усваиваются у обучаемых-инофонов легче, т.к. с точки зрения коммуникации приобретают для них личностный смысл.

Приведем примеры коммуникативных упражнений с акцентом на лексико-грамматическую составляющую (это могут быть упражнения как дискутивного, аналитического, так и описательного типов, упражнения на сравнение и т.д.).

Прочитайте предложения. Скажите, допущены ли в них ошибки. Определите причины данных ошибок:

- недостаточное знание значений слов;
- речевая избыточность (употребление для выражения мысли большего количества слов, чем требуется);
- недостаточное знание грамматической формы слова.

Исправьте ошибки и дайте правильный вариант (возможна работа в парах).

1. Преподаватель создал экскурсию по Москве.  
2. Мой друг учится на экономическом факультете.  
3. Его дед участвовал в Великой Отечественной битве.  
4. На предприятии была свободная вакансия менеджера.  
5. Родители гуляли в лесе и мечтали о вишнёвом саду.  
6. Декан ответил ответу студенту.

Кроме того, мы исходим из убеждения, что коммуникативные упражнения не всегда должны концентрироваться на одном тексте по теме. Напротив, в рамках одного тематического раздела желательно по возможности использовать неограниченное количество микротекстов межпредметного характера, вокруг которых соответственно могут возникать микросистемы упражнений.

Приведем пример.

Прочитайте текст о Петре I и текст, содержащий точки зрения о его влиянии на историю России. Разделившись на две группы, приведите аргументы в пользу представленных в тексте точек зрения:

– России как великой державы до Петра не было. Он вывел Россию на европейский уровень, буквально создал её, укрепил как государство, сплотил народ.

– Пётр нарушил сложившийся уклад русской жизни, уничтожил её народный строй, самобытность, заразил общество иноземными обычаями, построил государство по европейскому образцу, заставил русских людей принимать европейские

традиции в ущерб собственному национальному своеобразию.

В первом случае представьте положительные аргументы, во втором – отрицательные. Задача второй группы при прослушивании аргументов сделать письменные пометки и затем организовать обсуждение, используя фразы: «Он сказал, что...; он думает, что...; он не понимает, что...; он не представляет себе, как...; ну и сказал! Ничего не понимает! Глупость какая-то! Вот это правильно! Молодец! А может, он прав?» (Внимание: обсуждаются действия Петра I, а не высказывания ваших товарищей.)

При изучении русского языка как иностранного важно всестороннее развитие навыков и умений в применении языковых средств в типичных ситуациях, поскольку упражнения должны иллюстрировать факты речи. Для этого в разработанном комплексе коммуникативных упражнений мы применяем принцип ситуативности и тематичности, а использование языковой среды открывает большие возможности для расширения общей познавательной ценности каждого упражнения, активизируя и развивая интерес студентов к изучению лексики и грамматики русского языка.

В качестве примера ситуативных упражнений можно привести следующие:

1) вы купили продукты в магазине, но они оказались просроченными, испорченными, с повреждённой упаковкой, порванными и т.д. Выберите любой продукт и объясните администратору магазина причину возврата, используя изученные слова;

2) прочитайте расписание дел разных людей. Скажите, каковы, на ваш взгляд, их профессии, чем они занимаются? Объясните, почему вы так решили, по каким признакам ориентировались?

Также в процессе изучения лексики русского языка необходимо учитывать родной язык обучающихся. Сопоставительный метод, используемый в разработке содержания коммуникативных лексических упражнений, позволяет выявить трудности, связанные с несоответствием систем родного и изучаемого языков, облегчает практическое усвоение второго языка. Нам представляется, что сопоставление является одним из важных компонентов коммуникативных упражнений и имеет важное значение не только на ранних стадиях обучения русскому языку, но и на более продвинутых этапах (в т.ч. уровне В1), когда роль родного языка еще остается значительной, поскольку обучающийся неосознанно ищет знакомую лексику в изучаемом языке, кроме того, возрастают аналитические потребности самих студентов.

В числе коммуникативных упражнений, построенных на сопоставительном методе, можно, например, привести такие:

а) какие виды спорта популярны в России? А в вашей стране? Как вы думаете, полезен или опасен профессиональный спорт? Объясните, почему;

б) как вы считаете, у русского человека общительный характер? А у людей вашей нации? Какие ещё черты, присущие характеру русского человека, вы могли бы выделить? Какие из них вы относите к хорошим, а какие – к плохим качествам? Людям с каким характером отдают предпочтение в вашей стране? А какие качества нравятся вам?

При обучении иностранных студентов лексике русского языка с помощью комплекса коммуникативных упражнений преподавателю необходимо учитывать многие факторы: объем человеческой памяти, особенности национальной культуры, интенсивность обучения языку и целевую направленность процесса овладения иностранным языком. Следует давать специальные задания по использованию приемов логики (анализа, синтеза, обобщения, доказательства). К примеру, формулировать вопросы и коммуникативные задания, активизирующие изученную лексику, употребляя следующие слова и обороты: «Почему? Каким образом? Зачем? Объясните! Докажите! Выразите своё мнение! Выразите несогласие с мнением!» При этом давать подобные задания необходимо с определенными комментариями.

Приведем пример дискутивного упражнения.

**Дискуссия.** Разберитесь на две команды. Первая команда согласна с тем, что передачи о здоровье и его охране нужны и действительно помогают людям. Вторая команда не согласна. Выскажите своё мнение, приведите интересные примеры, подтверждающие вашу точку зрения.

Необходимо давать студентам задания, которые требуют высказывания собственного мнения, выражения своего отношения к проблеме с использованием изученной лексики, создающие ситуацию эмоциональной вовлеченности, инициативности, моделирующие естественные лично- и социально значимые, проблемные для будущих специалистов ситуации общения в языковой среде, а также подбирать материал, отвечающий интеллектуальным, эстетическим, профессиональным и личностным интересам, что способствует повышению мотивации к изучению РКИ и его лексики, активизации лингвострановедческого компонента.

Например, инициативное ролево-игровое упражнение по теме «Знакомство» (работа по цепочке). Ответьте развернуто на вопрос и задайте свой вопрос следующему, используя опорные слова «живь, нравиться, учиться, работать, друзья, семья, дети, читать, свободное время, путешествовать, посещать, хотеть, мечтать, давно, недавно,

много лет, с рождения, никогда, когда-нибудь и т.д.». Например:

– Я с рождения живу в Москве. Ты был в Москве? А где ты живёшь? – Я никогда не был в Москве, но мечтаю посетить. Я уже много лет живу в столице Италии – Риме.

Для организации беседы по теме можно использовать (заранее подготовленный) рассказ преподавателя о себе. Каждый информативный блок преподаватель при этом должен заканчивать вопросом типа: «А вы?», «А у вас?» и т.д. Такой прием, как рассказ преподавателя о себе, уже мотивирует студента на ответ, т.к. за счет него учебное общение максимально приближается к естественному.

Таким образом, в ходе систематической работы с различными видами построенных на принципах ситуативности и тематичности коммуникативных упражнений, примеры которых приведены в настоящей статье, студенты приобретают навыки систематизации и осмысливания лексических фактов русского языка в условиях языковой среды, а также анализа языковых явлений. Эта работа развивает языковую догадку, а в конечном итоге способствует обогащению словарного запаса, открывает большие возможности для расширения общей познавательной ценности каждого упражнения и изучаемого явления.

Подчеркнем тот факт, что именно преподаватель русского языка как иностранного выступает проводником адекватной языковой среды при изучении лексического материала. Его речь и создаваемое им языковое пространство выступает эталоном для подражания, то есть по сути моделью речевого поведения. Эффективная обучающая языковая среда при изучении лексики на уровне В1 включает следующие элементы:

- понятность и доступность речи изучаемого языка;
- использование простых предложений в качестве лексической базы;
- вариативное использование различных грамматических и лексических конструкций (инверсия, перефразирование, фразеология);
- использование неверbalных средств, беспереводной семантизации, в частности, наглядное моделирование, описание ситуаций, анализ текста и диалогов на изучаемом языке.

Данные элементы языковой среды способствуют грамотной организации коммуникативного процесса с использованием изученного лексического материала на изучаемом языке и погружению обучающихся в иноязычную развивающую среду. Таким образом, коммуникативное пространство языковой среды способствует развитию не только лексических, коммуникативных навыков обучающихся, но и их личностного мироощущения.

## Литература

1. Беркутова С.А. Обучение лексике русского языка студентов-иностранцев на продвинутом этапе // Науч. труды Международного симпозиума «Надежность и качество». 2007. Т. 1.
2. Вохмина Л.Л. Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи. М., 1993.
3. Иванова Т.М. Система упражнений на занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта работы) // Ученые записки ЗабГУ. (Филология, история, востоковедение). 2013. №2 (49).
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
5. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». М., 2008.
6. Щукин А.Н. Обучение речевому общению. М., 2012.

I.A. Orekhova, N.D. Milentii

### WORKING OUT OF A PRACTICAL SYSTEM FOR DICTIONARY TEACHING IN RUSSIAN VERBAL ENVIRONMENT

*Russian as a foreign language, RFL, teaching dictionary of Russian language as foreign, lexical communicative exercises, Russian language environment, the Russian language environment in teaching RFL.*

The author of the article analyzes the existing typology of lexical exercises used in modern pedagogical practices, the properties of different types of exercises as the means of learning the vocabulary of Russian language. There are also considered the methodological aspects of the development of the system of communicative exercises for learning the vocabulary by the students in the conditions of Russian language environment (level B1).

## ОТКРЫТА ЗАПИСЬ НА КУРСЫ ПО ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

С 31 октября 2015 года на портале «Образование на русском» Института Пушкина открывается запись на новые курсы по русскому языку, разработанные в Санкт-Петербургском государственном университете:

- «Историческая грамматика русского языка»,
- «Старославянский язык», «Русская диалектология»,
- «Фонетика современного русского языка»,
- «Морфемика современного русского языка»,
- «Лексикология и лексикография русского языка»,
- «Морфология современного русского языка»,
- «Синтаксис современного русского языка».

Курсы ориентированы на студентов высших учебных заведений и будут интересны всем, кто увлекается современным русским языком. Занятия будут сопровождаться онлайн-поддержкой преподавателей Санкт-Петербургского государственного университета.



**Н.В. КУЛИБИНА**

*nkulibina@yandex.ru*

д-р пед. наук, профессор  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия

## СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО/НЕРОДНОГО

*Русский язык как иностранный/неродной, обучение речевому общению, учебные задачи, аутентичный текст, интерактивное обучение, образовательная технология.*

В статье рассматриваются изменения в лингводидактической парадигме преподавания РКИ: обучение речевому общению как основная цель преподавания РКИ, учебные задачи обучения языковой системе, речевой деятельности и соизучения культуры в процессе освоения языка; аутентичный текст как материал обучения речевому общению и интерактивные образовательные технологии его использования в практическом языковом курсе.

Организация учебного процесса по иностранному языку (в том числе русскому как иностранному/неродному) требует ответа на комплекс вопросов, который можно определить как лингводидактическую парадигму. Главными в этом случае будут вопросы о цели обучения (и подчиненных этой цели учебных задачах), учебных материалах и используемых педагогических технологиях. Сами вопросы не новы, но каждый новый этап развития методики предлагает новые ответы и решения. Обязательным условием, на наш взгляд, является комплексность ответов, единство решения, т.е. все компоненты методической системы должны быть взаимосвязаны: цель обучения определяет не только учебные задачи, но и принципы отбора учебного материала, который, в свою очередь, (совместно с целью) влияет на выбор используемых образовательных технологий.

Попутно отметим, что различия в преподавании любого языка как иностранного и как неродного не методические или психологические, а прежде всего геополитические: иностранный язык – это язык другой страны. В настоящее время русский язык является иностранным для граждан стран Балтии и других государств постсоветского пространства, тогда как во времена Советского Союза граждане этих республик (ныне независимых государств) изучали русский как неродной. По-прежнему русский как государственный (но неродной) язык преподается в школах Баш-

кирии, Татарстана, Чувашии, Якутии и других национальных регионов в составе России. Нюансы в методике преподавания русского языка его носителям в России и за рубежом (т.е. как неродного и как иностранного) конечно же есть, но в настоящей статье не рассматриваются.

Предлагаемые в настоящей статье решения ориентированы на преподавание русского языка как иностранного/неродного, однако представляется, что тенденции, нашедшие в них отражение, характерны как для преподавания других иностранных языков, так и обучения русскому языку как родному.

«Чему мы учим, когда говорим, что учим русскому языку как иностранному?» Ответ на этот простой и, несмотря на шутливую форму, вполне серьезный вопрос в полной мере определяет содержание языкового учебного процесса: его целевую ориентацию, критерии отбора учебного материала, формы организации аудиторной и внеаудиторной работы и, без сомнения, конечный результат обучения.

В течение второй половины прошлого века методика преподавания русского языка как иностранного определила комплекс задач, которые должны решаться на языковых учебных занятиях. Некоторые из этих задач определяются конкретной формой обучения, его условиями, будущими профессиональными (или жизненными) установками обучаемых и т.п. Понятно,

что практический курс русского языка для зарубежных учащихся в условиях филологического вуза будет отличаться от процесса обучения гидов или авиадиспетчеров, а школьное преподавание РКИ – от обучения языку на курсах и в кружках.

Однако могут быть выделены основные задачи, которые в том или ином объеме должны быть решены в условиях любой модификации практического курса русского языка как иностранного.

Во-первых, это **обучение языковой системе**, т.е. усвоение учащимися большего или меньшего набора знаний из области русской фонетики и интонации, лексики и грамматики, а в ряде случаев и стилистики русского языка. Формирование того или иного объема языковых знаний, представленных в более или менее систематизированном виде, является одной из важнейших задач, которые решаются на практических занятиях по русскому языку с любой иностранной аудиторией.

Однако само по себе знание грамматики, усвоение определенного лексического запаса и овладение звуками русской речи еще не свидетельствуют о том или ином уровне владения языком. Изучающий иностранный язык должен уметь пользоваться имеющимися у него языковыми знаниями и навыками манипулирования языковым материалом в речи, иными словами, уметь в той или иной степени говорить, писать и читать по-русски, а также воспринимать на слух русскую речь.

Таким образом, перед преподавателем-практиком стоит задача сформировать у учащихся определенные навыки, составляющие умения четырех видов речевой деятельности: говорения, письма, чтения и аудирования. Конечно, потребности в степени сформированности навыков каждого вида речевой деятельности, а также значимость того или иного речевого умения для конкретной формы и конкретных условий обучения (и для последующей деятельности учащихся с использованием русского языка) различны.

Для школьного или вузовского обучения русскому языку как иностранному характерно взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, более или менее сбалансированное относительно доли каждого речевого умения в общем объеме учебной деятельности. В других случаях тому или иному виду речевой деятельности уделяется больше внимания, чем другим. Например, стюардессе важнее уметь говорить по-русски и понимать русскую речь на слух, чем писать или читать на русском языке.

Следовательно, вторая важная задача, которая стоит перед преподавателем-практиком, – это **обучение речевой деятельности** на русском языке, иными словами, обучение иностранных учащихся говорению и письму, чтению и аудированию.

Однако определенный (подчас весьма значительный) объем языковых знаний и даже высокая степень сформированности речевых умений говорения (а также письма, чтения или аудирования) не защищают инофона, вступающего в общение с носителями русского языка в естественных (а не в учебных) условиях (например во время поездки в Россию), от так называемых коммуникативных неудач, вызванных незнанием тех или иных фактов культуры.

*Как правильно построить телефонный разговор? Как обратиться к незнакомому человеку на улице? Что в продовольственном магазине продается на вес, а что – поштучно? Можно ли делать женщинам комплименты? И какие?*

Знание ответов на эти и многие другие вопросы поможет иностранцу в общении с русскими. Таким образом, еще одной задачей, стоящей перед преподавателем русского языка как иностранного, является **ознакомление** учащихся с **культурой страны изучаемого языка** как материальной, так и духовной. Материал крайне разнообразный и разнородный. Прежде всего это культура, описываемая языком: факты истории и географические названия, имена реальных и литературных героев, принятая в обществе система ценностей и запретные темы для публичного обсуждения, речевой этикет и часто используемые пословицы и поговорки и др.

Кроме того, так называемая культура в языке, а именно: присутствие национально-культурной специфики в самих языковых средствах. Например, предпочтение носителями языка тех или иных грамматических конструкций (для русского языка – пассивных конструкций или диминутивных суффиксов). Конечно, необходимый материал отбирается в полном соответствии с реальными потребностями обучаемых, хотя нужно отметить, что сведения о тех или иных фактах культуры, как правило, привлекают аудиторию и способны помочь поддержать интерес к изучению русского языка.

Перечисленные учебные задачи впервые были сформулированы еще в середине прошлого века, когда были заложены основы методики преподавания русского языка как иностранного, и за прошедшие годы неоднократно дополнялись и уточнялись, но «революционных» изменений не происходило. Опыт работы в рамках практического курса РКИ показывает, что нередко стремление преподавателя решить все учебные задачи одновременно приводит к хорошо знакомой русскому читателю ситуации, описанной И.А. Крыловым в басне «Лебедь, Рак и Щука», и заставляет его выделить как приоритет ту или иную задачу (подчас в ущерб двум другим).

На рубеже XX и XXI вв. произошло изменение лингводидактической парадигмы. Современная методическая система преподавания русского языка как иностранного ориентирует преподавателя не на решение трех отдельных задач (обучение языковой системе и видам речевой деятельности, а также соизучение культуры изучаемого языка), а на достижение единой цели практического курса русского языка как иностранного, которая интегрирует, подчиняет себе эти задачи, но не отменяет и не заменяет их.

Сегодня основная цель практического курса русского языка как иностранного определяется как **обучение русскому речевому общению**.

**Речевое общение** предполагает обмен текстами, иными словами: порождение и восприятие текстов. В процессе речевого общения мы пользуемся тем или иным видом речевой деятельности, однако важной составляющей речевого общения является результат этой деятельности, оформленный в виде нового устного/письменного текста или перекодированного (переведенного на наш внутренний язык) варианта воспринимаемого текста, иными словами, в виде проекции текста в сознании читателя или слушателя.

Например, в университетской аудитории в момент чтения профессором лекции происходит не просто речевая деятельность (говорение со стороны преподавателя и аудирование со стороны студентов). Происходит именно обмен текстом/текстами: преподаватель порождает некоторый текст (причем даже при наличии одной темы / общей тематики, всегда немного другой, ориентированной на конкретную аудиторию), а студенты его воспринимают: осмысляют, конспектируют, запоминают, сопоставляют с уже имеющейся у них информацией и т.п.

**Основными целями овладения иностранным языком**, которых хотел бы достичь практически каждый его изучающий, являются:

- умение порождать тексты, максимально корректные с точки зрения разнообразных норм, принятых в данном лингвосоциокультурном окружении (языковой, литературной, узуальной и др.);
- умение адекватно понимать тексты на данном языке (максимально возможным образом приближенное к тому, как это делает носитель языка).

Изменение лингводидактической парадигмы затронуло не только целевые установки обучения РКИ, определяя основную цель языкового учебного процесса как обучение речевому общению, иными словами, обучение порождению и пониманию текстов, но и последовательно откорректировало все компоненты методической системы, включая принципы отбора текстового материала

и используемые при работе с ним образовательные технологии.

Документ Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» [1] определяет, чем необходимо овладеть изучающему языку, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной. Причем разработчики компетенций исходят из концепции многоязычия, которая в настоящее время является определяющей в европейском подходе к проблеме изучения языков. Многоязычие возникает по мере расширения языкового опыта человека от языка, на котором говорят в его семье – языка непосредственного окружения – до овладения разновидностями родного языка (литературным языком, диалектами, профессиональными вариантами и т.п.) и языками других народов.

Человек «не хранит» эти языки отдельно друг от друга, а на основе всех знаний и всего языкового опыта формирует коммуникативную компетенцию, в которой языки и/или диалекты взаимосвязаны и взаимодействуют. В соответствии с условиями речевого общения носитель многоязычия может свободно переходить с языка на язык (с одного диалекта на другой), демонстрируя возможности порождать или воспринимать тексты. Человек также может использовать знание нескольких языков, чтобы понять текст, письменный или устный, на языке, которого он ранее не знал, узнавая в «новой форме» слова, имеющие сходное звучание (написание) на нескольких (например славянских) языках.

Изучая иностранный язык, человек как бы поднимается по ступеням к вершине – владению языком, приравненному к владению носителями данного языка. В европейской методической системе эти ступени получили название уровней: от A1 до C2.

Описание уровней, выделяемых в рамках европейской системы владения иностранным языком (прежде всего A1, A2 и B1), включает языковую составляющую, определяемую для каждого языка на основе общих требований, а именно: набор языковых средств (лексических единиц и грамматических конструкций), соответствующих тому или иному уровню, но не исчерпывается этим. Главным является ориентация учащихся не столько на усвоение определенного набора языковых средств, сколько на умение их использовать для достижения цели общения. В европейском документе делается акцент на коммуникативные возможности, которые предоставляет человеку достижение того или иного уровня владения языком: формулировки дескрипторов типа «может/умеет» или «я могу / я умею». Таким образом, изменение методической парадигмы преподавания русского

языка как иностранного затронуло не столько сам языковой материал (что неудивительно, т.к. язык остался прежним), сколько принципы его отбора и распределения по уровням обучения в соответствии с ситуациями речевого общения, обеспечиваемыми достижением того или иного уровня.

Иновации в методике преподавания русского языка как иностранного существенным образом затронули принципы отбора текстов, используемых в обучении языку, которые можно условно разделить на две большие группы: учебные и аутентичные тексты.

**Учебные тексты** – это, как следует из названия, тексты, созданные специально для учебного процесса: для решения конкретных задач обучения, т.е. с прагматической учебной целью. Их пишут авторы учебников и учебных пособий, а также сами преподаватели-практики, когда нужно ввести те или иные лексические единицы, активизировать употребление изучаемых грамматических конструкций, сформировать определенные речевые навыки, представить необходимые факты культуры. Учебные тексты – это, если так можно сказать, рабочие лошадки языкового учебного процесса. Иногда они могут быть неказисты и неуклюжи, могут вызвать улыбку у случайно прочитавшего их носителя языка, но они исправно и, как правило, эффективно выполняют возложенную на них миссию.

Иногда авторы учебных текстов (как носители языка, так и инофоны) не придумывают тексты сами, а используют тексты, написанные носителями языка не для учебных, а для совсем иных целей. В качестве исходного текстового материала в этом случае могут использоваться газетно-публицистические, научные, художественные и др. тексты, а также их фрагменты.

Исходные неучебные тексты подвергаются сокращению и адаптации. Сокращая исходный художественный или публицистический текст, преподаватель обычно оставляет одну сюжетную линию (одну тему), убирает «лирические отступления» и пр.

**Адаптация**, хотя и не является абсолютно искусственным приемом, представляет собой упрощение текста, его приспособление к тому уровню владения языком, на котором находятся учащиеся. Происходит замена лексических единиц, неизвестных учащимся, на более простые, частотные. При сильной адаптации производится кардинальное изменение структуры текста прежде всего за счет упрощения его синтаксиса. Устраняются намеки, скрытые смыслы и пр.: «все тайное становится явным». Если производится адаптация художественного текста, то иногда только имена героев могут помочь установить название исходного произведения и имя его автора. Впрочем, очень ча-

сто в учебниках и пособиях после адаптированного текста в скобках ставится ремарка, например, (по К.Г. Паустовскому). Адаптированные тексты, как правило, также являются учебными (об адаптации с сохранением аутентичности см. [2]).

Авторы как учебных, так и адаптированных текстов стремятся соблюсти важный методический принцип одной трудности, или трудностей одного порядка. Среди методистов нет единого мнения о том, насколько оправдана и целесообразна так называемая сильная или жесткая адаптация. На наш взгляд, для решения сугубо учебных задач (например лексико-грамматических) можно обойтись собственно учебными текстами, не адаптируя (т.е. не переписывая, не упрощая, не коверкая, наконец) оригинальные авторские тексты.

Учебные тексты (включая адаптированные) используются в основном на начальном и среднем этапах обучения.

Современная методика преподавания РКИ впервые определяет **статус текста как основной единицы обучения** (или одной из основных) в языковом учебном процессе (в учебнике, на аудиторном занятии и т.п.), а не просто как учебного текстового материала, призванного продемонстрировать те или иные языковые единицы, речевые образцы, факты культуры и т.п.

В этой роли может выступать только **аутентичный текст**, т.е. созданный носителем языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения для целей коммуникации. Аутентичных текстов множество: устные (зафиксированные с помощью технических средств) и письменные; монологические и диалогические; публицистические, научные, деловые и, конечно, художественные. И далеко не все они (по разным причинам) годятся для использования в языковом учебном процессе. Здесь требуются определенные и весьма жесткие правила отбора.

Почему же именно аутентичный текст может послужить реализации основной цели обучения РКИ и, в частности, обучению речевому общению?

Это возможно благодаря тому, что аутентичный текст является «единицей коммуникации» (Г.В. Колшанский) и «средством общения» (Г.А. Антипов). А.А. Леонтьев называл текст «свернутым коммуникативным актом».

Однако мало принести на занятие или включить в учебник аутентичные тексты. Необходимо разработать **аутентичные формы работы** с ними. Рассмотрим этот вопрос на примере использования в учебном процессе письменных текстов.

Что для этого требуется?

Определенная – ориентированная на общение с текстом – организация читательской деятельности учащихся, моделирующая в учебных условиях ситуацию реального взаимодействия текста

и читателя путем реализации психологической установки: «Всякий текст должен рассматриваться как условие мыслительной деятельности читателя» (С.Л. Рубинштейн).

Научиться любой деятельности возможно только в процессе этой деятельности. Для того чтобы учащиеся-инофоны научились понимать тексты на русском языке, необходимо в процессе аудиторной работы над текстом – на этапе предтекстовой работы – дать им возможность самостоятельного понимания текста.

Как каждый из нас знает из своего личного опыта, понять текст можно лишь через понимание средств его языкового выражения. Чтобы понять текст, прежде всего необходимо знание использованной в нем грамматики – именно грамматические знания являются главным условием понимания текста. Существует расхожее мнение, что «грамматика учит говорить», это возможно, но читать, понимать она учит без сомнения. Отсюда следует методический вывод: учащимся рекомендуется предлагать тексты, содержащие известные им грамматические формы и конструкции, которые в процессе чтения будут использованы как опоры, помогающие понять и отдельные текстовые единицы, и весь текст в целом.

Лексическое наполнение известных грамматических конструкций также играет важную роль. Читателю-инофону нужно или узнать в тексте знакомые слова, выражения и т.п., или догадаться об их значениях, используя различные когнитивные стратегии.

Таким образом, в процессе понимания текста проводится важная и объемная языковая работа (прежде всего лексико-грамматическая), но она не является самоцелью, а служит достижению понимания текста. В процессе этой работы учащиеся могут как эффективно использовать имеющиеся у них языковые знания, так и приобретать новые. Причем не только знания новых языковых фактов, но и навыки преодоления лексико-грамматических трудностей, которые поджидают инофона в каждой новой строчке читаемого текста.

Понимание письменного текста возможно только в процессе чтения. При работе над текстом, направленной на его понимание, происходит активная речевая деятельность учащихся-инофонов – обучение чтению (или совершенствование навыков чтения). В рамках же урока с использованием текста идет постоянная практика во всех видах речевой деятельности: говорении (ответы на вопросы преподавателя, вербализация собственных мыслей, оценок и т.п.), аудировании (учащиеся слушают речь преподавателя и других учащихся) и письме (если даются письменные задания).

Таким образом, в учебной деятельности, направленной на самостоятельное понимание текста

учащимися, значительное место занимает обучение речевым умениям, т.е. решается и эта важная задача практического курса русского языка как иностранного. Причем внимание учащихся фокусируется не на речевых действиях, а на той информации, которая с их помощью может быть передана или получена.

Что касается знакомства с культурой изучаемого языка, то и здесь работа над текстом предоставляет широкие возможности, которые, кстати сказать, активно используются в большинстве современных учебников русского языка как иностранного. Как учебные, так и аутентичные тексты используются для представления разнообразных фактов культуры. И если учебные тексты могут быть написаны именно с целью, которой будет подчинена и работа над данным текстом, то при использовании аутентичного текста следует хорошо продумать место и роль страноведческой информации в формировании общего смысла данного текста и необходимость создания комплекса заданий и вопросов к текстовым единицам, содержащим страноведческую информацию, чтобы смысловая структура аутентичного текста не была нарушена в ходе аудиторной работы над ним.

Несмотря на важность решения указанных учебных задач (обучения языковой системе и речевой деятельности, а также знакомства с культурой страны изучаемого языка), работу над любым текстом – и учебным (а также адаптированным), и аутентичным – целесообразно строить прежде всего как **коммуникативный акт**. И тем самым использовать для достижения главной цели практического языкового курса – обучения речевому общению (в части обучения пониманию текстов).

Любой текст (учебный, адаптированный или аутентичный), который предлагается учащимся-инофонам на уроке, должен быть понят ими как «сообщение на естественном языке» (Ю.М. Лотман), после чего можно приступить к учебной деятельности, направленной на его изучение (если это предусмотрено программой обучения): например, к лингвистическому анализу средств его языкового выражения и т.п.

Овладевая правилами, стратегиями и другими приемами взаимодействия с текстом, понимая сказанное автором, читатель-инофон «приобретает власть» над текстом: он перестает бояться незнакомых слов и непонятных выражений, т.к. знает, как путем рефлексии самостоятельно преодолеть трудности и получить новое знание. И тогда на практике реализуется метафора Х. Вайнрайха: «Мы не рабы слов, потому что мы хозяева текста». Более подробно об обучении пониманию письменных текстов см. [4, 5, 6, 7, 8].

Понимание аутентичных текстов – сложный процесс, требующий времени и усилий.

В.Ф. Асмус определил его «как труд и творчество». Трудности в аутентичных текстах не дозированы, они обрушаются на инофона как лавина и вполне могут лишить неопытного читателя не только каких-либо ориентиров понимания, но и самой возможности что-либо понять. Так нужны ли аутентичные тексты учебному процессу? Или можно обойтись без них?

На последний вопрос мы могли бы ответить утвердительно лет сорок назад, но не сейчас, когда происходит кардинальное изменение лингводидактической парадигмы, утверждающее обучение речевому общению в качестве основной цели практического курса РКИ.

Третий компонент лингводидактической парадигмы, который также подвергся принципиальным изменениям, – **образовательные технологии**, используемые в языковом учебном процессе. Эти изменения вызваны тем, что ученик (школьник, студент и т.д.) становится главной фигурой образовательного процесса. Центр внимания методистов смещается из области преподавания (обучения) в сторону познания (изучения). Интерес представляют прежде всего такие образовательные технологии, которые ориентированы на познавательную деятельность обучающегося.

По своей сути педагогическая (образовательная) технология – это модель совместной образовательной деятельности преподавателя и ученика по подготовке и проведению учебного процесса, обеспечивающая наиболее эффективное достижение заявленных целей.

Несмотря на относительную новизну самого термина «технология» для методики преподавания РКИ, технологии в обучении применялись всегда: традиционные педагогические технологии (приемы) были ориентированы на решение современных им учебных задач. В настоящее время наиболее актуальна проблема активизации познавательной деятельности учащихся, развития их самостоятельности и творческого потенциала. Этому как нельзя лучше соответствует так называемое **интерактивное** обучение во всех его формах и видах.

Повышенный интерес к интерактивным формам обучения связан не только с необходимостью ориентации на развитие личности ученика, его познавательных и созидательных способностей. На этот процесс влияет настоящая потреб-

ность повышения мотивации учащихся, что может быть достигнуто использованием таких форм педагогического общения, которые позволяют создать комфортную, стимулирующую атмосферу за счет уважения и учета потребностей, интересов и мнения учащегося. Развитие интерактивных технологий находится в русле общей демократизации общества, при которой отношения подчиненности заменяются отношениями партнерства и авторитарные методики обучения не имеют успеха.

В настоящее время термин «интерактивное обучение» наиболее часто упоминается применительно к использованию в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий и ресурсов Интернета, а также в связи с дистанционным обучением.

Используемые в учебном процессе информационно-коммуникационные технологии позволяют вступать в диалог (письменный или устный) с реальным партнером, делают возможным обмен сообщениями как с другим пользователем, так и с информационной системой в режиме реального времени, обеспечивают возможность управлять ходом обучения, регулировать скорость изучения материала, возвращаться на более ранние этапы и др. Мультимедийные технологии позволяют внести интерактивность прежде всего в индивидуальное (самостоятельное) обучение при отсутствии (или удаленном присутствии) реального партнера (преподавателя, соученика, группы).

Однако необходимо помнить, что подлинную интерактивность обеспечивают не сами технические (мультимедийные) средства обучения, а специальные методические приемы их использования. Практика показывает, что простое переложение учебного материала с бумажного на цифровые носители проблему не решает (тому есть много примеров). Интерактивные образовательные технологии могут включать информационно-коммуникационную составляющую (использование компьютеров, мобильных средств связи и др.), но могут быть реализованы и без нее.

В настоящей статье были рассмотрены три компонента лингводидактической парадигмы преподавания РКИ и изменения, произошедшие как с парадигмой в целом, так и с каждым из ее компонентов. Эти тенденции, по мнению автора статьи, составляют генеральное направление развития современной лингводидактики.

## Литература

- Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург: Департамент по языковой политике. М., 2003.
- Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателя РКИ. СПб., 2015.

3. Кулибина Н.В. Адаптировать нельзя понять (Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком) // Русский язык за рубежом. 2013. № 5.
4. Кулибина Н.В. Изменение методической парадигмы преподавания русского языка как иностранного на рубеже веков // Труды Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы обучения профессиональному языку: нынешнее состояние и перспективы» Алматы, Казахстан 9–10 ноября 2011 года. Алматы, 2011.
5. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках: Книга для учителя. Рига, 2008.
6. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках и дома: Книга для ученика. Рига, 2008.
7. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. М., 2001.
8. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М., 2000.

N.V. Kulibina

## MODERN LINGUO-DIDACTIC PARADIGM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE / NON-NATIVE

*Russian as a foreign language / non-native language, speech communication, learning objectives, authentic text, interactive learning, educational technology.*

The article discusses the changes in the linguo-didactic paradigm of teaching Russian as a foreign language: teaching speech communication as the main goal of teaching trials, learning objectives learning the language system, speech activity and learning culture in the process of learning language; the authentic text as a material of teaching speech communication and interactive educational technology to its use in practical language course.

## ПРИЗЕРЫ КОНКУРСА EVENTIADA AWARDS – «ПОСЛЫ РУССКОГО ЯЗЫКА»

Программа «Послы русского языка в мире», разработанная в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина при поддержке Министерства образования и науки РФ, стала призером конкурса Eventiada Awards 2015 в корпоративной номинации «Лучший общественный проект».

23 октября в Большом зале МИА «Россия сегодня» состоялась церемония награждения лауреатов премии Eventiada Awards 2015. Конкурс студенческих и корпоративных коммуникационных проектов в сфере PR, маркетинга, рекламы, организации мероприятий и интегрированных коммуникаций Eventiada Awards для студентов и компаний проводится уже четвертый год. Организаторы конкурса – философский факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, Сообщество деловой молодежи Ассоциации менеджеров России, агентство Elefante при поддержке Московской торгово-промышленной палаты, РГСУ, Высшей школы экономики и других организаций.

В этом году на конкурс поступило более 500 проектов из 80 городов России и Белоруссии, среди которых были отобраны самые интересные работы в студенческих, корпоративных и специальных номинациях.

Международный волонтерский проект «Послы русского языка в мире» реализуется Институтом Пушкина в рамках Программы развития деятельности студенческих объединений Министерства образования и науки РФ. Цель проекта – продвижение русского языка, культуры и литературы в мире. Диплом лауреатов премии был вручен директору Центра продвижения русского языка и образования на русском языке **Дине Горбатовой** и куратору проекта **Светлане Ульяновой**.

**Э.М. АФАНАСЬЕВА**

elmira\_afanaseva@mail.ru

д-р филол. наук,

начальник управления инновационной деятельности и непрерывного образования  
Государственного института русского языка  
им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия

**Т.И. КАЛИЧКИНА**

toma.kalichkina@gmail.com

магистрант

Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, научный сотрудник  
Государственного музея Л.Н. Толстого

Москва, Россия



## ТОЛСТОВСКАЯ КОММУНА «ЖИЗНЬ И ТРУД»: ВОСПИТАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ЛИТЕРАТУРЫ

*Коммуна «Жизнь и труд», толстовцы, литература, фольклор, Л.Н. Толстой, воспитание, наивная поэзия.*

В статье исследуется вопрос роли литературы в толстовской коммуне «Жизнь и труд». Материалом изучения являются воспоминания членов коммуны и их потомков. В работе, с одной стороны, восстанавливается влияние творчества Л.Н. Толстого на мировоззрение и жизненный уклад коммунаров, с другой стороны, исследуется творчество самих членов коммуны. Впервые предметом специального анализа стали стихотворные тексты толстовцев, зафиксированные участниками экспедиции 2012 г. в с. Тальжино Кемеровской области.

В последнее время очевиден всплеск интереса к истории толстовства как особого течения, зародившегося еще при жизни Л.Н. Толстого и впоследствии получившего распространение как в России, так и за рубежом. Исследователей прежде всего привлекает проблема социального устройства, организация быта, ведение хозяйства малых групп (артелей или коммун), сплоченных идеями писателя. А.Ю. Каршин приводит следующую хронологию развития толстовства: первый этап: 1880-е гг. – 1914 г.; второй этап: 1914–1922 гг.; третий этап: 1921–1938 гг. [3]. По воспоминаниям председателя совета коммуны «Жизнь и труд» Б.В. Мазурина: «Слово «толстовец» появилось от фамилии Толстой, но не в смысле выделения личности Толстого и не в смысле всеобщего признания его великим художником слова, а в смысле признания идей и учения Льва Толстого» [4: 128].

Среди толстовских объединений особое место принадлежит коммуне «Жизнь и труд». Она была организована в 1921 г. в Подмосковье, а в 1931 г. переселилась в Западную Сибирь, под Новокузнецк [4: 114]. Причиной переселения стал отказ толстовцев от участия в колективизации. Приведем отрывок разговора Б.В. Мазурина с председателем райисполкома Морозовым: «*Вы уже несколько лет живете коллективно, освоились, а теперь мы начинаем всю деревню переводить на коллективные рельсы, нам нужны опытные люди, руководители. Становитесь во главе соседних сел, помогите им организоваться в колхоз.*

*Я наотрез отказался*» [4: 114]. Жители коммуны подверглись гонениям, которые были узаконены постановлением ВЦИК: «*28 февраля 1930 года состоялось постановление Президиума ВЦИК, протокол 41, параграф 5, о "переселении толстовских коммун и артелей"*» [4: 118]. В сложившихся обстоятельствах переселение было неизбежным.

Как отмечает И.А. Юртаева, «*члены этой коммуны выделялись среди других глубоким знанием творчества, публицистики, трактатного наследия великого писателя, были высокообразованными людьми, стремились охватить и тот круг чтения, который интересовал Л.Н. Толстого*» [13: 47]. Проблема выявления роли литературы в жизни замкнутого общества, тесным образом связанного с творчеством писателя, несомненно, актуальна, но практически не изучена. Для исследования этой проблемы в статье мы прежде всего обращаемся к воспоминаниям коммунаров. Кроме того, материалом изучения стали записи участников экспедиции 2012 г. Кемеровского государственного университета в с. Тальжино Новокузнецкого района. Студенты во главе с преподавателями кафедры русской литературы и фольклора Е.Ю. Поселеновой и А.Л. Калашниковой встречались с потомками коммунаров, записывали их воспоминания, формируя аудио- и фотоархив фольклорной лаборатории КемГУ. Б.А. Гросбейн, сын одного из основателей коммуны в Тальжино, вспоминает: «*У толстовцев никаких обрядов не было и не было никакого личного Бога. Единственное, что они признавали: Бог – это лю-*

бовь, Бог – это разумное сознание. Вот это единственный их Бог, т.е. они ко всему относились с точки зрения критического рассуждка. Они читали и Библию, и Евангелие, но ко всему относились со своей точки зрения. Они не были такими, как православные верующие других конфессий, которых называют сектантами. У толстовцев были собрания. Традиционно они собирались сообща или всей коммуной, или по интересам. Они вели логические рассуждения и споры на общефилософские темы: «Что есть жизнь?», «Ради чего мы живем?», «Как жить с природой сообща?». Они обсуждали жгучие вопросы против войны и против неучастия в войне, т.е. они были пацифистами: сторонниками разоружения. Большие они надежды подавали на толстовскую школу как тот образовательно-воспитательный орган, который бы растил нового человека.

Огородничество обязательно. Работа на земле. Были среди них такие, кто не пользовался животными для вспахивания земли. Они вручную все делали. Их называли «ручники» [11: Гросбейн Б.А., на время записи 64 года, 1948 г.р., с. Тальжино].

Рассказ Б.А. Гросбейна передает основные идеи, объединяющие коммунаров. Еще до переселения в Сибирь они вели активную просветительскую работу, проводили беседы о мировоззрении Л.Н. Толстого: о непротивлении злу насилием и религиозных убеждениях писателя. При этом коммунары опирались на философские и религиозные трактаты Толстого, а также художественное творчество позднего периода: «Задумали мы как-то провести в Тропареве беседу о Толстом и его мировоззрении. Обратились к председателю сельсовета Рубликову, серьезному мужику, коммунисту. Рубликов любил всякие доклады, лекции и беседы, охотно разрешил и оповестил мужиков. Собрались в чайной. Чайная была в селе своего рода клубом, сидя за чайником дешевого чая, мужики беседовали о своих делаах, о базаре и т.д. Туда и явились мы – мой отец, Николай Васильевич Троцкий, и я. Народу собралось много – исключительно мужики, в большинстве старые, бородатые и серьезные. Отец говорил о Евангелии Толстого и читал выдержки. Сначала его встретили суровыми окриками: «Не смешивай духовного со светским» и т.д., но потом слушали со вниманием и по окончании просили заходить и беседовать еще. Особенный успех выпал на долю Николая Васильевича, он прочел известное письмо Толстого крестьянину о том, «долго ли будут многомиллионные серые сермяги тащить перевернутую вверх колесами телегу».

Я притащил целую кипу брошюрок Толстого – «Истинная свобода», «Проезжий и крестьянин», «О войне» и другие издания «Посредника», и у меня их все раскупили» [4: 102].

В Сибири жизнь коммуны была подчинена особому расписанию, которое известно по воспоминаниям Б.В. Мазурина: «По понедельникам бывали производственные совещания... По вторникам пели, разучивали песни. По средам – философский кружок, по четвергам учительское собрание... По субботам молодежная спевка, музыка. По воскресеньям большие общие собрания, на которых, кроме пения, проводились чтения и беседы на самые различные темы» [4: 145]. Очевидно, что особое значение в жизни толстовцев отводилось культурному досугу, при этом главенствующую роль играла литература: «Была самодеятельность молодежная. Ставили спектакли по Толстому. Я был маленький, не участвовал, а молодежь до 20 лет играли. Какие песни пели, я уже не помню, единственное, помню начало одной: «Не унывай! Борись с судьбою...» [11: Гросбейн Б.А., на время записи 64 года, 1948 г.р., с. Тальжино].

Коммунары специально определяли дни для разучивания песен, собирали философские кружки, на которых рассуждали о нравственности, обсуждали трактаты и художественные произведения Л.Н. Толстого. По мотивам произведений писателя ставили спектакли, чаще всего выбирали для инсценировки пьесу «Живой труп».

На поэтических вечерах звучали стихотворения поэтов-современников, как правило, посвященные крестьянскому труду и деревенской жизни. По свидетельству коммунаров, одним из таких стихотворений был текст С. Дрожжина «Покиньте удушливый город, друзья» [4: 109]. Помимо поэтических текстов толстовцы исполняли песни религиозного содержания, причем звучали тексты сторонников разных вероисповеданий, что свидетельствует об атмосфере религиозной терпимости и толерантности: «На наших собраниях можно было слышать иногда песни, не отражающие толстовского мировоззрения, а сектантского содержания. Тут были песни и евангелистов (баптистов), и молоканские (духовных христиан) « псалмы », и так называемые хлыстовские, или мормонские (на редкость музыкальные!) духовные стихи, и песни малеванцев, и добrolюбовские, и многие другие. Вместе с тем у нас можно было услышать и теософскую песню, и индусский гимн Вивекананды, и излюбленную песню народовольцев – «Медленно движется время...», и столь же известное стихотворение – «Колодники» [4: 125].

Помимо религиозных текстов коммунары разучивали песни писателей-толстовцев, посвященные идеям пацифизма, бережному отношению к природе и др. «На собраниях звучали песни последователей толстовского учения: «Слушай слово, рассветает...» и «День свободы наступает...» А.К. Чертковой, «Нам жизнь дана, чтобы любить...», «Счастлив тот, кто любит все живое...»,

«Учитель он был во французском селе» – Ив. Ив. Горбунова-Посадова. Пели и «Мирную марсельезу» А.М. Хирьякова. Были некоторые песни от Евгения Ивановича Попова, любителя и собирателя народных мелодий («Нива моя, нива...») [4: 125].

Кроме того, коммунары сами выступали в роли авторов поэтических текстов, которые можно отнести к разряду **наивной поэзии** (термин получил обоснование в концепции С.Ю. Неклюдова [6]). Сохранились многочисленные свидетельства о создании стихотворений, которые читались во время творческих вечеров, получивших название, созвучное сборнику Л.Н. Толстого, – «Круг чтения». Темой поэтических произведений толстовцев часто становилась жизнь коммуны. Примером могут послужить строки И.И. Горбунова-Посадова о событии переселения коммуны в Сибирь:

*На светлых предгорьях Алтая,  
Где плашется Томи волна,  
Семья собралася большая,  
Одним устремленьем полна.*

[4: 144]

В текстах коммунаров встречаются мотивы противопоставления убеждений толстовцев социалистическим принципам материализма, что отражено в стихотворении А. Демидова:

*Не далече, эва тут,  
Есть коммуна  
«Жизнь и труд».  
Для коммуны  
Мало чести  
В материализм  
Глубоко лезти...*

[4: 108]

В фольклорном архиве КемГУ хранятся аутентичные записи стихотворений толстовцев. Приведем стихотворение Д.Б. Мазуриной, где поэтапно раскрывается жизнь коммуны от переселения в Сибирь до сохранения памяти о ней среди потомков толстовцев:

*Абашиево – родина наша,  
Еще в 31-м году  
Родители наши, собравшись,  
Там жизнь начинали свою.  
Тогда государство им дало  
Кусочек забытой земли,  
Они его с радостью взяли,  
Коммуной себя нарекли.  
Там Томь по лугам протекает,  
Где вольные волны бегут,  
Коммуну назвали красиво,  
Назвали ее «Жизнь и труд».  
И вот закипела работа:  
Кто строил жилье, кто копал огород,  
Ведь все собирались добровольно,  
Надежный и дружный народ.  
И школу с толстовским уклоном*

*Открыли в коммуне своей,  
С любовью к труду приучали  
Своих малолетних детей.  
Коммуна, ты родина наша,  
Где мы родились и росли.  
Когда повзросели немного,  
То в школу учиться пошли.  
Отзвенела весенней капелью  
Наша молодость, время прошло.  
В памяти что-то осталось,  
Да и то уж быльем поросло.  
Время шло, мы состарились тоже.  
А за память о нашей коммуне  
Всем сердечный и низкий поклон.*

[11: Мазурина Д.Б., на время записи 77 лет, 1935 г.р., с. Тальжино]

В 1937 г. многие коммунары подверглись репрессиям, так как их идеология шла вразрез с политическими установками советской власти. Откликом на трагичные события стало стихотворение:

*Милая родина, что же ты делаешь?  
Губишь своих сыновей!  
Вместо свободы ограды  
Колючие сталинских лагерей.  
Что же с тобою, страна, происходит,  
Бедная Родина-мать!  
Как же так можно, сынов твоих  
Преданных врагами народа назвать.*

[11: Мазурина Д.Б., на время записи 77 лет, 1935 г.р., с. Тальжино]

Поэтические тексты коммунаров писались по случаю какого-либо события: переселения, арестов, открытия школы, сбора урожая и т.д. В своей совокупности они представляют особого рода стихотворную хронику жизни коммуны. В них сильны фольклорные мотивы, передающие общее отношение, мировоззрение, присущие толстовцам.

Подводя итог исследованию, можно отметить следующее. С творчеством Л.Н. Толстого 1880-х гг. связано объединение людей в замкнутые группы единомышленников, целью этих объединений была не только сельскохозяйственная, но и просветительская деятельность. Подобная установка создала условия для формирования мировоззрения крестьянина-интеллигента, который не просто читает произведения Толстого, но и выстраивает собственную философию жизни. Изучение толстовских философских трактатов крестьянами определяло устройство жизни в замкнутой группе по принципам, сформулированным писателем, а эти принципы, в свою очередь, переносились в произведения собственного сочинения. С одной стороны, наивная поэзия толстовцев была посвящена довольно узкой теме жизни коммуны. С другой стороны, таким образом формировалась «коллективная память», отрефлектированная в поэтических текстах.

## Литература

1. Гольденвейзер А.Б. Вблизи Толстого. М., 1989.
2. Калашникова А.Л., Поселенова Е.Ю. Наследие сибирской коммуны последователей учения Л.Н. Толстого в региональной культурной системе // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 23.
3. Каршин А.Ю. Этика толстовства. М., 2002: <http://www.dissercat.com/content/etika-tolstovstva#ixzz3lbbL2UBB>
4. Мазурин Б.В. Рассказ и раздумья об одной толстовской коммуне «Жизнь и труд» // Воспоминания крестьян-толстовцев 1910–1930-е годы. М., 1989.
5. Мелешко Е.Д. Философия непротивления Л.Н. Толстого: Систематическое учение и духовный опыт. Тула, 1999.
6. Наивная литература: исследования и тексты / Ред. и сост. С.Ю. Неклюдов. М., 2001: <http://www.ruthenia.ru/folklore/luriem43.pdf>
7. Петухова Т.В. Коммуны и артели толстовцев в советской России (1917–1929). Ульяновск, 2008.
8. Пызин В.И. Мемуары XX века. Наша толстовская коммуна (главы из книги воспоминаний «Жизнь с поворотами») // Звезда. 2001. № 1.
9. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений в 90 т. Т. 24. М., 1958.
10. Устав коммуны «Жизнь и труд». 1931 год // Воспоминания крестьян-толстовцев. 1910–1930-е годы / Сост. А.Б. Рогинский. М., 1989.
11. Фольклорный архив КемГУ. 2012.
12. Шершенева Е.Ф. Новоиерусалимская коммуна имени Л.Н. Толстого // Воспоминания крестьян-толстовцев 1910–1930-е годы. М., 1989.
13. Юртаева И.А. Толстовское вероучение: вера и практика. Об истории толстовской коммуны «Жизнь и труд» // Вестник КемГУ. 2013. № 3 (55). Т. 3.

E.M. Afanasyeva, T.I. Kalichkina

### TOLSTOY COMMUNE LIFE AND WORK: EDUCATION THROUGH LITERATURE

*The Life and Labour Commune, Tolstoyans, literature, folklore, L.N. Tolstoy, education, naive poetry.*

The article discusses the question of the role of literature in Tolstoyan Life and Labour Commune. Research material are memories of the members of the commune and their descendants. In the work, on the one hand, it reconstructs influence of the works of L.N. Tolstoy on world view and lifestyle of the communards, on the other hand, it studies the works of the communards themselves. For the first time subject of special analysis are poetic texts of Tolstoyans fixed by the members of the expedition 2012 to the village of Talzhino in the Kemerovo Oblast.

## «БУДУЩИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ЛИДЕРЫ РОССИИ»...

...под таким названием в последние дни октября в Ярославле прошел всероссийский форум, ставший универсальной площадкой для общения, обучения и презентации собственных проектов и идей школьников России. Форум проводится с 2013 г., реализуя «Национальную стратегию действий в интересах детей на 2012–2017 годы» (Указ Президента РФ от 01.06.2012 г.). Его программа предусматривает также демонстрацию инновационных проектов, проведение лекций и мастер-классов для педагогов.

Институт Пушкина не мог остаться в стороне от такого события. 27 октября 2015 г. ректор Института Пушкина **Маргарита Русецкая** выступила с лекцией «Новые программы дополнительного образования детей с использованием потенциала русского языка и литературы», продемонстрировав участникам форума возможности портала «Образование на русском». А 28 октября доктор филологических наук **Эльмира Афанасьева** провела мастер-класс «Литературная гостиная – новый формат возрождения читательского интереса и обучения вдумчивому чтению».

И.Ю. НИЗОВАЯ

*irina.nizowaya@yandex.ru*

канд. пед. наук, доцент

Международного института  
компьютерных технологий

Воронеж, Россия



## ЭЛЕКТРОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПО РКИ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

*Русский язык как иностранный, Интернет, электронная (виртуальная) образовательная среда, обучение языку, преподаватель иностранного языка.*

Статья посвящена методике использования электронной образовательной среды на основе ресурсов Интернета в обучении русскому языку как иностранному. Представлены классификации ресурсов электронной образовательной среды для информационной поддержки преподавателей РКИ. Электронная образовательная среда выступает одним из важных факторов повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному.

Российская система обучения РКИ иностранных учащихся имеет хорошие традиции и уже давно показала свою эффективность. Многочисленные исследования российских ученых, педагогические эксперименты, учебники и учебные пособия с успехом применялись и применяются в теории и практике обучения РКИ. Так, в свое время в рамках пятилетнего цикла подготовки специалистов в вузах СССР на основе изучения и анализа учебной деятельности иностранных студентов, интересных для них сфер и ситуаций учебно-профессионального общения была предложена во многом актуальная и поныне система обучения иностранцев русскому языку как средству получения специальности (А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина, Г.Л. Вишнякова, Г.А. Битехтина, О.А. Лаптева и др.). В связи с переходом к двухуровневой системе в настоящее время выделяется три этапа в структуре вузовского обучения студентов-иностранцев, изучающих русский язык: как будущую специальность либо как средство профессиональной деятельности (студенты-нефилологи): 1) начальный (подготовительный факультет), 2) основной (бакалавриат), 3) продвинутый (магистратура).

Современные интернет-ресурсы могут частично решить одну из основных проблем обучения иностранных студентов-нефилологов начиная с самого начального этапа обучения – создать естественную языковую среду для реализации стратегий овладения языком на интерактивной основе, а также компенсаторных стратегий, не-

обходимых в практике ситуативного общения. Использование ресурсов глобальной компьютерной сети способствует развитию межкультурной коммуникации, существенно помогает в поиске необходимой для студентов информации по интересующим их научным и социальным вопросам. В последние годы значительно расширилось количество баз данных, сайтов и поисковых систем, которые помогают в процессе обучения РКИ. Современные компьютерные технологии позволяют использовать Интернет не только как инструмент для познавательной деятельности, но и как инструмент для общения, как средство обучения. За последние годы появился ряд диссертационных и монографических работ, в которых ученые обращают внимание на потенциал социальных сервисов и служб сети Интернет для обучения видам речевой деятельности, аспектам языка, формированию социокультурной и межкультурной компетенций учащихся [1–3]. Современная образовательная среда включает в себя принципиально новый сегмент – информационный, который базируется на широком использовании компьютерных технологий. Под информационной образовательной средой понимается «сложная система, включающая следующие главные компоненты: интеллектуальные, культурные, программно-методические ресурсы, содержание знания и технологии работы с ними ( поиск, хранение, обработка, применение), зафиксированные на соответствующих носителях информации, организационные структуры, обеспечивающие функционирование

и развитие среды в ходе образовательного процесса; средства коммуникационных технологий, обеспечивающие взаимодействие субъектов образовательного процесса и открывающие доступ к ресурсам среды» [4: 168].

Многочисленные исследования последнего десятилетия как теоретического, так и практического характера подтверждают факт о том, что современные ИКТ обладают отличительными дидактическими свойствами и методическими функциями, которые позволяют значительно интенсифицировать процесс обучения иностранному языку, и сегодня уже нет необходимости доказывать перспективность развития данного направления для теории и методики преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного.

В конце XX в. в российской системе образования наступили значительные перемены, связанные с потребностью интеграции общества в мировое образовательное пространство и мировой рынок труда, возникла проблема координации отечественной и европейской образовательных систем в свете идей Болонского процесса, начала формироваться прагматическая двухступенчатая модель подготовки специалиста (бакалавр – магистр). Изменения в российской образовательной системе стали следствием проблем образования, в центре внимания которого оказалось свободное развитие человека, его творческой инициативы, самостоятельности, конкурентоспособности, социальной и академической мобильности. Все это, а также количественное сокращение аудиторных занятий стало причиной значительной трансформации, лежащей в основе системы образования, и, соответственно, вызвало необходимость уделить особое внимание организации самостоятельной учебной деятельности.

Для современной системы образования характерен компетентностный подход. Итоговые компетенции, ожидаемые от выпускников разных образовательных ступеней, отражают творческий, деятельностный характер целей обучения, необходимость формировать способность к самостоятельной исследовательской деятельности в своей профессиональной области. Это нашло свое отражение в доктринах и концепциях развития российского образования, рекомендациях Министерства науки и образования РФ, в новых образовательных стандартах и программах обучения различным дисциплинам. Обучение иностранных учащихся протекает в условиях интеграции российской высшей школы в мировое образовательное и информационно-коммуникационное пространство. В этой связи необходимо учитывать определенные процессы:

- адаптацию иностранных учащихся к современному информационно-коммуника-

ционному пространству в рамках российской системы образования;

- формирование у них коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для адекватного решения на русском языке задач профессионального общения с использованием комплекса средств ИКТ;
- необходимость разработки среды и средств обучения, способных обеспечить формирование коммуникативной и профессиональной компетенций в области профессионального общения на русском языке.

С обозначенными процессами в тесной связи находятся исследовательские задачи:

- рассмотреть систему высшего профессионального образования и интерпретировать полученные данные применительно к обучению РКИ; выявить цели использования ИКТ и определить круг задач, которые могут быть решены с помощью теории и методики преподавания русского языка как иностранного;
- исследовать структуру и содержание деятельности иностранных учащихся на факультетах вузов России, установить роль и место средств ИКТ; детально описать научные и информационные потребности различных категорий иностранных учащихся;
- выявить лингводидактический потенциал средств ИКТ; определить уровень информатизации области преподавания русского языка как иностранного, установить ее место в общей образовательной системе, новые педагогические функции, структуру, содержание, пути и способы использования в учебном процессе;
- адаптировать к потребностям теории и методики преподавания РКИ систему электронных и коммуникационных средств обучения с учетом педагогического проектирования и моделирования сложных информационных систем;
- провести экспериментальное обучение с использованием средств и ресурсов ИКТ для установления ее педагогической эффективности и оптимальных условий функционирования, а также внедрить предложенные технологии проектирования и обучения в практику преподавания, определить возможность их переадресации на другие категории учащихся [3].

Разработка, лингводидактическое обоснование комплекса русскоязычных информационных и коммуникационных средств, технологий и инструментов (электронных учебников, мультимедийных презентаций, электронных словарей)

рей, систем дистанционного обучения) создаст оптимальные условия для формирования у иностранных учащихся совокупности компетенций, необходимых для эффективного обучения РКИ [1, 2, 5].

В истории компьютерного обучения русскому языку как иностранному можно выделить несколько этапов: 1) тренажерный (тренировочный), 2) социальный (социальные сети, блоги, электронная почта), 3) сетевой (создание среды обучения) [1, 2]. В настоящее время активно развивается так называемое мобильное обучение, предлагаются проекты по использованию технологий виртуальных миров. В сфере обучения языкам применяются различные виды ИКТ: электронные учебники, интерактивные обучающие пособия (тренажеры), виртуальные среды (виртуальный музей, виртуальный класс, виртуальное путешествие), компьютерные презентации (демонстрации), электронные базы данных, справочно-информационные источники (онлайн-переводчики, словари), электронные библиотеки, электронные периодические издания, электронные коллекции (коллекции аудио-, фото-, видеофайлов). Все эти средства и технологии позволяют создать специальное электронное (виртуальное) образовательное пространство для изучающих РКИ. К сожалению, преподаватели-практики не всегда используют все эти новые возможности ИКТ в своей работе. Не в последнюю очередь это обусловлено и тем, что существующие электронные материалы и ресурсы не всегда подходят для решения задач конкретного учебного процесса, не учитывают психологических и социокультурных особенностей общения. Одной из мировых тенденций в сфере образования являются МООС – массовый открытый онлайновый курс (русс. МООК, англ. Massive Open Online Course), предназначенный для использования через Интернет широким кругом участников. В системе российского электронного образования также функционирует несколько новых электронных платформ, ориентированных на размещение онлайн-курсов, например: Универсариум, Юнивеб и др. Универсариум (<http://universarium.org>) – открытая система электронного образования, которая ставит своей целью предоставление возможности получения качественного образования от ведущих университетов для миллионов российских граждан. Аналогичные задачи ставит и платформа Юнивеб (<http://uniweb.ru>), которая совместно с ведущими вузами разрабатывает образовательные онлайн-продукты с целью распространения качественного образования на русском языке [2].

Особую роль в процессе повышения эффективности обучения играют электронные средства для преподавателей. Анализ их работы выявил

ряд функций, которые выполняют для преподавателей электронные ресурсы:

- информационная функция: распространение информации о новых учебниках, словарях, методических разработках, учебных программах и др.;
- консультирующая функция: предоставление информации о трудных случаях в лексико-грамматической и фонетической системах русского языка;
- учебная функция: организация обучения русскому языку и методике его преподавания;
- организационная функция: содействие созданию виртуальных сообществ, связанных с изучением и преподаванием русского языка, организация олимпиад, конкурсов.

Следует отметить, что в рассмотренных нами многочисленных ресурсах, связанных с обучением русскому языку, встречаются существенные недостатки:

- часто нет координации и связи с другими ресурсами аналогичного характера;
- отмечается дублирование материала внутри ресурса и при сравнении с другими ресурсами;
- слабо развита система интерактивного взаимодействия с пользователями порталов, в том числе и с помощью социальных сетей, рассылки новостей, новостных лент, форумов (наиболее распространенным способом взаимодействия пользователя с порталом остается электронная почта);
- не используются различного рода опросы, анкеты для определения интересов и потребностей пользователей;
- слабо мотивируется взаимодействие пользователей, создание разного рода виртуальных сообществ для организации обсуждения тем и проблем, предлагаемых ресурсом (имеются в виду прежде всего форумы, интернет-конференции, вебинары);
- материалы ресурсов не всегда регулярно обновляются и пополняются;
- система поиска информации по ресурсам данного портала функционирует нерегулярно;
- отсутствуют система ключевых слов (тегов), карта сайта, которые позволяют облегчить поиск информации и структурировать материал ресурса.

В практике повышения квалификации преподавателей РКИ стали использоваться новые технологии: видеолекции, вебинары. Так, например, на сайте Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина или РУДН «Портал поддержки русского языка как иностранного» представлены лекции, записи уроков, методические разработки. Необходимо использовать

новые способы взаимодействия и общения пользователей в учебных целях. Весьма привлекательны- ми являются, с нашей точки зрения, такие формы взаимодействия с пользователями, как привлечение известных методистов или лингвистов, которые регулярно ведут и обновляют разделы данного ресурса; организация общения, дискуссий на про- фессиональные темы в социальных сетях, органи- зация видеоконференций, публикация электрон- ных версий учебников и учебных пособий и др.

В этой связи необходимо решить следующие задачи:

- системный подход при формировании представлений о дидактической интегри- рованной информационной среде;
- теоретический анализ и синтез при иссле- довании и обобщении литературных источ- ников, электронных изданий и ресурсов учебного назначения, инструментальных средств разработки прикладных и учебных программ;
- методы анкетирования и интервьюирова- ния в процессе выявления приоритетных направлений внедрения средств ИКТ в об- ласть преподавания русского языка как иностранныго;
- метод концептуального моделирования при создании дидактических материалов для иностранных учащихся;

- метод проведения регулярных опросов, анкетирования иностранных учащихся и беседы с преподавателями с целью вы- явления проблем, недостатков;
- экспериментальные педагогические иссле- дования, направленные на оценку эффек- тивности предложенных приемов и мето- дов работы с электронными средствами.

Обучение русскому языку как средству обще- ния предполагает использование всех доступных способов и инструментов коммуникации и полу- чения информации, применение современных ме- тодов и технологий организации учебной дея- тельности. Внедрение их в практику преподавания предполагает привлечение новых педагогических технологий с использованием информационных, учебных, коммуникационных, контролирующих, методических и инструментальных элементов. В этой связи необходимо назвать типы различ- ных средств обучения и методических матери- алов (сетевые ресурсы, дистанционные курсы, электронные учебники, дистанционные курсы для иностранных учащихся, изучающих русский язык как иностранный). Таким образом, совре- менные электронные ресурсы способствуют рас- пространению передовых технологий обучения, создают новые возможности организации повы- шения квалификации, обмена педагогическим опытом [1, 2].

## Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М., 2012.
2. Азимов Э.Г., Кулибина Н.В. Массовые открытые онлайн-курсы: новые технологии на службе повышения профессиональной квалификации преподавателей русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2014. № 6.
3. Дунаева Л.А. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. М., 2006.
4. Педагогический словарь / Под ред. В. Загвязинского, А. Закирова. М., 2008.
5. Сысоев В.П., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. М., 2010.

I.Ju. Nizovaja

### VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT (RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE) IN LINGUISTIC AND DIDACTICAL CONSIDERATION

*Russian as a foreign language, Internet, language teaching, virtual learning environment, language teacher.*

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

А.В. ФЕДОСЕЕВА

molniya1990@yandex.ru

аспирант

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



## СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ СПОСОБАМ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

*Оценка, лингводидактика, методика преподавания, межкультурная коммуникация.*

В статье рассматриваются вопросы, связанные со спецификой преподавания средств выражения оценки современного русского языка в иноязычной аудитории на продвинутом этапе обучения. По мнению автора, необходимость специального рассмотрения оценочных единиц в практическом курсе русского языка как иностранного обусловлена значимостью данных единиц в процессе коммуникации. В то же время авторский анализ современных учебных пособий для продвинутого этапа обнаружил отсутствие достаточного учебного материала, направленного на усвоение оценочных единиц. Описанное в статье диагностическое тестирование позволило выявить группы оценочных единиц, вызывающих трудности у учащихся уровня B2-C1. На основании результатов данного тестирования был сделан вывод о необходимости создания спецсеминара и разработки новых учебных материалов, краткая характеристика которых также содержится в статье. Приводятся результаты теоретических изысканий, а также описание авторских методических разработок по данной проблеме, демонстрирующее их актуальность и результативность экспериментального обучения в указанной аудитории.

Большинство вопросов, связанных с преподаванием иностранных языков и лингводидактикой в целом, в наши дни рассматривается в русле обучения языку как средству общения. Уровень владения иностранным языком (в том числе русским как иностранным) во многом определяется умением учащихся решать соответствующие коммуникативные задачи, активизируя приобретенные в процессе обучения навыки речевой деятельности. Процесс приобретения данных навыков зависит от большого количества факторов, к числу которых относятся и такие немаловажные условия, как обучение в языковой среде либо вне ее, а также регулярность общения с носителями языка в условиях естественной коммуникации.

Значимость вышеуказанных факторов обусловлена тем, что практический курс языка и учебные пособия чаще всего не способны в полном объеме отразить богатство смыслов и способов их выражения, встречающихся в реальной коммуникации. В связи с этим многие студенты, начинающие читать книги, смотреть фильмы, общаться на иностранном языке, обнаруживают, что «язык учебника» и «живой язык» весьма далеки друг от друга. Не стоит забывать и о

значимости лингвокультурологического компонента, о национальном менталитете и языковой картине мира, стоящей за речевыми действиями носителей языка. Все это так или иначе затрудняет процесс общения и зачастую приводит к коммуникативным неудачам. Таким образом, одна из задач, стоящих перед преподавателем русского языка как иностранного, – это максимально возможный охват различных тем и адаптация материала к реальным коммуникативным потребностям студентов в условиях прохождения практического курса.

Наше исследование сосредоточено на проблеме методической презентации средств выражения оценки в русском языке на занятиях с иностранными студентами продвинутого уровня (B2-C1). Необходимость проведения специальных методических разработок в данной области обусловлена рядом причин. С одной стороны, умение правильно понимать и выражать оценку предметов и явлений окружающей действительности входит в число базовых умений, необходимых для осуществления полноценной коммуникации. Именно поэтому основные общие и частнооценочные лексы (хороший/плохой, правильный/неправиль-

ный, отлично, молодец и др.) становятся известны студентам уже на начальном этапе обучения.

С другой стороны, многообразие средств выражения оценочной семантики не ограничивается собственно оценочными лексемами, но включает в себя единицы всех уровней языка. Одно из наиболее емких определений оценки приводится в работах Е.М. Вольф: «Оценка подразумевает ценностный аспект значения языковых выражений, который может интерпретироваться как "А (субъект оценки) считает, что Б (объект оценки) хороший/плохой"» [1: 5–6]. Данная логическая структура (субъект – объект оценки) в практике коммуникации может быть выражена различными способами, в совокупности формирующими функционально-семантическое поле (ФСП) оценки [3]. Выражение оценки в русском языке может происходить на фонетическом уровне (при помощи специальных интонационных конструкций), на структурном уровне (устойчивые синтаксические конструкции), а также за счет использования оценочных аффиксов, лексических и фразеологических единиц. Все эти ядерные и периферийные единицы ФСП оценки используются носителями языка в различных коммуникативных ситуациях, однако для изучающих русский язык как иностранный часто становятся своего рода камнем преткновения даже при условии достаточно высокого уровня владения языком.

Причиной возникновения указанных затруднений является не только значительный объем оценочных единиц различных языковых уровней, но и наличие третьего важнейшего компонента оценочной структуры – основания оценки. В процессе изучения оценочных единиц студент неизбежно (особенно на продвинутом уровне) сталкивается с особенностями отражения в этих единицах ценностной картины мира носителей языка. Мы определяем ценности как «социальные, социально-психологические идеи и взгляды, разделяемые народом и наследуемые каждым новым поколением» [5: 37]. В контексте нашего исследования ценности составляют основания оценок и являются культурно обусловленными, что возвращает нас к вопросу о необходимости освещения не только лингвистической, но и культурологической стороны языковых выражений, в данном случае – оценочных единиц. Иными словами, в задачу преподавателя входит не только демонстрация того, как может быть выражено положительное или отрицательное отношение к чему-либо, но и объяснение того, что именно носители русского языка склонны оценивать в позитивном либо негативном ключе, в то время как в родном языке учащегося тот же самый объект действительности может оцениваться противоположно или вовсе не нести оценочного значения. Лингвокультурологиче-

ский компонент расценивается как обязательный в практическом курсе русского языка как иностранного. По мнению Ю.Е. Прохорова, «обучение русскому языку как иностранному может отнести к своим несомненным заслугам сам факт обращения к национальной культуре, ее проявлению в языке и учету этого проявления в практике преподавания» [4: 6].

В совокупности языковой и экстралингвистической составляющих оценочные единицы являются необходимом материалом для усвоения на продвинутом уровне, что подтверждается и соответствующими нормативными документами. Так, в список оценочных интенций, входящих в компетенции уровня В2, включается умение выражать и выяснять интеллектуальное отношение, морально-этическую, социально-правовую, рациональную и эмоциональную оценку [2: 7], в то время как достижение уровня С1 предполагает реализацию вышеперечисленных интенций с учетом меняющихся тактик речевого поведения собеседников, что свидетельствует о еще более высоком уровне навыка интерпретации оценочных смыслов.

Несмотря на указанные факторы, проведенный анализ учебных пособий, предназначенных для студентов продвинутого уровня владения русским языком, позволил обнаружить фрагментарное представление оценочных средств как единиц языкового материала. Как правило, оценочная лексика и фразеология представлена в виде комментариев к единицам, встречающимся в текстах для чтения или аудирования. Оценочные конструкции имеют место в текстах различной тематики, однако не рассматриваются в качестве отдельной группы, многие из них рассчитаны на пассивное понимание и усвоение. Наиболее полно исследуемый материал представлен в учебном комплексе «Окно в Россию» [7]. Разделы «Разговоры», «Стилистика», «Фразеология», «Грамматика» в каждом уроке, как правило, содержат оценочные лексемы, фразеологизмы и устойчивые синтаксические конструкции, используемые в повседневном общении. Занятия по данному пособию способствуют расширению словарного запаса учащихся продвинутого уровня в области средств выражения оценки. Однако и в данном случае нельзя говорить о целенаправленности и системности обучения оценочным единицам. Компиляция заданий из различных учебных пособий, безусловно, затрудняет работу преподавателя и не всегда позволяет последовательно представить элементы того или иного семантического поля.

Перечисленные проблемы методического характера привели нас к идеи создания спецсеминара, посвященного средствам выражения оценки в современном русском языке. Основной задачей семинара является системное ознакомление уча-

шихся продвинутого уровня с различными способами выражения оценки, нацеленное на улучшение навыков восприятия данных единиц, а также их самостоятельного использования в речи.

Отбор языкового материала, формирующее содержание спецсеминара, был осуществлен на основании диагностического тестирования, проведенного среди студентов продвинутого уровня на Международных летних курсах в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина [8]. Тестирование помогло выявить лакуны в восприятии учащимися оценочных единиц. Кенным проблемным темам нами было отнесено понимание единиц с оценочными аффиксами (суффиксы существительных и прилагательных: *зайчонок*, *лентяй*, *умник*), многозначных лексем, содержащих оценку в переносных значениях (*базар*, *персик*, *цирк*); разговорных и жаргонных единиц (*прикольно*, *клевый*), восприятие интонационных и синтаксических конструкций, выражающих оценку.

Результаты тестирования помогли определить не только содержательное наполнение, но и структуру спецсеминара. Занятия спецсеминара делятся на пять содержательных блоков, к которым относятся:

- 1) фонетические средства выражения оценки;
- 2) словообразовательные средства выражения оценки;
- 3) лексико-грамматические средства выражения оценки;
- 4) лексико-семантические средства выражения оценки;
- 5) национально-культурная специфика оценочных единиц.

Данная структура спецсеминара рассчитана на 16 академических часов (8 аудиторных занятий) и позволяет последовательно и системно познакомить студентов продвинутого уровня с неизвестными или трудными для них участками ФСП оценки. Разумеется, в рамках практического курса не было цели продемонстрировать все оценочные единицы русского языка. Однако структурированное представление средств выражения оценки поможет студентам в дальнейшем ориентироваться в выборе конкретных оценочных единиц и расширит понимание этих единиц в речи носителей языка.

При разработке заданий, входящих в указанные структурные блоки, мы ориентировались в первую очередь на аутентичность предлагаемого материала, что, на наш взгляд, является необходимым условием при обучении языку студентов продвинутого уровня. Именно поэтому учебный материал включает в себя не только языковые и речевые текстовые упражнения различных типов, но и задания, ориентированные на самостоятельное и совместное использование интер-

нет-ресурсов, просмотр и обсуждение отрывков из фильмов, сериалов и телепередач, а также чтение текстов современной художественной литературы. В каждый структурный блок, независимо от его объема, входят задания на закрепление полученной информации, актуализацию новых единиц в речи. Приведем несколько примеров упражнений.

**Задание из лексико-грамматического блока:** *Найдите в приведенных примерах местоимения. Как вы думаете, какие из них передают оценку? Какая это оценка?*

1) Купи нам билеты в кино. Только я не хочу на какой-нибудь ужастик! 2) В Нью-Йорке ты никто, если у тебя нет своего стиля. 3) В такую погоду свои дома сидят, только чужие шастают! 4) Я ей не сделала ничего такого. 5) Вот, Сашка моя дорогая, спешу тебе сообщить, что теперь я не кто-нибудь! Знай наших!

**Задание из фонетического блока.** *В парах «озвучьте» видеофрагмент. Используйте оценочные интонационные конструкции (ИК-5, 6, 7). Чья озвучка кажется вам наиболее интересной?*

**Задание из лексико-семантического блока.** *Прочитайте отрывок из современной пьесы. Как вы думаете, в какой ситуации происходит диалог? Какие проблемы волнуют героев? Отметьте фразы, с помощью которых герои оценивают события позитивно и негативно.*

**Задание из блока «Национально-культурная специфика».** *Зайдите на сайт [kinopoisk.ru](http://kinopoisk.ru) и найдите рецензии посетителей на русский фильм, который вы смотрели. Каких рецензий больше: положительных или отрицательных? На чём сделан акцент в отзывах? Как оцениваются поступки героев фильма, отдельные сцены, фильм как произведение искусства? Напишите свою рецензию и сравните впечатления.*

Экспериментальное обучение, проведенное по данной модели в рамках Международных летних курсов в группе из 8 человек (уровень B1+/B2), показало, что последовательное углубление знаний о системе средств выражения оценки действительно способствует не только расширению словарного запаса, но и лучшему пониманию оценочных суждений носителей языка. Так, учащиеся отмечали, что слышали многие из конструкций или слов ранее, но не понимали их значения и поэтому просто «пропускали мимо ушей», стараясь понять общий смысл высказываний. Данное замечание в особенности относилось к словам, содержащим уменьшительно-ласкательные или уничижительные оценочные суффиксы, а также к высказываниям с местоимениями и служебными словами (частицами, предлогами) в оценочной функции. В отношении национально-культурной специфики оценки открытием для многих студентов стала привычка к безапелляционному, открытому вы-

ражению негативной оценки явлений в сочетании с нелюбовью к открытой позитивной оценке качеств (т.н. боязнью дурного глаза). Наибольший процент нового языкового и культурологического материала был отмечен студентами, приехавшими в Россию на курсы, т.е. на короткий период времени, что доказывает значимость фактора языковой среды в процессе усвоения оценочных единиц.

Практика показала гибкость структуры спецсеминара, позволяющую комбинировать отдельные его блоки с общим курсом русского языка, не разрывая программу и не перегружая студентов факультативными учебными часами. Кроме того, проведение диагностического теста позволяет при необходимости адаптировать семинар в условиях работы с конкретной группой учащихся, сделав акцент на определенных блоках.

Проведение экспериментального обучения продемонстрировало и перспективы дальнейших исследований в области методики преподавания оценочных единиц русского языка на продвинутом уровне. Данные перспективы связаны как с разработкой новых методических форм и разнообразием содержания, так и с расширением экспериментальной базы исследования, проведения занятий для более широкой аудитории с учетом ее национальной и возрастной специфики и многое другое. Методические разработки в данной области позволят значительно обогатить содержание практического курса русского языка и создать дополнительную мотивацию для изучения языка на продвинутом уровне, что, в свою очередь, будет способствовать повышению эффективности межкультурной коммуникации.

## Литература

1. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М., 2006.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: Второй уровень. Общее владение. М.; СПб., 1999.
3. Маркелова Т.В. Прагматика и семантика средств выражения оценки в русском языке. М., 2013.
4. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 2008.
5. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М., 2011.
6. Скороходов Л.Ю., Хорохордина О.В. Окно в Россию: Учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. В 2 ч. СПб., 2015.
7. Федосеева А.В. Проблема методической репрезентации средств выражения оценки в практическом курсе русского языка как иностранного // Известия Сочинского государственного университета. 2015. №1.

A.V. Fedoseeva

### SPECIFICITY OF TEACHING SUBJECTIVITY UNITS IN A FOREIGN AUDIENCE AT AN ADVANCED STAGE

*Subjectivity, didactics, teaching methods, intercultural communication.*

This paper discusses issues related to the presentation of subjectivity units in modern Russian language at an advanced stage of study. The author highlights the need for special consideration of subjectivity units in practical course of Russian as a foreign language due to importance of these units in communication process. The author's analysis of modern textbooks for advanced students revealed the lack of adequate educational material aimed at the subjectivity units acquisition. The diagnostic testing described in the article revealed the groups of subjectivity units, causing particular problems for students at Level B2-C1. Based on the results of this test, the need for a special seminar and development of new teaching materials was taken into consideration. A brief description of their syllabus is given in the article. The results of theoretical research, as well as the author's teaching materials elaborated on the subject, demonstrate their relevance and effectiveness of experimental learning in this audience.

Л.В. ЕВДОКИМОВА

lilian.evdochimova@mail.ru

аспирант

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



## ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК УЧЕБНЫЙ ТЕКСТОВЫЙ МАТЕРИАЛ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РКИ

*Детская литература, учебный материал, художественный текст, оптимизация учебного процесса, детская и взрослая аудитория.*

В статье рассматриваются возможности и преимущества использования детской литературы на уроках РКИ. Приведенный в статье анализ специфики детской литературы позволяет сделать ряд выводов, главный из которых заключается в том, что тексты детской литературы дают возможность преподавателю оптимизировать учебный процесс как в детской, так и во взрослой аудитории.

*Детская литература – это книги, из которых не вырастают.*

Ф.М. Достоевский

В практике преподавания русского языка как иностранного достаточно широко представлена работа над художественными текстами. Значительный вклад в формирование методики работы с художественными текстами на занятиях по РКИ внесли труды А.Н. Васильевой, М.И. Гореликовой, Н.В. Кулибиной. Методическая система работы над текстами при изучении русского языка как иностранного очень важна, так как изучение текста в этом случае приобретает комплексный характер и выполняет несколько функций: коммуникативную, познавательную, лингвистическую, эстетическую, воспитательную и др. Преподаватели-практики, поставившие перед собой цель сделать процесс обучения более эффективным и оказать положительное воздействие на формирование устойчивой мотивации и интереса учащихся, часто задаются немаловажным вопросом: «Какие тексты можно и нужно использовать на уроке?» И в этом случае целесообразным кажется порекомендовать в качестве учебного материала тексты детской литературы.

Словарь литературных терминов определяет «детскую литературу» как «комплекс литературных произведений, созданных специально для детей с учетом психофизиологических особенностей их развития» [6]. В понятие детской литературы входят как произведения, специально предназначенные для детского чтения (сказки Корнея Чуковского, стихотворения Агнии Барто), так

и оказавшиеся пригодными для него, хотя они и предназначались первоначально для взрослых (сказки А.С. Пушкина, П.П. Ершова, Ганса Христиана Андерсена, братьев Гримм).

В научных исследованиях понятия «детская литература» и «детское чтение» разграничены. Детская литература – это своеобразная область общей литературы. Она создается по тем же законам художественного творчества, по каким создается и вся литература, но при этом имеет свои отличительные признаки: она осознает детство как самоценный период в жизни человека, исследует психологию детства, особенности личности ребенка. Детское чтение – это «произведения или фрагменты из произведений общей литературы, доступные детскому восприятию, интересные детям и оттого закрепившиеся в их чтении» [3: 6]. Самым известным примером произведений общей литературы, вошедших в круг детского чтения, по мнению К.И. Чуковского, можно считать сказки А.С. Пушкина: «Дети, к которым и не думал обращаться поэт, когда писал своего «Салтана», «Золотого Петушка» и «Царевну», ввели их в свой духовный обиход и этим лишний раз доказали, что народная поэзия в высших своих достижениях часто бывает поэзией детской» [10: 266]. В.Г. Белинский так сформулировал принципы определения круга детского чтения: произведения, которые можно рекомендовать детям, должны правдиво отражать жизнь, развивать разум и чувства, быть

занимательными и доступными по форме изложения, иными словами, быть «высокохудожественными» [4: 75].

Особенность детской литературы заключается в том, что она решает не только эстетические, но и педагогические, дидактические задачи: расширяет представления о мире, знакомит с природой и вещами, которые окружают ребенка; помогает овладевать речью, чувствовать красоту и выразительность родного слова, обогащает его духовно, способствует самопознанию и самосовершенствованию. Таким образом, детская литература, и в том числе детский фольклор, – ключ к пониманию важнейших для человека истин. И писатели, и исследователи, рассуждая о педагогической, дидактической сущности детской литературы, указывали на специфику текста детского произведения, где «идет постоянный взаимообмен эстетики и дидактики» [8: 28].

Детские книги могут читать не только дети, но и взрослые. Конечно, специфические особенности восприятия художественных текстов у детей и у взрослых будут разниться, однако здесь интересно следующее: несмотря на то, что детские книги адресованы прежде всего именно детям, они могут быть нацелены не столько на поддержку процесса освоения детьми мира взрослых, сколько на создание условий для взаимного узнавания. Характерной особенностью многих произведений, входящих в круг детского чтения, является то, что они часто воспринимаются двухадресно, на грани детского и взрослого восприятия. Так, о двойной адресации детского произведения высказывались известные российские исследователи и писатели. В.Г. Белинский писал по этому поводу так: «Книги для детей можно и должно писать, но хорошо и полезно только то сочинение для детей, которое может занимать взрослых людей и нравиться им не как детское сочинение, а как литературное произведение, писанное для всех» [1: 144]. «Я всегда, всю жизнь свою работаю над одной и той же темой, в которой и детская, и общая литература сливаются в одно целое», – скажет в конце 30-х гг. М. Пришвин, с 1925 г. писавший для детей. Он также говорил о том, как важно для взрослого человека «суметь сберечь в себе ребенка» [4: 240]. А произведения одной из самых известных детских поэтесс – Агнии Барто – почти всегда двухадресны: они обращены и к младшему, и к старшему поколениям.

Чем же может быть интересна детская литература взрослой аудитории? Детская литература создается взрослыми писателями. Так или иначе, многие детские книги отличает серьезность тематики и идейности, несмотря на кажущуюся простоту изложения. Многие ситуации, описанные в детских произведениях, приобретают особый

смысл именно при прочтении в зрелом возрасте. Среди книг, адресованных детям, есть книги, что стали и частью культуры взрослых, источником вдохновения, предметом исследований и споров (например, «Алиса в Стране чудес» Л. Кэрролла). Кроме того, психологи рекомендуют взрослым регулярно читать детскую литературу на протяжении всей жизни. Бытует также мнение о том, что детская литература – это те произведения, которые человек в своей жизни читает трижды: будучи ребенком, став родителем и затем приобретя статус бабушки или дедушки. Читая детскую литературу, взрослые начинают лучше понимать детей, их проблемы и интересы. В связи с этим можно вспомнить слова О.Е. Мандельштама: «Только детские книги читать, только детские думы лелеять». Многие писатели говорят о том, что иногда детская литература помогает взрослым отыскать в себе забытого ребенка.

А детским писателям особенно необходима острыя память детства: она помогает им учитьвать и воплощать в художественных произведениях те особенности эстетического отношения к действительности, которые характерны для ребенка. Эта «память детства» часто помогала, например, А.Н. Толстому в общении его с читателем-ребенком, в разработке фантастических, сказочных сюжетов. Превосходя ребенка в опыте, писатель не должен уступать в яркости и динамичности познания мира, во впечатлительности и в конкретности мышления.

Такая «память детства» может помочь избавиться от сковывающих психологических барьеров, зачастую мешающих взрослым читателям в обучении иностранному языку. Как правило, тексты детской литературы несут в себе жизнеутверждающую тематику, добре авторское отношение к читателю, открытый авторский контакт с читателем, атмосферу радости, игры, «возвращения в детство» и т.п. Все это не может не вызывать положительную рефлексию у обучаемых, желание поделиться своими воспоминаниями или мыслями о той или иной ситуации и в целом создание доброжелательной атмосферы на уроке. Это очень важно особенно как раз в обучении иностранному языку, которое решает задачу формирования коммуникативной компетенции учащегося. За счет раскрепощения увеличивается объем речевой деятельности учащихся, в то время как роль преподавателя отходит на второй план. Он становится наблюдателем, задачей которого является фиксация допущенных ошибок и их последующий разбор с предоставлением возможности исправления.

Весьма эффективной является также организация работы обучаемых над художественным текстом по модели читательской деятельности носителей языка в реальных условиях общения. Не-

обходится воссоздать на уроке процесс естественного общения читателя с книгой, т.е. процесс чтения. Также в создании такой «ненапряженной» атмосферы на занятии и, как следствие, оптимизации учебного процесса большую роль играет юмор, являющийся характерным признаком детских произведений. Юмор в детской литературе гуманичен, соприкасается с серьезными жизненными вопросами и развивает активное мировосприятие.

Кроме того, эти тексты имеют в себе компоненты занимательности, мотивировки к речевым действиям, ролевым играм, инсценировкам (например сказки «Теремок», «Колобок», «Репка»), они стимулируют вовлечение в учебный процесс и позволяют преподавателю создавать на уроке реальные и воображаемые ситуации общения. Живые диалоги и комические сцены легче воспринимаются и запоминаются учениками. Задания с компонентами занимательности синтезируют и опознание, и объяснение, так как в процессе работы над ними необходимо уметь увидеть за занимательной формой собственно лингвистическую проблему – опознать лингвистическую суть соответствующих явлений, объяснить правильность этого опознания [7: 208]. Игровые формы работы в процессе изучения языка вызывают у учащихся радость и удовольствие, стимулируют интерес и мотивируют речевую деятельность на изучаемом языке. Достаточно часто детский текст имеет игровой характер. Писатель, как ребенок, играет «словами, мыслями, звуками» (К. Чуковский) [2: 11].

Таким образом, одним из главных преимуществ использования таких произведений в обучении языку можно назвать эмоциональную насыщенность детских текстов, которая создает непринужденную атмосферу, способствующую абстрагированию от обстановки на уроке, что, в свою очередь, способствует снятию языкового барьера и наиболее полной реализации коммуникативного потенциала учащихся.

Кроме того, изучение иностранного языка на материале текстов детской литературы (русские народные сказки, детские стихотворения, песни) дает возможность лучше понять средства выражения изучаемого языка, характер мышления народа, его национальное своеобразие. Например, широко используются возможности сказки в качестве материала для обучения как родному, так и иностранному языкам. Так, в сказках о животных в типичных ситуациях каждый из персонажей воспроизводит какие-то строго определенные и реальные свойства, черты характера людей. За внешней простотой содержания сказок скрываются глубокие идеи, народные принципы жизни и система ценностей, которые формируют ментальность русского человека.

Сказки представляют интерес для людей любого возраста любой национальности и, кроме того, обладают большим лингвометодическим потенциалом, реализация которого способствует мотивированному и эффективному усвоению иноязычной речи [9]. Работа над текстом сказки на практических занятиях по русскому языку дает широкие возможности для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму; вовлекает учащихся в когнитивную деятельность, связанную с постижением смысла текста, представляет собой обучение самостоятельному смысловому восприятию текстов в процессе чтения [9]. Выразительное чтение, чтение по ролям, пересказ сказок учащимися, проведение беседы способствует развитию воображения учащихся, их образному мышлению.

Специфика детской литературы выражается не столько в выборе специальных «детских» тем, сколько в особенностях композиции и языка произведений. Детские произведения обычно характеризуются четкой композицией, динамично развивающимся сюжетом, состоящим из увлекательных событий. Сюжет детских книг, как правило, имеет четкий стержень, не дает резких отступлений, занимательен. Учащиеся лучше воспринимают тексты с ярко выраженными сюжетными линиями. Характерные для произведений детской литературы композиционная лапидарность, стилистическая ясность, близкое к разговорной речи построение фраз, краткие и простые предложения, речевые и сюжетные повторы также способствуют лучшему пониманию текста иностранными учащимися. Например, ими хорошо воспринимаются рассказы-миниатюры Л. Толстого: доступные для понимания, небольшие рассказы, всего в несколько строк, предложения в них простые, без усложняющих восприятие длинных описаний с обособлениями и придаточными предложениями.

Любому преподавателю, работающему с текстами на уроках, известно, что при анализе отрывков из текста уничтожается целостность текста, разрывается цепочка событий, образов, намеков, пронизывающих все произведение, тем самым лишая учащихся возможности познакомиться с целыми произведениями русской литературы. Вследствие этого для оптимизации языкового учебного процесса при работе с художественными текстами естественно использовать законченные литературные формы, такие как рассказ, новелла, сказка, стихотворение, песня, считалка. Стоит отметить, что небольшим форматом, относительной законченностью, доступностью (принцип доступности языка и смысла) и простотой обладают тексты детских сказок, рассказов, стихотворений, песен.

Кроме того, русская детская литература представляет собой богатый материал для расширения потенциального словаря учащихся. Требования к языку книг для детей связаны с задачей обогащения словаря юного читателя. Язык детской литературы обладает особыми качествами: образностью, выразительностью, живостью, что дает возможность расширить содержание учебного, языкового материала по иностранному языку. Литературный язык, точный, образный, эмоциональный, согретый лиризмом [4: 10], наиболее соответствует особенностям детского восприятия и может быть более доступен для взрослых студентов-иностранцев, ведь иностранец, изучающий новый для себя язык, другую культуру, другую страну, в чем-то словно ребенок, познающий мир.

Также тексты русской детской литературы могут способствовать совершенствованию навыков иноязычного произношения, усвоению и активизации грамматических конструкций.

Как известно, одним из самых важных, но трудных и сложных для понимания иностранными студентами моментов является изучение русского глагола. Для детских сказок и стихотворений характерна атмосфера действия, созданная короткими, энергичными предложениями, наполненными глаголами. Особенность русской сказки – глагольность, что делает сюжет динамичным и насыщенным. Сказки позволяют обогатить словарь глаголами чувств: *устать, обрадоваться, улыбаться, плакать, испугаться* и др. Как правило, они насыщены глаголами движения: *приходить, войти, убежать, броситься, высочить* и т.д. Как известно, в сказках многие действия повторяются трижды, тем самым естественным образом обеспечивается методическое требование к многократности повторения с целью усвоения материала. При этом опять же создается ситуация успеха, позволяющая учащемуся чувствовать себя увереннее, оптимистичнее, успешнее в обучении. Эти и многие другие особенности текстов сказок делают их очень «удобным» учебным материалом.

А, например, детские считалки являются прекрасным средством для усвоения числительных

(считалки-числовки, содержащие счетные слова) и некоторых грамматических конструкций (считалки-заменки, состоящие из обычных слов и не имеющие счета). Тексты детских песен, стихотворений, считалок способствуют лучшей отработке фонетики, содержа в себе такие явления, как аллитерация (повторение одних и тех же согласных звуков): *Дятел жил в дупле пустом, // Дуб долбил как долотом* (С. Маршак) и ассонанс (повторение одних и тех же гласных звуков): *Август. // Алеет за лесом закат. // Алье аисты к лесу летят* (В. Лунин).

Однако при работе с текстами на языковом учебном занятии всегда стоит акцентировать внимание на том, что процесс овладения языком не сводится к запоминанию языковых единиц и усвоению правил их сочетания. Задача преподавателя – поставить учащихся в ситуацию, когда они вынуждены активизировать свои умения чтения, правильного понимания текста, навыки языковой догадки, весь свой читательский и жизненный опыт для освоения текста [5]. Для эффективной работы очень важна мотивация учащегося, его интерес к тексту, желание его прочесть, понять, обсудить. И этому требованию отвечают тексты из детских книг, поскольку они нравятся практически всем.

Суммируя сказанное, можно выделить следующие особенности текстов детской литературы, делающие их хорошим материалом для учебного процесса по РКИ как в детской, так и во взрослой аудитории:

- жизнеутверждающая тематика произведений, юмор (атмосфера радости, игры на уроке);
- небольшой объем законченных произведений;
- доступность языка и смысла, простой язык произведений;
- ярко выраженная сюжетность (принцип занимательности);
- богатый материал для обучения иностранных студентов фонетике, лексике и грамматике русского языка и в конечном итоге речевому общению на русском языке.

## Литература

1. Белинский В.Г. О детских книгах: <http://dugward.ru>. URL: [http://dugward.ru/library/belinsky/belinsky\\_det\\_knig.html](http://dugward.ru/library/belinsky/belinsky_det_knig.html)
2. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: Учебное пособие для студ. фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений. М., 2008.
3. Гриценко З.А. Литературное образование дошкольников: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М., 2012.
4. Детская литература: Учебник / Е.Е. Зубарева, В.К. Сигов, В.А. Скрипкина и др. / Под ред. Е.Е. Зубаревой. М., 2004.
5. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Новое издание. СПб., 2015.
6. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2 т. М.; Л., 1925. Т. 1.
7. Подгаецкая И.М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка: Пособие для учителя. М., 1985.

8. Рогачев В.А. Текст детского писателя и детский контекст // Проблемы детской литературы. Петрозаводск, 1992.
9. Трыгуб И.С. Лингвометодический потенциал народных сказок в обучении русскому языку как иностранному младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 10.00.02. М., 2006.
10. Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1966.

L.V. Evdokimova

#### USAGE OF CHILDREN'S LITERATURE AS AN EDUCATIONAL TEXTS IN THE PRACTICAL COURSE OF RFL

*Children's literature, teaching material, text, the optimization of educational process, children's and adult audience.*

In the current article we consider the opportunities and advantages of usage the children's literature at the RFL lessons. The carried analysis of specificity of children's literature allows to make a number of conclusions. The main conclusion is that the texts of juvenile literature give the opportunity to the teacher to optimize the educational process both for children's and adult audience.

## ПЕРВАЯ ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КНДР



С 19 по 21 октября в Русском центре при Пхеньянском институте иностранных языков прошла первая общереспубликанская олимпиада по русскому языку. Как сообщает телеканал «Россия-Культура», в Олимпиаде приняли участие 36 школьников в возрасте 14–15 лет. Они представляли училища иностранных языков всех провинций КНДР. Гран-при по итогам трехдневного конкурса был вручен Юн Чон Ёлю – школьнику училища, функционирующего в структуре Пхеньянского института иностранных языков.

Участники олимпиады демонстрировали навыки устной речи, исполняли песни на русском языке, писали сочинения на такие темы, как «Мой учитель», «Почему надо любить родину?», «Почему я изучаю русский язык?» и другие.

В состав жюри, которое оценивало знания и умения северокорейских школьников, была приглашена Галина Шантуррова, доцент кафедры стажировок зарубежных специалистов факультета обучения русскому языку как иностранному Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Галина Алексеевна отметила высокий уровень владения русским языком корейских школьников в устной речи, чтении и страноведении. «В этом безусловная заслуга замечательных корейских учителей-русистов, проявляющих высокий профессионализм. Русский язык не самый легкий в мире, но я имела возможность убедиться в том, что корейцы не боятся никаких трудностей».

Участников олимпиады приветствовали посол России в КНДР Александр Мацегора, директор департамента по внешним связям Министерства образования КНДР Ли Ён и ректор Пхеньянского института иностранных языков Пак Чон Чжин, пожелавшие школьникам новых успехов в изучении русского языка.



**A.B. СУХОВ**

rendom55@yandex.ru

аспирант

Пензенского  
государственного университета  
Пенза, Россия

## МУЗЫКАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ В ЦИКЛЕ С.А. ЕСЕНИНА «ПЕРСИДСКИЕ МОТИВЫ» И СБОРНИКЕ «ПЕРСИДСКИЕ ЛИРИКИ Х–XV вв.»

*Музыкальные образы, песня, полемический диалог, поэтическая традиция Востока, интерпретация.*

В статье анализируются музыкальные образы в цикле С.А. Есенина «Персидские мотивы» и сборнике «Персидские лирики X–XV вв.». В результате сравнительно-сопоставительного анализа определяется их сходство и отличие в контексте поэтической традиции Востока.

Цикл стихотворений С.А. Есенина «Персидские мотивы» – яркое свидетельство плодотворности диалога культур, анализ которого помогает осмыслить основные тенденции развития интернационального процесса, связанного с взаимодействием различных литературных традиций. П.И. Тартаковский отмечал, что в основе есенинского творческого общения с Саади или Хайяном в «Персидских мотивах» «лежит уважительное понимание мира восточных поэтов, <...> а потом уже установление определенного сходства или различия, единства или контраста между собой и древним художником» [12: 340]. В связи с этим особый интерес представляет анализ музыкальных образов, использованных в «Персидских мотивах» и в сборнике «Персидские лирики X–XV вв.» в переводе академика Ф.Е. Корша, с которым Есенин был хорошо знаком. По воспоминаниям Н.К. Вержбицкого, поэт под впечатлением от этой книги «ходил по комнате и декламировал Омара Хайяма» [4: 51]. На музыкальность «Персидских мотивов» обращали внимание многие исследователи. Например, В.Е. Холшевников в стилистико-стиховедческом этюде «Шаганэ ты моя, Шаганэ!..» утверждал, что «Персидские мотивы» – «одно из лучших созданий Есенина, <...> музыкальная композиция придает ему особое очарование и делает более выразительной сложную игру чувств и мыслей» [3: 360].

Т.К. Савченко обратила внимание на черты песенности в этом цикле: «Богатая словесная живопись, искусная инструментовка гласных и согласных, лирические повторения усилива-

ют эмоциональную насыщенность стихотворений цикла <...> композиционно-стилистические и ритмико-интонационные приемы придают «Персидским мотивам» характерные черты письменной лирики» [10: 10]. Музыкальные образы играют важную роль и в сборнике «Персидские лирики X–XV вв.», и в цикле «Персидские мотивы». Значимость их художественных функций обуславливает необходимость сравнительно-сопоставительного анализа.

По мнению А.В. Давыдовой, понятие «музыкальный образ» включает в себя: «образ песни, образ собственно музыки и образ музыкального инструмента» [5: 24]. Являясь ключевым в цикле «Персидские мотивы», музыкальный образ песни связан с его основными темами. Впервые он заявлен в стихотворении «Ты сказала, что Саади...» (1924): «Ты пропела: /За Евфратом/ Розы лучше смертных дев». / Если бы я богатым,/ То другой сложил напев» [7: 254].

Есенин, следуя определенной традиции, отразил силу воздействия проникновенной поэзии Востока с помощью метафоры: «Саади / Целовал лишь только в грудь» [7: 254], в которой содержится скрытое сравнение песни о любви с «поцелуем». Как известно, многие персидские поэты были приверженцами суфийского учения, которое требовало особой скрытности, поэтому поэтические термины толковались в специальных словарях. А.Е. Крымский писал о том, что «в X в. литературный обычай еще вполне допускал неподдельную эротику, <...> потом установился в литературе обычай писать так, чтобы люди на-

божные могли понимать даже самую грешную гедонику и чувственность как аллегорию, как высокую набожность, выраженную в мистической форме» [9: 7]. В связи с этим мы можем выдвинуть следующую гипотезу: опираясь на традицию поэтов-суфиев, Есенин использует аллегорию, сопоставляя эротические образы и поэтическое творчество.

В сборнике «Персидские лирики X–XV вв.» Саади, следуя канонам жанра «Касыда», для которого характерно «самовосхваление автора», создает музыкальный образ «песни любви»: «Но полно, довольно об этом,/ И к песне любви подойди;/ Искусным слывешь ты поэтом:/ Другое запой, Саади» [9: 28].

Развивая музыкальный образ «песнь любви», который отражает дух всего поэтического творчества, Есенин в другом стихотворении цикла – «Руки милой – пара лебедей» (1924) напрямую цитирует Саади: «Все на этом свете из людей/ Песнь любви поют и повторяют» [7: 269]. Восхищаясь талантом Саади, автор «Персидских мотивов» в то же время подчеркивает, что у него самого «свой напев», своя собственная «поэтическая рубашка»: «Коль родился я поэтом/ Так целуюсь, как поэт» [7: 254].

Как утверждает Н.И. Шубникова-Гусева, «творчество Есенина сплошь диалогично и не просто диалогично, а полемично диалогично... Поэт действительно создал принципиально новую систему художественного постижения мира, в основе которой лежит идея полемического диалога как основы бытия в русской культуре» [13: 22–23]. На самом деле, Есенин вступал в полемический диалог с персидскими поэтами, по-своему трактуя и переосмысливая характерные для их творчества мотивы и образы.

Сергей Есенин подчеркивал, что лирический герой его «Персидских мотивов» знакомится с произведениями восточных классиков не из книг, а из песен. Так, в строках стихотворения «Свет вечерний шафранного края» (1924) рождается музыкальный образ песни, живущей в памяти многих поколений как воплощение определенных традиций: «Спой мне песню, моя дорогая,/ Ту, которую пел Хаям» [7: 257]. Есенин живо воспринимает колорит персидской лирики, ее образность и лексику, но при этом стремится не просто подражать классику, а вступает с ним в заочный творческий поединок: «Я спою тебе сам, дорогая,/ То, что сроду не пел Хаям...» [7: 257].

Упоминая в цикле «Персидские мотивы» имена самых известных авторов: Хаяма, Саади и Фирдоуси, Есенин интерпретирует музыкальные образы, созданные и другими поэтами, чьи стихи были включены в сборник «Персидские лирики X–XV вв.». Для персидско-таджикской

поэзии характерен такой жанр, как назирэ, который известный востоковед Е.Э. Бертельс определил как «своеобразный ответ на какое-нибудь произведение предшественника или современника» [2: 423]. М.А. Дробышев подчеркивает, что «назирэ как литературная форма чужда русской поэтической традиции, но переводы стихов персидско-таджикских поэтов или отклики и вариации на восточные темы стали органической частью русской поэзии» [6: 9]. П.И. Тартаковский указывает на черты сходства в лирике Есенина и персидских поэтов, когда они обращаются к самой важной теме предназначения поэта и поэзии: «в есенинском цикле, так же как и в любовной лирике восточных классиков, тема песни и образ поэта постоянно «прорываются» сквозь контуры темы любви» [12: 345].

На самом деле, Есенин пробовал себя в жанре назирэ, о чем свидетельствует черновой вариант названия последнего стихотворения цикла «Персидские мотивы» «Подражание Омар Хаяму» [1]. Отказ от этого первоначального замысла – красноречивое доказательство того, что Сергей Есенин не подражает, а по-своему переосмысливает традиции, связанные с творчеством поэтов средневековой Персии. Обращаясь к одному из самых распространенных среди персидских лириков музыкальному образу соловьиной песни, Есенин трактует его в собственном ключе. Поэт подчеркивает, что для него творчество является смыслом жизни, ради которого он готов пожертвовать всем, даже честью:

Голубая да веселая страна.  
Честь моя за песню продана.  
Ветер с моря,тише дуй и вей –  
Слышишь, розу кличет соловей?  
[7: 275]

Типичный для восточной поэзии метафорический сюжет: «любовь соловья (поэта) и розы (его возлюбленной)» широко представлен в сборнике «Персидские лирики X–XV вв.». Например, у поэта Хакани он получает развитие в музыкальном образе песни: «Ты роза, а я соловей, вдохновляемый страстью;/ И сердце и песню тебе я одной отдаю./ Вдали от тебя я молчу, покоряясь несчастью;/ Лишь после свиданья с тобою я вновь запою» [9: 20]. Лирических героев Есенина и Хакани сближает полная творческая самоотдача.

В метафоричных строках Хакани находит отражение тема несчастной любви, выраженная в музыкальных образах: «Любовь – это птица, искусная в песнях о горе,/ Любовь – соловей, обученный нездешним речам/Любовь – бытие с бытием о душе твоей в споре,/ Любовь – это то, чем себя упраздняешь ты сам» [9: 20]. В касыдах Саа-

ди мы также находим аллегорическую трактовку любовных взаимоотношений, которые обретают особый драматический характер: «Чью душу влечет к себе роза,/ Став целью его бытия, / Стремленьям того не угроза/ – Жестокий удел соловья / Как хочешь, люби осторожно, –/ Нещадны люди языки./ Так розу сорвать невозможно,/ Шипом не поранив руки» [9: 27]. Для лирического героя Есенина музыкальный образ «соловьиная песня», напротив, является символом счастливой любви: «Может, и нас отметит / Рок, что течет лавиной,/ И на любовь ответит/ Песнею соловьиной./ Глупое сердце, не бейся» [7: 274].

В цикле «Персидские мотивы» образ «соловьиной песни» является не таким статичным, как у персидских поэтов. Полемизируя с ними в стихотворении «Быть поэтом – это значит тоже» (1924), Есенин все более отдаляется от восточной традиции, противопоставляя подлинного поэта соловью:

Быть поэтом – значит петь раздельно,  
Чтобы было для тебя известней.  
Соловей поет – ему не больно,  
У него одна и та же песня [7: 267].

Есенин в «Персидских мотивах» стремился избежать шаблонного подхода к поэтическому искусству, которое не имеет под собой жизненной правды. Поэтов-эпигонов, подражавших друг другу, он сравнивает с канарейкой:

Канарейка с голоса чужого –  
Жалкая, смешная побрякушка.  
Миру нужно песенное слово  
Петь по-свойски, даже как лягушка [7: 267].

По мнению Н.К. Вержбицкого, источником музыкального образа «петь по-свойски, даже как лягушка» стала притча о царе Давиде. Ее Есенин узнал от грузинского поэта Иетима Гурджи в такой интерпретации: «Царь Давид хвастался, что его песни больше всего нравятся Богу. А Бог посмотрел сверху, покачал головой и говорит: «Ишь ты, расхвастался!.. Каждая лягушка в болоте поет не хуже тебя! Посмотри, как она от всей души старается, хочет мне угодить!» [4: 58].

Н.И. Шубникова-Гусева подчеркивала: «"Петь по-свойски, / даже как лягушка" – вот главное эстетическое кредо Есенина, который сравнивал себя с "цветком неповторимым"» [14: 137]. В связи с этим важно отметить, что единственное встречающееся в есенинских поэтических текстах упоминание слова «музыка» связано с образом «лягушки» в цикле «Любовь хулигана»: «Я хотел, чтоб сердце глушше/ Вспоминало сад и лето,/ Где под музыку лягушек/ Я растил себя поэтом»

[7: 193]. Мы считаем, что Есенин традициям персидской лирики, связанным с образом соловья, противопоставляет национальную фольклорную традицию, отраженную в музыкальной метафоре «музыка лягушек». Вспомним распространенный сюжет русских народных сказок о превращении лягушки в царевну и то, что в славянской мифологии с образом лягушки связана «брачная символика» [11: 252]. Полемизируя с персидскими поэтами, Есенин в этих строках перекликается с Мариенгофом, который в трактате «Буян остров» (1920) связывал перспективы развития поэтического языка с особенностями имажинистской поэтики, задав риторический вопрос: «не несут ли подобные совокупления "соловья" с "лягушкой" надежды на рождение нового вида, не разнообразят ли породы поэтического образа?» [8: 185]. Гениальность Есенина проявляется в способности видеть прекрасное даже в отталкивающем. О своей поэтической сверхзадаче в стихотворении «Мне осталась одна забава» (1923) он писал так: «Розу белую с черной жабой/ Я хотел на земле повенчать» [7: 185]. Такое смешение противоположностей не было характерно для персидских лириков, которые предпочитали обращаться в своем творчестве к возвышенным, а не к сниженным образам.

Полемический характер есенинского переосмысливания восточных традиций проявился и в изображении музыкальных инструментов. В сборнике «Персидские лирики X–XV вв.» упоминаются гитара, зурна, арфа, труба, свирель, которые становятся составной частью метафор. Приведем пример подобных музыкальных образов из газели Хафиза: «Весь мой слух погружен в речь свирелей и труб,/ В эти арф задушевые звуки,/ А глаза привлекает рубин твоих губ/ И хождение чаш из рук в руки» [9: 72]. Если у персидского лирика звучание музыкального инструмента сравнивается с речью человека, то у Есенина в стихотворении «Воздух прозрачный и синий» (1925) голос возлюбленной напоминает нежное звучание флейты: «Голос раздастся пери,/ Тихий, как флейта Гассана./ В крепких объятиях стана/ Нет ни тревог, ни потери,/ Только лишь флейта Гассана» [7: 260]. Музыкальный образ «флейта Гассана» олицетворяет для лирического героя – странника покой и «удел желанный» «в крепких объятиях стана» возлюбленной. Но лирический герой Есенина не может остаться на чужбине, пусть и такой милой для него, потому что у него в «душе звенит тальянка» [7: 255].

А.В. Давыдова отмечает, что «...подсознательная потребность в воскрешении Родины еще не раз будет возникать у позднего Есенина (образ «голубой страны» в цикле «Персидские мотивы»), <...> гармоника символизирует для поэта

русскую душу» [5: 255]. Никакие чары персиянки не смогут заглушить в душе лирического героя «тоску тальянки».

Т.К. Савченко тонко отмечает такую немаловажную деталь: «Мотив русской тальянки становится своеобразной метафорической принадлежностью цикла, символом далекой родины. В начальных стихотворениях он отсутствует, затем, появившись, усиливается» [10: 10]. Действительно, у Есенина образ играющего музыкального инструмента отражает чувство любви к Родине. Через антитезу музыкальных образов тальянки и флейты Есенин отражает свое отношение к традиции, заложенной в поэзии персидских поэтов. Он вдохновлен тем мифом, который сам создает

о Персии, но тоска по Родине заставляет его расстаться с этой «голубой и веселой страной».

В цикле «Персидские мотивы» тесно переплетаются три основные темы: тема любви, тема поэта и поэзии, тема сопоставления – противопоставления России и Востока. Свое художественное воплощение они находят в музыкальных образах, которыми насыщен весь цикл. Музыкальные образы в цикле «Персидские мотивы» убедительно доказывают, что в лице С.А. Есенина русская литература обогатилась новыми темами и художественными приемами в процессе активного контакта с классической персидской поэзией, а вступая с ней в полемический диалог, она сумела сохранить свою самобытность.

## Литература

1. Архив ИМЛИ, ф. 32, оп. 3, ед. хр. 14, л. 70.
2. Бертельс Е.Э. Избранные труды. М., 1965. Т. 4.
3. В мире Есенина. М., 1986.
4. Вержбицкий Н.К. Встречи с Есениным. Тбилиси, 1961.
5. Давыдова, А.В. Музыкальные образы в русской лирике начала XX века. Дис. ... канд. пед. наук: 10.01.01. Архангельск, 2006.
6. Дробышев Н.А. Предисловие // Родник жемчужин: Персидско-таджикская классическая поэзия. Душанбе, 1986.
7. Есенин С.А. Полное собрание сочинений. В 7 т. / Подготовка текста и comment. А.А. Козловского. М., 1995–2001. Т. 1.
8. Мариенгоф А.Б. Буян-остров // Собр. соч. в 3 т. М., 2013.
9. Персидские лирики X–XV вв. в пер. Ф.Е. Корша и И.П. Умова / Под ред. А. Крымского. СПб., 2008.
10. Савченко Т.К. Есенин и русская литература XX века: влияния, взаимовлияния, литературно-творческие связи. М., 2014.
11. Славянская мифология. Энциклопедический словарь М., 1995.
12. Тартаковский П.И. «Я еду учиться...» Персидские мотивы Сергея Есенина и восточная классика // В мире Есенина. Сб. ст. М., 1986.
13. Шубникова-Гусева Н.И. Поэмы Есенина: От «Пророка» до «Черного человека»: Творческая история, судьба, контекст, интерпретация. М., 2001.
14. Шубникова-Гусева Н.И. «Объединяет звуком русской песни»: Есенин и мировая литература. М., 2012.

**A.V. Suhov**

**MUSICAL IMAGES IN S.A. ESENIN'S CYCLE *PERSIAN MOTIVES* AND IN THE BOOK *PERSIAN LYRICS X–XV CENTURIES***

*Musical images, song, polemical dialogue, poetic tradition of the East, interpretation.*

The article analyzes the musical images in S.A. Esenin's cycle *Persian motives* and the book *The Persian lyrics X–XV centuries*. As a result of comparative analysis it is their similarities and differences in the context of the poetic traditions of the East. It is noted that Yesenin reinterpreted the experience of the Persian poets, retaining his creative individuality.



А.Г. ЧАФОНОВА

*porijoki@nextmail.ru*

аспирант

Российского государственного  
педагогического университета им. А.И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТОВ «МУЖЧИНА» (ДАТСК. *MAND*) И «ЖЕНЩИНА» (ДАТСК. *KVINDE*) В РУССКОЙ И ДАТСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

*Русская лингвокультура, датская лингвокультура, национально-культурная специфика, концепт «мужчина», концепт «женщина», культура, язык.*

Статья посвящена контрастивному описанию национально-культурных особенностей концептов «мужчина» и «женщина» в русской и датской лингвокультурах.

Концепты «мужчина» и «женщина» как лингвокультурологические единицы, тесно связывающие языки и культуру, находят отражение во фразеологии и безэквивалентной лексике, фольклорном наследии и искусстве, в материале, представленном в пословицах и поговорках и закрепленном в языке, стереотипах и культурных символах.

В статье приведены данные словарей русского и датского языков, а также фразеологические единицы, пословицы и поговорки, отражающие национально-культурную специфику концептов «мужчина» и «женщина».

Национально-культурная специфика обнаруживается тогда, когда себя проявляет определенное видение мира, которое в силу особенностей традиций у разных народов различается. В близких концептах разных культур (какими являются русские концепты «мужчина» и «женщина» и датские концепты *mand* и *kvinde*) национальная специфика проявляется в том, что данные концепты не полностью совпадают по своему содержанию, а ведь именно несовпадения и могут быть очень существенными для межкультурной коммуникации [2: 142].

Сегодня исследование концептов «мужчина» и «женщина» является актуальным, так как широко освещается лингвистами при гендерном подходе к лингвистическим исследованиям, где проблемы пола представлены как явление культуры. Кроме того, актуальность такого исследования обусловлена особенностью современных подходов к преподаванию иностранного языка, широко применяющих сопоставительные лингвокультурологические данные, отражающие специфику не только языка, но и быта, культуры и истории народов [3: 237].

Именно сопоставительная установка при описании фактов национальной культуры представля-

ется наиболее важной особенностью современных лингвокультурологических исследований. Кроме того, важно отметить, что сопоставительные исследования, связанные с датским языком, представляют сегодня особую значимость. Так, по данным статьи О.М. Воевудской «Обзор диссертационных работ по исследованию лексики германских языков в сопоставлении с другими языками (1985–2014 гг.)», такие германские языки, как нидерландский, исландский, а также датский очень слабо вовлечены в сопоставительные исследования [1: 129].

Общеизвестно, что национальный фольклор в основной своей массе – это фольклор крестьянский, или фермерский, что характерно как для русской, так и для датской культур. Не случайно огромное количество датских пословиц непосредственно отражает реалии жизни крестьян, мельников, *tænd af folken* (людей из народа): *Der er en god Bonde som veed, og kand, vil dyrke Jorden* (Хороший крестьянин тот, который умеет, и может, и хочет возделывать землю), *Naar Katten og Musen giøre begge eet, haver Bonden tabt* (Когда кошка и мышь будут заодно, тогда у крестьянина что-то пропадает), *Der er faa hjemte, naar Bonden gaaer selv til Dør* (Немного домов, где кре-

стяжанин (хозяин) сам идет к двери (открывать дверь)) и другие.

В паремиологии русского языка концепты «мужчина» и «женщина» нашли отражение прежде всего в образах мужика и бабы: *Мужика не год, а день кормит; Сыта свинья, а все жрет, богат мужик, а все копят; Мужик напьется, с барином дерется; проспится – свинья боится* и другие. Слово «мужик» (в отличие от «мужчина») обладает определенной степенью маркированности. Так, мужик – это не просто мужчина, но мужчина – простолюдин, человек низшего словаия; крестьянин, поселянин, селянин, пахарь, земледелец, землепашец, хлебопашец, тягловой крестьянин, семьянин и хозяин. Именно мужик становится героем народных сказок, шуток и басен, отражает собирательный образ «человека из народа» (ср. датское *mand af folken*). В русской лингвокультуре слову «мужик» противопоставлено слово «баба»: *Мужик да собака всегда на дворе, а баба да кошка завсегда в избе, Мужики дерутся врасходку, бабы всвалку* и др.

Именно через рассмотрение пословиц, которые касаются образов мужика и бабы, можно сделать определенные выводы о положительных и отрицательных характеристиках-оценках, данных мужчине и женщине в русской лингвокультуре.

Концепты «мужчина» и «женщина» являются одними из основополагающих в мировой культуре и стоят в одном ряду с такими понятиями, как «любовь», «судьба», «жизнь» и «смерть», «бессмертие» и «вечность», которые, являясь универсальными для всех культур, тем не менее, обладают определенной спецификой, уникальной и единственной для каждой культуры в отдельности.

Одной из существенных особенностей концептов «мужчина» и «женщина» является их оппозиционность, с одной стороны, и вместе с тем глубокое единство и неразрывная связь, с другой. С этой точки зрения в русской и датской лингвокультурах концепты «мужчина» и «женщина» отразились по-разному.

Обращаясь к датским пословицам и поговоркам, можно выделить следующие гендерные стереотипы, которые нашли отражение в датской лингвокультуре:

1) мужчины более рациональны, нежели женщины: *Mænd er til fakta, kvinder er til fiktum* (Мужчины любят факты, женщины любят мыслей), ср. русс. *Муж – голова, жена – душа*;

2) женщины хитрее, чем мужчины, они обладают особым знанием, например, в датском языке существует устойчивое словосочетание *klog kone* (датск. *мудрая женщина*);

3) женщины более склонны к греху, нежели мужчины: *Heste og kvinder skal føres i stramme tøjler, ellers standser de op og napper af det forbudne*

*græs ved vejkanten* (Лошадей и женщин надо держать в ежовых рукавицах, иначе они остановятся и будут щипать запретную траву на обочине дороги);

4) женщины глупее мужчин (мужчины превосходят женщин разумом и логикой): *Kvinder have korte Sind under lange Klæder* (У женщин короткий ум под длинной одеждой); однако недавно стали появляться пословицы и с противоположным значением: *Kvinder har bedre af at se godt ud end være intelligente, idet mænd ser bedre end de tænker* (Для женщин лучше хорошо выглядеть, чем быть умными, так как мужчины смотрят лучше, чем думают) или *Smukke piger er mere tiltrækende end kluge piger, for mænd ser bedre end de tænker* (Красивые девушки более привлекательны, чем умные девушки, так как мужчины смотрят лучше, чем думают);

5) мужчины должны быть сильными и волевыми, но многие мужчины – слабы и нерешительны: *Bange Hjerte vandt aldrig fager Mø* (Слабое сердце никогда не выигрывало прекрасной дамы), *Nærved og næsten står ingen mand af hesten, det er ikke godt nok at være lige ved noget* (Близко и почтим – не для героев);

6) женщины злопамятны и опасны: *Kvinder og elefanter glemmer aldrig en fornærmelse* (Женщины и слоны никогда не забывают обиды (оскорблений)), *Med krudt og kvinder skal man omgås varsomt* (С порохом и женщинами надо быть осторожнее);

7) женщины коварны и непостоянны, лишь некоторые верны и правдивы: *Quinden holder ikke altid, hvad Pigen lovede* (Женщина не всегда исполняет то, что обещала девушка), *Falskhed, dit navn er kvinde* (Ложь, твое имя – женщина);

8) женщины должны быть скромны и немногословны, но они болтливы и сварливы: *Venlige Ord og faa ere Quindens Pryd* (Приветливые слова и немногословность являются украшением женщин), *Arrig Quinde og bidsk Hund vogte Huset* (Сварливая женщина и раздражительный пес заботятся о доме);

9) женщины злы (особенно жены): *Tre ere onde i Huis: Rog, Regn og en ond Quinde* (Есть три дурные вещи в доме: дым, дождь и сварливая жена (женщина));

10) женщина трудно сохранить репутацию: *Sqvalder drukner for god Kones Dor* (Клевета течет в дверь доброй женщины).

В русской лингвокультуре ведущая роль издавна отдана мужчинам, а женщины ведомы мужчинами. Мужчинам позволено гораздо больше, чем женщинам, которые часто подвергаются осуждению. Сравним: «Какова баба, такова и слава» или «Какова девка, такова ей и припевка» – с одной стороны и «Быль молодцу не укор» – с другой.

Кроме того, в русской лингвокультуре за мужчинами закреплено многократно меньше отрицательных характеристик, нежели за женщинами. Так, мужчины иногда упрекаются в безделье (ср. *протирать брюки, пошел на собаках шерсть косить, пошел слоном слоняться, «Что мне соха – давай балалайку», «Жена мелет, а муж спит, жена прядет, а муж пляшет*), намного чаще в пьянстве (заложил за воротник, «Послан для порядку, а воротился пьян», «Только бы пить да гулять да дела не знать», «Мужик год не пьет, и два не пьет, а как прорвет, так и все пропьет»). Кроме того, следует отметить, что, несмотря на многочисленные пословицы и поговорки, характеризующие именно женщину как «глупое создание» («Бабы умы разоряют дома»), она же является воплощением мудрости, источником недоступных для мужчин знаний (особенно о пожилах женщинах: «Хорошо тому жить, кому бабушка ворожит», «Баба побабит (поколдует) – все дело поправит»). А такие поговорки, как «И на старуху бывает проруха», «У всякой старухи – свои прорухи» (ср. датск. *Kluge høns gør også i nælderne* (И умные курицы садятся в крапиву) еще раз подтверждают данный посыл, как исключения подтверждают правило.

Интересно, что в отличие от датских мужчин, которые практически однозначно закрепляют за женщиной стереотип «нерациональной и нелогичной», русские умеют ценить женский ум: «Женский ум лучше всяких дум», «На красивую глядеть хорошо, а с умной жить легко», «Умная жена – нищему сума» и другие. Но так или иначе и в русской лингвокультуре женщине как собирательному образу отводится незавидная роль или выказывается пренебрежительное отношение: «Курица не птица, женщина не человек», «Не петь курице петухом, не быть бабе мужиком», «Бабе дорога от печи до порога», «Знай баба свое кривое веретено» и другие. Именно поэтому в русской лингвокультуре так много стереотипов, характеризующих именно женщину не с лучшей стороны: 1) женщины болтливы: «Приехала баба из города, привезла вестей три короба», «Баба бредит, да кто ей верит?», «Поехала кума неведомо куда», «Бабье вранье и на свинье не обзедешь», «Где баба – там рынок, где две – там базар», «Волос долог, а язык длинней»; 2) женщины коварны и лукавы: «Лукавой бабы и в ступе не утолчешь», «Кто бабе (свахе) поверит, трех дней не проживет», «Жена льстит – лихо мыслит»; 3) женщины вздорны и сварливы: «Бабняк – собирается – все в один голос кричат», базарная баба, «Баба, что горшок: что ни влей – все кипит», «Баба, что глиняный горшок: вынь из печи, а он пуще шипит», «Собака умней бабы: на хозяина не лает»; 4) женщин надо держать в строгости:

«Бабу бей, что молотом, сделаешь золотом» (ср. датскую пословицу *Tre Ting gjøre ikke godt uden Hugg: Valnødtræet, Asenet, og en ond Qvinde* (Есть три вещи, от которых не будет пользы без битья: грецкий орех, осел и сварливая жена), «Бабе волю дать – не унять»; 5) женщины глупы и недалеки: «У бабы волос долог, да ум короток», «Послушай женщину и сделай наоборот» и др.

Наиболее полно в русской лингвокультуре концепты «мужчина» и «женщина» отразились через образы «муж» и «жена». В рамках образов мужа и жены мужчина и женщина представлены именно как единое целое («одной веревочкой связаны», «куда иголка, туда и нитка», чета, супружеская пара, «Мужик без бабы пуще малых деток сирота, над ним никто не сжалится», «Жена без мужа вдовы хуже») или («Жена без мужа всего хуже», «Муж без жены, что баня без верха», «Без жены, как без шапки», «Без мужа жена всегда сирота», «Кость от кости, плоть от плоти» (жена), «Где муж, там и жена», «Без мужа не жена», «Муж с женой, что мука с водой (сболтать сболтаешь, а разболтать не разболтаешь)». В датской лингвокультуре трудно найти так много примеров представления концептов «мужчина» и «женщина» как единства. В языке, во фразеологии и паремиологии датского языка осталась запечатленной другая идея – идея оппозиции. В русском же культурном и языковом пространствах образы мужа и жены представляют собой неразделимое единство, несущее в себе идеи взаимопомощи и любви [4: 202].

Отдельного внимания заслуживают датские пословицы и поговорки, появившиеся в современных датских идиоматических словарях. В датской культуре (и, как следствие, лингвокультуре) происходит некоторое противостояние, борьба мужчин и женщин за превосходство. Женщины постоянно доказывают, что традиционное превосходство мужчин (которое ярко демонстрируется и в языке: например, *manden er kvindens hoved* «мужчина – голова женщины») [7] является мнимым: *En kvinde må være dobbelt se dygtig som en mand. Og det er heldigvis ikke så svært* (Женщина должна быть вдвое лучше мужчины. И, к счастью, это не так сложно), *Gud skabte manden før kvinden. Det er ligesom, når jeg skriver. Først laver jeg en kladde* (Бог создал мужчину прежде, чем женщину. Это похоже на то, как я пишу. Сначала я делаю черновик). Кроме того, датские женщины уверены, что во многом могут обходиться и без мужчин: *En kvinde uden en mand er som en fisk uden cykel* (Женщина без мужчины, как рыба без велосипеда) [6].

Однако зачастую всякие попытки женщин занять равное место с мужчинами подвергаются осмеянию: *Kvindens ligeberettigelse er først opnået, når middelmådige kvinder indtager høje poster*

(Женское равноправие было впервые достигнуто, когда посредственные женщины заняли высокие посты), *En kvinde, der anser sig for intelligent, forlanger ligeberettigelse med manden. En kvinde, der er intelligent, gør det ikke* (Женщина, которая считает себя умной, требует равных прав с мужчинами. Женщина, которая умна, этого не делает).

Таким образом, приведенные данные свидетельствуют о том, что концепты «мужчина» и «женщина» в русской и датской лингвокультурах представлены по-разному. Становится очевидным, что социальные изменения, произошедшие в Дании, практически поставили женщину в один ряд с мужчинами. Такие изменения уже нашли отражение как в культурном, так и в языковом пространстве, во фразеологии и паремиологии дат-

ского языка [5: 64]. В русской культуре, являющейся более консервативной и закрытой, с более устойчивой системой ценностей, процесс изменения социальных ролей, продемонстрированный датской культурой, не нашел ярко выраженного отражения и в основной своей части представлен в заимствованиях из западноевропейской культуры (например *business lady*, *business woman* и т.п.).

Кроме того, если для русской культуры мужчина и женщина в первую очередь – единство, то датчане видят в данных понятиях противопоставление. Так обнаруживают себя особенности национально-культурных ценностей и представлений русского и датского народов, отражающие их жизнь и менталитет и связанные единым концептуальным смыслом, заключенным в концептах «мужчина» и «женщина».

## Литература

1. Воевудская О.М. Обзор диссертационных работ по исследованию лексики германских языков в сопоставлении с другими языками (1985–2014 годы) // Вестник ВГУ. 2014. № 3.
2. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. М., 2007.
3. Розова О.Г., Чайонова А.Г. Образы жениха (brudgom) и невесты (brud) в русской и датской лингвокультурах // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2013. № 3.
4. Чайонова А.Г. Образы мужа и жены в русской лингвокультуре в рамках концептов «семья» и «брак» // Культура и глобализация: традиция, память, идентичность: Мат-лы Междунар. науч. конф. 20–21 ноября 2014 г. Тамбов, 2015.
5. Чайонова А.Г. Современные представления о мужчинах и женщинах в датской лингвокультуре (образы сильной женщины и слабого мужчины) // Вестник ВГУ. 2015. №2.
6. Den Danske Idiomordbog: <http://www.ordbogen.com>
7. Ordbog over det danske Sprog. Historisk ordbog der behandler dansk sprog fra 1700 til 1950: <http://ordnet.dk/ods>

A.G. Chafanova

### A NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY OF CONCEPTS MAN (DANISH MAND) AND WOMAN (KVINDE) IN RUSSIAN AND DANISH LINGUOCULTURES

*Russian linguoculture, Danish linguoculture, national-cultural specificity, concept man, concept woman, culture, language.*

This article is devoted to the contrastive description of national and cultural features of the concepts *man* and *woman* in Russian and Danish linguocultures.

The concepts *man* and *woman* as linguoculturological units, which link language and culture, have reflection in phraseology, folklore and art, in proverbs and date of language, stereotypes and cultural symbols.

The article contains materials of dictionaries, Russian and Danish phraseology and proverbs, which reflect national-cultural specificity of the concepts *man* and *woman*.

## ВИДЕОУРОКИ «НАШ РУССКИЙ»...

...появились на портале «Образование на русском». ГУП «Московский центр международного сотрудничества» предоставил для некоммерческого использования цикл увлекательных видеозанятий. Несмотря на то что уроки адресованы в первую очередь детям-билингвам, они будут интересны всем, кто желает научиться правильно говорить на русском языке. Одним из ведущих персонажей является Фафая – инопланетянин, который очень хочет правильно говорить по-русски. Обучение проходит в игровой форме, предполагает совместные занятия детей и родителей. Видеоуроки – отличная возможность для ребенка услышать звучание и грамотное использование русского языка.



ЭНХТУЯА ЦЭДЭНДОРЖИЙН

tuyhai\_09@yahoo.com

докторант

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Улан-Батор, Монголия

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЛЮБОВЬ» В РУССКОМ И МОНГОЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ

*Метод семантического дифференциала, шкала, стереотипы, респонденты, ценности.*

В данной работе исследуется картина мира представителей двух этносов: русского и монгольского, включающая не только когнитивные, но и аксиологические компоненты. Предполагается, что стереотипы обыденного сознания, связанные с восприятием различных ценностей, имеют семантическую форму и могут быть зафиксированы в семантическом эксперименте. Можно сказать, что семантические оценки – суть оценки эмоций, возникших в процессе контакта с объектом, или оценки эмоций при освоении общественного опыта. Иначе говоря, природа семантического оценивания лежит в идентификации воспринимаемого объекта или ситуации со следом эмоционального состояния.

**П**сихосемантика, являясь областью психологии, тем не менее, имеет ярко выраженный междисциплинарный аспект, перекликаясь с философией и культурологией, языкоznанием, социологией, информатикой и другими науками. Методологической основой, определившей становление психосемантики, является школа Выготского – Леонтьева – Лурии [8: 14]. «Психосемантический подход, или экспериментальная психосемантика, является сравнительно новой областью русской психологии, возникшей в начале 1970-х г. и представленной в первую очередь работами психологов Московского университета» [4: 4].

Психосемантические методы – это способы исследования психических явлений, основанные на установлении семантических (смыловых) связей и анализе индивидуальных систем, значений и смыслов. Психосемантические методы исследования дают материал для анализа обыденного сознания, т.е. выявляют глубинные критерии оценки исследуемых объектов.

Метод семантического дифференциала (СД) (от греч. *semanticos* – «обозначающий» и лат. *differentia* – «разность») предложен в 1957 г. американским психологом-когнитивистом, автором известной теории конгруэнтности Чарльзом Осгудом, и является комбинацией метода контролируемых ассоциаций и процедур шкалирования. Использование психосемантического метода исследования позволяет выявить устойчивые представления респондентов об исследуемых объектах,

другими словами, он позволяет строить субъективные семантические пространства, на основании которых можно судить об эмоциональном отношении личности к различным объектам, о ее социальных установках, личностных смыслах, ценностных ориентациях, самооценке.

Процедура СД состоит в оценке измеряемых объектов по ряду двухполюсных шкал. Каждая шкала представляет собой континuum какого-либо признака, задаваемого путем присвоения полюсам его противоположных выражений. Одно считается предельно положительным, а другое – предельно отрицательным и осуществляется с помощью прилагательных: *красивый – безобразный, светлый – темный, приятный – неприятный* и т.д.

В центре шкалы нулевое значение, которое говорит об отсутствии выраженности признака как в положительном, так и в отрицательном направлениях. Обе ветви шкалы градуируются. Нами же была применена трехбалльная шкала.

Оценивая объект-стимул, респондент демонстрирует свое понимание данного объекта, т.е. собственное толкование его значения, а также демонстрирует тип и степень отношения к данному объекту. Чем важнее для испытуемого объект, тем он пристрастнее и тем выше его оценка [9: 26].

Процедура настоящего психосемантического исследования заключается в следующем. Респондентам предлагается оценить определенный набор объектов по заданным качествам по градуированной шкале. Полученные таким образом

протоколы собираются в общегрупповую матрицу данных, которая затем обрабатывается методом факторного или кластерного анализа. В данной статье мы рассмотрим одну из исследуемых ценностей – «**любовь**».

По утверждению С.Г. Воркачева, наиболее сложным объектом для сопоставительного семантического описания представляются «концепты высшего уровня – мировоззренческие универсалии («свобода», «справедливость», «судьба», «счастье», «любовь» и пр.), функционирующие в различных типах дискурса и в разных сферах общественного сознания, что определяет необходимость предварительного создания исследовательского «прототипа прототипов» – внутриязыкового междискурсного эталона сравнения: наиболее признаково полной и наименее этнокультурно маркированной модели, которая чаще всего совпадает с прототипом концепта, полученного в результате анализа научного дискурса и научного сознания» [1: 59].

Описание ценности «**любовь**» мы начнем с анализа ее дискурсивных определений. Трудность анализа этой ценности состоит в том, что она является истинно общечеловеческой ценностью (ОЦ). Любовь – это такой аспект человеческих отношений, который присущ всем человеческим сообществам, по крайней мере, современным, как предпосылка воспроизведения этноса во времени и пространстве. Человеческие отношения, называемые любовью и присущие каждому этносу, имеют этнокультурную специфику, проявляющуюся в различной степени ее очеловечивания (окультуривания). Очеловечивание любви включает в себя очеловечивание и отношения общества к женщине, признание сближения этических норм поведения мужчины и женщины. Поэтому все суждения о любви как об общечеловеческой ценности должны учитывать ее, с одной стороны, межкультурный статус, а с другой стороны, специфику содержания этой ценности в каждой конкретной этнической культуре.

Дискурсивное определение ОЦ «**любовь**» содержат почти все философские работы, рассматривающие проблемы родовых качеств человека. «Всемирная энциклопедия: Философия. ХХ век» дает следующее определение любви: «Любовь – универсалия культуры субъектного ряда, фиксирующая в своем содержании глубокое индивидуально-избирательное интимное чувство, векторно направленное на свой предмет и объективирующееся в самодостаточном стремлении к нему. Любовью называют также субъект-субъектное отношение, посредством которого реализуется данное чувство. Для носителя любви она выступает в качестве максимальной ценности и важнейшей детерминанты жизненной стратегии, за-

давая специфическую сферу автономии: нельзя произвольно ни вызвать, ни прекратить любовь, ни переадресовать ее на другой предмет. Атрибутивным аспектом любви является особый эмоциональный ореол ее носителя, выражающийся в душевном подъеме и радостной окрашенности мировосприятия. Любовь является сложным комплексным феноменом, поскольку возникает в пространстве соприкосновения противоположных начал: индивидуального и общесоциального, телесного и духовного, сугубо интимного и универсально значимого» [2: 436].

Приведенное дискурсивное определение любви опирается на трактовку ОЦ «**любовь**», сложившуюся в европейской культурной традиции, восходящей к античности: филия (любовь-привязанность, любовь, обусловленная выбором субъекта), сторге (любовь-привязанность между членами семьи, рода, отечества), агапе (любовь к близкому, основанная на убеждении, а не на страстном чувстве), эрос (любовь, основой которой является сексуальное влечение).

Укажем также на определение слова «любовь» в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова: «1. Чувство самоотверженной, сердечной привязанности. 2. Склонность, пристрастие к чему-нибудь» [7: 325].

На протяжении всего своего существования человечество делало попытку истолковать суть понятия любовь с религиозной, философской и научной точек зрения.

В философском словаре Н.С. Гордиенко и др. дается следующее толкование: «Любовь – чувство, устремленное к единению, близости с другим человеком, другими людьми, природой, идеями, идеалами вплоть до желания ситься с ними, раствориться в них, пожертвовать собой во имя объекта своей любви» [11: 199].

По данным «Краткого психологического словаря» А.В. Петровского и др., «любовь основывается на общности интересов людей, их потребностей, целей, ценностей и сопровождается сильными эмоциями, отличающимися постоянством» [5: 215].

Словарь Д.Н. Ушакова так определяет слово «любить»: «Испытывая нежное, дружеское вление, стремиться быть ближе к кому-либо» [10: 520].

Переходя к описанию результатов эксперимента, заметим, что полученные данные можно обрабатывать также методом кластер-анализа. В результате обработки данных можно построить дерево сходства (для монголов и для русских) шкалируемых объектов. Кластерное дерево позволяет увидеть интегральное сходство исследуемых объектов, показывая иерархию семантических связей в оценках стимулов.

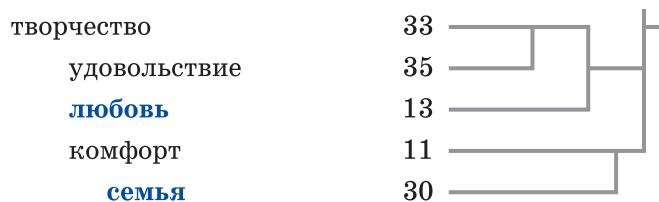
Анализ дендрограммы русских респондентов показывает, что ОЦ «**любовь**» непосредственно связано с ОЦ «**удовольствие**», «**творчество**» и опосредованно с ОЦ «**комфорт**», «**семья**».

Связь ОЦ «**любовь**» с ОЦ «**удовольствие**», «**комфорт**», «**семья**» является ожидаемой: гедонистическая окраска отношений мужчины и женщины хорошо артикулирована и четко осоз-

нается. Связь с ОЦ «**творчество**» является менее ожидаемой, так как не все члены российского социума представляют, что любовь – это творчество, вернее, сотворчество мужчины и женщины. Тот факт, что в русской культуре все же существует такое представление о любви, можно рассматривать как достижение этой культуры.

*Рис. 1*

Фрагмент дендрограммы ценности **любовь** для русских



*Рис. 2*

Фрагмент дендрограммы ценности **любовь** для монголов



Анализ дендрограммы монгольских респондентов показывает, что ОЦ «**любовь**» непосредственно связано с ОЦ «**дружба**» и опосредованно с ОЦ «**внимание к людям**», «**семья**», «**согласие**», «**милосердие**», «**уважение к родителям**», «**безопасность**», «**согласие**». Это указывает на приоритет семейных, родовых ценностей.

Сравнивая дендрограммы монголов и русских в терминах европейской культуры, можно сделать вывод, что для русских **любовь** – это скорее филия и эрос. Для монголов ближе к сторге и агапе.

Существует также графический способ анализа данных СД-«профиля» объекта, являющийся удобным инструментом для сравнения и представления оценок. Шкалы, по которым респонденты выносили оценки, помещаются одна рядом с другой, а оценки, вынесенные по каждой шкале для определенного объекта, соединяются общей ломаной линией или представлены в виде гистограммы. Это можно видеть на представленных графиках.

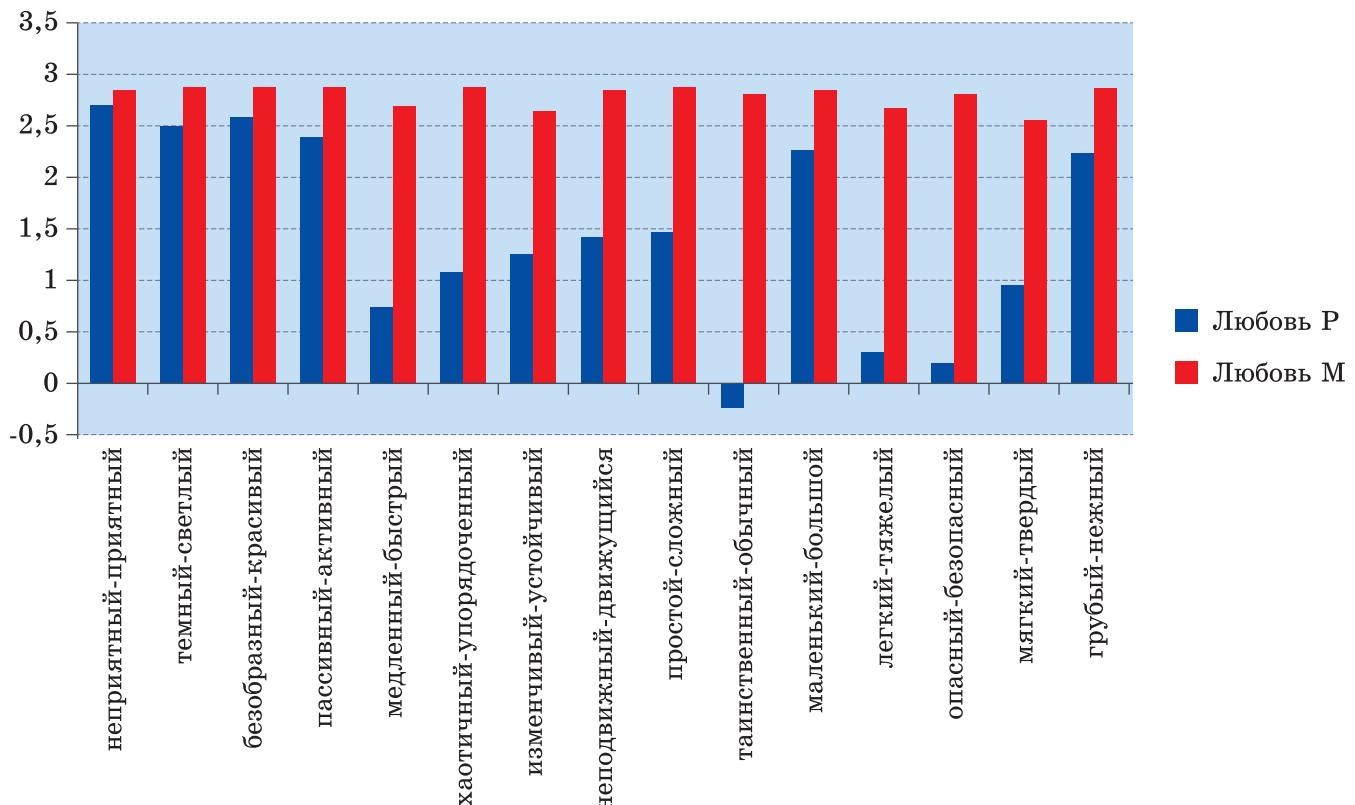
Для того чтобы более детально рассмотреть восприятие ценностей, были посчитаны средние значения оценок объектов по шкалам и построены профили оценок для русских и монголов. Так, на рис. 3 представлены профили оценок по шкалам для русских и монголов ценности «**любовь**».

Как видно из рисунка, оценки монголов почти по всем шкалам имеют максимальное значение. Оценки русских сильно колеблются. Наибольшие расхождения наблюдаются по шкалам «тайный – обычный», «медленный – быстрый», «опасный – безопасный», «грубый – нежный», «хаотичный – упорядоченный». Можно сделать вывод, что монголы воспринимают любовь более pragmatically, как обычное, безопасное, упорядоченное явление. В то время как для русских это таинственное, опасное, хаотичное явление.

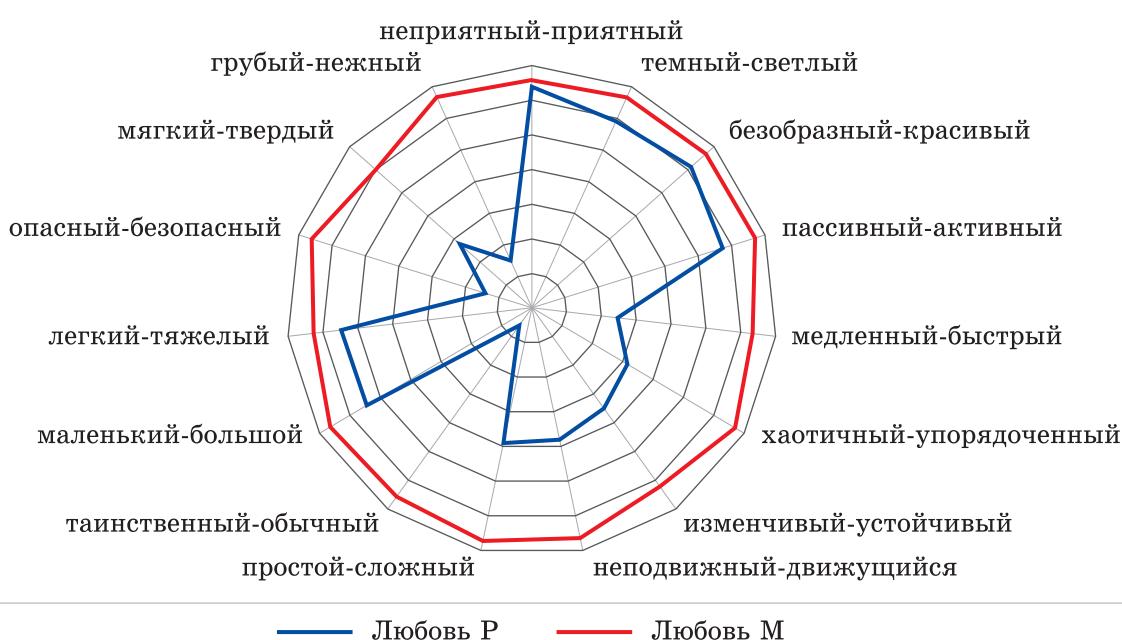
Понятие «**любовь**», безусловно, относится к числу ценных благ человеческого общества, ибо в нем зафиксированы самые важные принципы существования человека, его смысл жизни и мировоззрения.

«Гумбольдт еще в 1801 г. в своих фрагментах монографии о басках выдвинул тезис о том, что разные языки – это не различные звуковые обозначения одного и того же предмета, а «различные видения» его. А идея, возникшая в результате эмпирических наблюдений над языком (баскским), по своему строению отличным от европейских языков, находит свое теоретическое обоснование в известном докладе, прочитанном им в 1820 г. в Берлинской Академии наук» [3: 9]. Или «особая функция чувственных образов

*Рис. 3*  
Гистограмма оценок по шкалам ценности *любовь* для русских и монголов



*Рис. 4*  
Лепестковая диаграмма средних значений по шкалам для ценности *любовь* для русских и монгольских респондентов



сознания состоит в том, что они придают реальность сознательной картине мира, открывающейся субъекту, что, иначе говоря, именно благодаря чувственному содержанию сознания мир выступает для субъекта как существующий не в сознании, а вне его сознания – как объективное «поле» и объект его деятельности [6: 92]. «За языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы (операции) действия, в процессе люди изменяют и познают объективную реальность. Иначе говоря, в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира <...> Поэтому значения сами по себе <...> столь же «не психологичны», как и та общественно познанная реальность, которая лежит за ними» [там же: 104].

Суть понятия «любовь», семантическое пространство которого можно найти в ярких и емких пословицах и поговорках каждого народа,

состоит не только в альтруизме с точки зрения общественных взаимоотношений, но и в самосохранении наций и народностей с точки зрения биологии. Например, в русских паремиях «Куда милый дружок, туда и мой сапожок», «Оттого терплю, что больше всех люблю», «С милым рай и в шалаше», «Бьет – значит любит», «С милым век коротать – жить не горевать», «С милым мужем и зимой не стужа», «Милый далеко – сердцу нелегко», «С милым хоть на край света иди», «Куда б ни идти, только с милым по пути» и др. можем увидеть не только преданное, всепрощающее, нежное сердце русской женщины, но и стремление к постоянству в отношениях с выбранным партнером, например, «Браки совершаются на небесах», «Сердцу не прикажешь», «Любовь зла – полюбишь и козла», «Насильно мил не будешь», «Любовь рассудку неподвластна», «Из сердца не выкинешь, а в сердце не вложишь», «Милый не злодей, а иссушит до костей».

## Литература

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкоznании // Филологические науки. 2001. №1.
2. Всемирная энциклопедия: Философия. XX век. М.; Минск, 2002.
3. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкоznанию: Пер. с нем. / Общ. ред. Г.В. Рамишвили. М., 2000.
4. Косаревская Т.Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания: Методические рекомендации. Витебск, 2009.
5. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Яроевского. М., 1985.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1965.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1988.
8. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб., 2005.
9. Петренко В.Ф., Шмелев А.Г., Нистратов А.А. Метод классификации как экспериментальный подход к семантике изобразительного знака. М., 1978.
10. Толковый словарь русского языка. В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. М., 2000.
11. Школьный философский словарь / Т.В. Горбунова, Н.С. Гордиенко, В.А. Карпунин и др. М., 2005.

## Enkhtuya Tsedendorjiiin

### COMPARATIVE PSYCHO-SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT OF LOVE IN RUSSIAN AND MONGOLIAN LANGUAGES

*Method of semantic differential scale, stereotypes, respondents, values.*

In the paper, a picture of the world the representatives of the two ethnic groups: Russian and Mongolian and includes not only cognitive, but also axiological components. It is assumed that stereotypes of ordinary consciousness, associated with the perception of different values of one of the forms of expressions have semantic form and can be locked in a semantic experiment. We can say that the semantic evaluation of the essence of the evaluation of emotions arising in the course of contacts with the object or evaluations of the same emotions during the development of public experience. Otherwise, the semantic nature of assessment lies in the identification of the perceived object or situation, with a trail of emotional state.

Е. В. МИНАЕВА

logosvd@yandex.ru

аспирант

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ: ПОПЫТКА ИСТОРИЧЕСКОГО ОБЗОРА

*Лингвострановедение, методика преподавания РКИ, разговорники, русская культура, познавательный интерес, художественный текст, учебный процесс.*

Усвоение разносторонней информации о стране способствует адекватному восприятию иностранцами российской действительности. В статье дан краткий исторический обзор становления лингвострановедения в преподавании русского языка как иностранного.

*Человек живет не в стране, он живет внутри языка.  
Эмиль Мишель Чоран (Сьоран)*

Полноценное изучение иностранного языка невозможно без информации о стране, культуре. С развитием методик и способов обучения иностранным языкам развивался и лингвострановедческий аспект, раскрывающий всю глубину новой, изучаемой культуры, ее языковые особенности, что способствовало более качественному и точному пониманию между сторонами общения. Уже в XVII в. в учебнике Г.В. Лудольфа *Grammatica Russica* [3] присутствует материал, формирующий у учащихся страноведческие знания о России. Тогда же столяриями Р. Джемса появляется и первый лингвострановедческий словарь, содержащий в себе не просто набор слов и их перевод (эта система была популярна ранее, обеспечивая торговые отношения между странами), но и толкование, пояснение значений слова и уместности его использования в той или иной ситуации. Капеллан английского посольства Р. Джемса использовал в своей работе и пространные страноведческие комментарии, в которых передавались его личные впечатления о России, ее природе, людях, обычаях, религии русских. Например:

*dsshha, β rai, locution Rus. De mortuis  
русское выражение об умерших  
душа в рай*

*soima, a big ellofavord light borate which they  
use to carrie with them when they ketch seales  
большая некрасивая лодка, которую они  
обычно ташат за собой, когда отправляются*

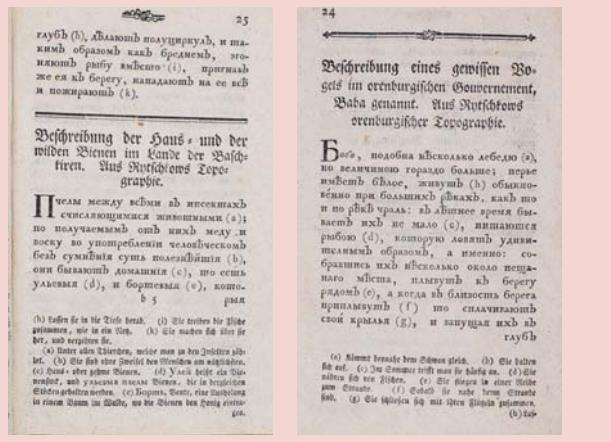
промышлять тюленей.  
*соима*

*nadevait to put on  
надевать  
надевать*

*swishit, to whisle, which when Rob. Car. did  
yearly as he was a rising Jack at the popes h8se  
tould him that it was  
свистать. Когда Роб. Кар. свистал по утрам,  
вставая, то Яша из поповского дома сказал  
ему, что это грех великий  
свиши<ш>эт  
non  
[2]*



( 39 )	
<i>пребыватиа transiitum dare, фильтрии dimittere, донбыватиа permittere,</i>	
<i>прѣти, пои, поети, пѣхъ,</i>	<i>canere,</i>
<i>поети, поетъ, поетети,</i>	<i>пѣтъ,</i>
	<i>crecere,</i>
<i>пои, сиъ, поити,</i>	<i>пѣкъ,</i>
	<i>факе.</i>
<i>Cum Compositis бли оии excindere, отрыв-</i>	
<i>абциндере.</i>	
<i>оатъ, ставъ, ставитъ,</i>	<i>оахъ,</i>
	<i>фленире.</i>
<i>Compositum tamen magis in usu est нест-</i>	
<i>и нестъя флеро леумъ.</i>	
<i>кохръ, сохъ, сохретъ,</i>	<i>кохръ,</i>
	<i>комбарере.</i>
<i>кохратъ, сохъ, сохретъ,</i>	<i>кохръ,</i>
	<i>ментиръ,</i>
<i>шнѣхъ, спа, спигъ,</i>	<i>шнѣхъ,</i>
	<i>дormire.</i>
<i>тихи, тихъ, тильтъ,</i>	<i>тихи,</i>
	<i>fluere.</i>
<i>шмарѣти, шми, шмартъ,</i>	<i>шмарѣ,</i>
	<i>мори.</i>
<i>штака та, стакана, штактъ, штакъ,</i>	<i>штакъ,</i>
	<i>manere.</i>
	<i>Verba</i>



В середине XVII в. появляются первые разговорники, включающие в себя не просто набор определенной лексики и ее перевод, а целые фразы, пословицы и, самое главное, купеческие разговоры — диалоги, характерные для различных ситуаций общения в сфере торговли.

Большое развитие и популярность получил русский язык в XVIII в.: появляются первые методики обучения иностранным языкам. Особое внимание уделяется не лингвострановедческому аспекту, а грамматике. Учебники того времени включали в себя множество диалогов, а в качестве анализа и практики перевода содержали отрывки из произведений Ломоносова, Сумарокова, Кантемира, Хераскова. Очевидно, включение в учебники русского языка произведений русских писателей во многом было обусловлено интересом к русской культуре в Европе XVIII в.

Следует назвать еще одну причину, послужившую использованию художественных произведений русских писателей при обучении языку — тенденцию перехода от общеевропейских ценностей к национальным, порожденную процессами формирования европейских наций. Она выражалась в отказе от латыни как единого, универсального языка образования и культуры и в переходе к организации образования на национальных языках. Формирующийся в Европе интерес к национальным культурам вел к созданию грамматик и словарей национальных языков, к изучению устного народного творчества, сбору сказок, пословиц и т.д. В учебниках иностранных языков наметился переход от общеизвестных текстов, например, христианских молитв, псалмов, исторических текстов (например «История Александра Великого» Квinta Курция) к текстам, являющимся принадлежностью конкретной национальной культуры. В результате в России во второй половине XVIII в. появились учебники русского языка для нерусских учащихся, содержащие богатый страноведческий материал. Ярче всего интерес к изучению национальной специфики народов проявляется

в указанное время в Германии, поэтому кажется вполне естественным, что первыми авторами, включившими в свои учебники русского языка произведения русской художественной литературы, были немцы Я.М. Родде [6] и И.А. Гейм. Также в учебнике Родде представлен лингвострановедческий материал: главы «История становления земли русской», «О старобытных в России жителях и о происхождении российского народа вообще». Темы в разделе «Домашние разговоры» отражают быт людей того времени: «Комплименты при визите», «О табачных трубках», «Муж хочет пить кофий» и т.п. Например:

**«Мужъ хочетъ пить кофий»**

**Хозяйка, вели сварить кофю!**

*Вотъ у ѿлой кофейникъ варенаго, отвѣдай ево и скажи, каковъ тебѣ покажется? Ежели же не понравится, то прикажу новаго сварить. Каковъ тебѣкажется?*

*Правда не худѣ, только не хорошо сожженъ. Понюхай немногого!*

**Духъ очень хороши.**

*А я такъ думаю, что онъ пригорю пахнетъ, хотя запахъ гораздо не худѣ. Много ли евоу тебѣ? [6]*

Таким образом, можно говорить о том, что в XVIII в. модель обучения русскому языку стала из грамматико-разговорной трансформироваться в грамматико-литературную, а в качестве основного компонента содержания обучения стали выступать тексты русской художественной литературы, которые автоматически содержали информацию лингвострановедческого характера. Были изданы разнообразные учебники и учебные пособия. Многие учебники русского языка для иностранцев включали грамматическую часть и разговоры, а со второй половины XVIII в. — и тексты для чтения. В этом смысле показательными можно считать труды И.К. Шарпантье *Elements de la langue russe*, СПб., 1768 г., Я.М. Родде «Разные истории нравоучительные, выбранные в пользу юношества, обучающегося Российскому языку», Рига, 1779 г., «Российская грамматика... Russische Sprachlehre», Riga, 1789 г., И.А. Гейма *Russische Sprachlehre für Deutsche M.*, 1789.

С XIX по XX в. не существовало описаний систем обучения русскому языку как иностранному. Вместе с тем, как и прежде, издавались учебники для иностранцев, и их анализ позволяет реконструировать представления авторов о целях, содержании и методах обучения. Этот анализ показывает, что в России существовали две системы обучения русскому языку как иностранному: система самостоятельного обучения и система обучения в школах. Закрепилась грамматико-литературная модель языкового образования. Важнейшим компонентом обучения по-прежнему оставались

диалоги, они же заключали в себе минимальное лингвострановедческое содержание. Диалоги составлялись согласно коммуникативным реалиям. В XIX в. разговорники стали приобретать военную специфику в связи с расширением этой отрасли наравне с уже существовавшей, торговой. Так, в учебник П. Мотти [5] *Russian conversation-grammar for general use*, изданный в Гейдельберге в 1890 г., были включены диалоги для военнослужащих на следующие темы: «Общие фразы», «Уточняющие вопросы», «В разведке», «С проводником, пленным, шпионом и т.д.», «Выражения для использования на флоте». Например:

Genden Si emir die Wäföwerin!

Ging Sie die Wäföfrau?

zendən zi: mi:r di vəʃərin!

Zint zi: di vəʃfrau?

Пошлите за прачкой!

Вы прачка?

Saffen Sie miώ niót im Gtiώ!

Не обманите меня!

Können Sit mir einen guten Góneider empfehlen?

Не можете ли рекомендовать мнѣ хорошего портного?

Wo tann man einen fertigen Unzug taufen?

Гдѣ можно купить готовый костюмъ?

De rift niót nach ger iesigen Mode.

Этот не по модѣ

Der Kod ift zu turz

Сюртукъ коротокъ

[5]

Таким образом, мы видим, что на рубеже XIX–XX вв. лингвострановедческий аспект присутствовал, хоть и не был четко обозначен при обучении. Однако наличие в текстах художественной литературы и учебных диалогах информации о стране, культуре и ее особенностях способствовало усвоению учащимися не только грамматического и лексического материала, но и информации страноведческого характера.

После Октябрьской революции 1917 г. Советская Россия занимала особое место как страна, в которой впервые к власти пришли рабочие и крестьяне. Преподавание русского языка иностранцам рассматривалось руководством СССР как один из способов пропаганды коммунистических идей в зарубежных странах. В 1920-е гг. в СССР началось вузовское, а в 1930-е гг. – курсовое преподавание русского языка как иностранного. Кроме стандартных целей, таких, как обучение грамматике, лексике, произношению, в период с 1917 по 1945 гг. ставилась воспитательная задача: формирование у студентов коммунистического мировоззрения и образовательное – расширение их кругозора, углу-

блленное знакомство с практикой коммунистического строительства в СССР и овладение основами наук, необходимых для ведения партийной деятельности в странах победившего социализма. Тематика обучающих текстов была связана с бытом студента, его практической работой, пятью праздниками «красного календаря» (Международным юношеским днем, днем Октябрьской революции, днем рождения Ленина, днем Парижской коммуны, Первым мая), а также с содержанием дисциплин, которые читались в коммунистических университетах на первом курсе: политграмоты, экономической географии, истории общественных форм. Использование таких материалов продолжалось на протяжении всего столетия. Например:

СОВХОЗ «ДРУЖБА»

Это совхоз «Дружба». Он находится в Казахстане. Здесь живёт и работает студент Борис. Он на практике.

Тарас тоже живёт в совхозе «Дружба». Он украинец. Он приехал из Киева. Тарас – тракторист. Иван тоже тракторист. Он русский. Он приехал из Ленинграда. А Мухтар – инженер. Он казах.

Это улица. Справа школа. Здесь работает преподавательница Ирина Петровна. Она приехала из Свердловска. Слева находится поликлиника и аптека. А это библиотека. Она находится на втором этаже, а на первом этаже – клуб. Здесь часто отдыхают Иван, Тарас, Мухтар и Борис.

Недалеко находится поле. Оно там. Сейчас Сергей и Тарас работают в поле. [4]

В 1920-е гг. одной из основных проблем для специалистов по методике обучения русскому языку иностранцев была проблема отбора учебных текстов. В 1921–1923 гг. в учебном процессе рекомендовалось использовать художественные тексты, отражающие историко-экономические темы: первоначальное накопление капитала (Н.А. Некрасов «Железная дорога», М. Горький «Фома Гордеев»), концентрацию капиталов (Э. Золя «Углекопы», А. Серафимович «На заводе»). В 1924 г., в год смерти В.И. Ленина, стали больше использоваться научно-публицистические материалы, но с 1925 г. снова возрос интерес к художественным текстам. Однако весь этот материал был одноплановым, ведь тексты подбирались специально с целью пропаганды, и учащиеся не могли получить полного представления о страноведческой картине России того времени. Допускаемые к изучению художественные тексты в изобилии содержали агитационные материалы, обещания счастливого будущего, изображали действительность приукрашенной. Главной задачей при обучении стала подготовка устных выступлений на основе предварительно

проанализированных общественно-политических текстов. При этом мало внимания уделялось творческому выражению мысли.

Например:

1) Списать текст, разделив его на предложения и поставив все знаки препинания.

### **К новой жизни**

*Рабоче-крестьянская власть успешно начала перестраивать жизнь на коллективных началах дело это очень трудное нужно заставить десятки миллионов людей понять что жить старым порядком для них невыгодно и бессмысленно что свободный человеческий разум вполне обеспечивает возможность легкой богатой интересной жизни дело это трудное люди веками приучены жить по-звериному и все еще плохо понимают как это можно и нужно жить иным порядком плохо понимают но уже создают этот новый порядок. (М. Горький) : [4].*

Признание большой роли СССР во Второй мировой войне вызвало интерес к нашей стране как крупному субъекту международной политики. Соответственно, возрос интерес и к русскому языку, увеличилось количество школ, факультетов для его изучения. Правительства социалистических стран стали направлять школьников и студентов получать образование в советские вузы. Больше всего иностранных студентов обучалось на гуманитарных факультетах, немного меньше – на естественно-научных. Обучение русскому языку в советских вузах носило идеологизированный характер. Тексты, предлагаемые для чтения, рассказывали об

особенностях жизни людей при коммунистическом строе, излагали события советской истории, знакомили с биографиями первых лиц государства. Учащиеся получали искаженную лингвострановедческую информацию, направленную больше на пропаганду, чем на истинное отражение лингвострановедческого и лингвокультурологического аспекта. Однако именно в это время начала разрабатываться и развиваться методика преподавания иностранного языка, появились различные методы обучения, направленные на ускорение процесса усвоения материала, появились программы, в которых отражались цели и задачи обучения. Ведущей считалась практическая цель, которая понималась достаточно широко: учащиеся должны были в сжатые сроки овладеть языком настолько, чтобы общаться с носителями языка и участвовать в учебном процессе. Декларировалось комплексное развитие всех видов речевой деятельности с учетом профессиональных интересов учащихся.

Таким образом, можно сказать, что начиная с XVII в. шло становление методики русского языка как иностранного. Уже несколько столетий назад в обучении присутствовал лингвострановедческий аспект, и это не случайно: именно он раскрывает особенности языка, его скрытые смыслы. От небольших диалогов на бытовые темы, от текстов, призванных обеспечить и улучшить торговые отношения между государствами, мы приходим к текстам, содержащим разнообразный материал о культуре, традициях, обычаях страны изучаемого языка.

## **Литература**

1. Ларин Б.А. Русская грамматика Лудольфа 1696 года. Л., 1937.
2. Ларин Б.А. Русско-английский словарь-дневник Ричарда Джемса (1618–1619 гг.). Л., 1959.
3. Лудольф Г.В. Grammatika Russica. Oxford, 1696.
4. Русский язык. Методика преподавания русского языка внерусской начальной школе. М., 1939.
5. Русский язык: Учебник для студентов-арабов. Часть 1 (элементарный курс) / Аркадьева О.М., Огольцова Н.Г., Потапова И.И. и др. М., 1964.
6. Motti P. Russian conversation-grammar for general use. Heidelberg, 1890.
7. Rodde J. Russische Sprachlehre. Riga, 1789.

E.V. Minaeva

### **STUDIES OF COUNTRY'S CULTURE AND GEOGRAPHY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A TRIAL OF HISTORICAL REVIEW**

*Studies of country's culture and geography, methodology of teaching Russian as a foreign language, phrasebooks, Russian culture, cognitive interest, fiction/artistic text, educational process.*

The assimilation of diversified information about the country contributes to the adequate perception of Russian reality by foreigners. There is a brief historical overview of studies of country's culture and geography in this article, where examples demonstrate its development in teaching Russian as a foreign language.

А.В. РОМАНТОВСКИЙ

rav8732@mail.ru

аспирант

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



## ПЕРФОРМАТИВЫ КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА В ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯХ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ

*Интернет-коммуникация, интернет-комментарий, перформатив, когнитивный диссонанс.*

В статье рассматривается дискурсная общность речевых конструкций, встречающихся в интернет-комментариях на сайтах электронных СМИ. Как часть дискурса проблематизации, перформативы когнитивного диссонанса отражают многообразие реакций пользователей на новостные поводы и позволяют выявить новую системность речевых конструкций в рамках интернет-коммуникации.

**С**овременные исследования проблем интернет-существования человека опираются на представления об информационном, сетевом или постиндустриальном обществе, которое строится на сетевом объединении индивидуумов и управлении потоками человеческого внимания.

Интернет является собой технически конструируемое измерение опосредующей, медийной в полном смысле, символической среды, которая преображает и особым образом структурирует континuum и прежде всего общество, аккумулируя все новые виды социальных действий (общение, совершение покупок, обучение и т.д.).

С точки зрения интралингвистической системности русский язык, интегрируясь в интернет-взаимодействия, пестрит лексическими новообразованиями, по-разному осваиваемыми англизмами, обилием префиксальных и суффиксальных словообразовательных экспериментов и других «искажений», языковых игр, антиформ, минус-явлений. При этом часто упускается из виду технологическая и социокультурная системность, новая онтология коммуникации, которая позволяет увидеть за этим знаковым хаосом новую упорядоченность.

Изучение интернет-коммуникации заставляет обратиться к процессам порождения особых дискурсов, векторов речевой деятельности, отражающих текущие доминанты социальной интеракции как основы построения социальной системности. Ведь именно адаптация языка к вновь возникающим дискурсам через стратегическую общность речевых конструкций является формой его синхронного существования и индикатором возможных тенденций развития.

Интернет-комментирование текущих событий в настоящее время является инвариантом социального и коммуникативного присутствия пользователя в Сети при всех его «жанровых» вариациях: и записи в сетевом дневнике – блоге, и твиты с их девизом «Что происходит?», и вспомогательные ключевые слова в сервисе размещения фотографий – Инстаграме.

Комментируя какое-либо событие, вернее, сообщение о нем, мы тем самым «проблематизируем» его, т.е. манифестируем непосредственную когнитивно-эмоциональную реакцию и высказываем нашу точку зрения на то, что в этой информации заслуживает внимания (что является «проблемой»), выражаем эмоции, предлагаем решения или описываем развитие событий, совершаем разнонаправленные коммуникативные действия.

Социальная драматургия этих действий, потребность в их воспроизведимости описаны В.И. Карасиком как особое преобразование субъекта в медиадискурсе: «мы все чаще начинаем ощущать себя участниками некоторого разыгрываемого спектакля и ведем себя так, как будто выступаем перед публикой», «люди позиционируют себя друг перед другом в качестве субъектов медиадискурса в первую очередь» [1: 222].

В этой связи наиболее адекватным обозначением реплики интернет-комментирования нам кажется широкая трактовка В.И. Тюпой термина «перформатив», который, по его мысли, «является таким непосредственным речевым действием, которое само оказывается микрособытием в той мере, в какой необратимо меняет коммуникативную ситуацию, предшествовавшую данному высказыванию» [2: 169].

Обратимся к тем перформативам когнитивно-эмоциональной реакции на новостное сообщение, которые правомерно отнести к перформативам когнитивного диссонанса, манифестирующим несоответствие представлений говорящего и поступившей информации. Кроме того, необходимо отметить, что данные конструкции обозначают и некоторые другие соотношения категорий эвиденциальности, эпистемической модальности и адмиратаива, выражают неоднозначную реакцию реципиента информации на ее логико-модальное построение, обращение в медийном пространстве и функционирование в социокультурном контексте.

Выделяя именно когнитивный диссонанс как основу порождения и основной манифестируемый смысл данных реплик-перформативов, мы исходим из того, что любая эмоциональная реакция, выражаемая даже в коротком междометии, есть результат соответствующего соотнесения когнитивных матриц «возможного/невозможного», «вероятного/невероятного», «обыденного/из ряда вон выходящего».

Разберем примеры подобных перформативов, отобранных из 1123 интернет-комментариев с форумов электронных СМИ (главным образом «РИА Новости») [3].

Наиболее однородную структурно группу составляют перформативы, начинающиеся с вариантов междометного констатирующего *да* и последующей комментирующей пропозиции, наиболее релевантного комментария, который, как правило, содержит квалификатив, фразу-оценку. По сути, эту конструкцию можно считать классической конструкцией непосредственно-реактивного комментария в русском языке:

*Ну да, в стране нет денег, а зарплаты по 4 миллиона в месяц у Якунина и по 20 миллионов в месяц у Сечина.*

*Да... я столько заработаю за 13 лет(((  
Нда)) 5 лет как за кражу из пивного ларька))*

*Н-да, фэйки про костюмы-невидимки бороздят просторы тырнета уже с десяток лет*

*Мда... Действительно неожиданно, даже не верится.*

*Мда... Каждый человек должен заниматься своим делом!*

*Мда... Макаревич похоже теперь, как Собчак  
Да, не Спрингстин он и не Брюс.*

*Да... «Умом Россию не понять...» – как верно сказано!*

*Да, отзывы недалеких людышек*

*Дааа, одна афера не прокатила, решил затеять другую :) ну-ну.*

*да уж, 100 лямов в год на канал это круто*

*Да, дороговат для россиян :-( А затея ничего, надо с чего начинать.*

*да-да, и в подъездах бандеровцы гадят, и доро-  
ги бандеровцы поломали, и на нефть цены тоже  
бандеровцы уронили...*

*да конечно, прям именно для вас снимут ви-  
део секретного прототипа.*

Последние два примера содержат конструкции подтверждения, которые однозначно опровергают заявленные пропозиции.

Встречаются и иные вариации данной конструкции, без комментирующей части: или только непосредственная реакция с восклицанием и эмоциональной оценкой, или сразу вопросительная конструкция, выражающая когнитивный диссонанс пользователя, его возмущенное непонимание в отношении того или иного аспекта события:

*Ба, да по сравнению с Сечиным он просто ни-  
щий...*

*Вот это даа!!!*

*сумма то какая оёёй!*

*Какой бардак в стране, а!!!!!!*

*Ни стыда, ни совести!*

*Мама дорогая! это что за мракобесие?*

*Ай да молодец, Рамзан!*

*и это все?*

*а что так мало дали??*

*Да ну, частный?????*

*Ой, да ладно!*

*а тут она получает такой срок за миллио-  
ны, да смешно.*

*Смех, да и только!*

*ну хоть не условно.*

*он уже и так получает...*

*а не так ли зарождаются причины для рево-  
люции?*

*а на гражданских не убивают, что ли?*

*не знаю, но, по-моему, зарплата как зарпла-  
та. Вот сколько он должен получать? сто ты-  
сяч, что ли?*

*а разве как официальное лицо...*

*разве вандалы не те, кто...*

Встречаются конструкции, соотносящие когнитивные ожидания пользователя и свершившееся событие:

*я думала спрыгнет. Ах нет.*

*я так и думал, что это братья Навальные*

*Как можно народное достояние взять и «до-  
ить»...*

*Как можно при таких доходах отменять  
электрички...*

Неверие в возможность события, как содержательное, так и формальное. В этой связи можно говорить о перманентной потенциальной энантиосемии подобных синтаксических конструкций, а скорее их амбивалентности. Выбор в пользу буквального или противоположного, иронического понимания зависит в конечном итоге не от контекста или адресата, а от установки адресата:

*Не верю! Пока на свидание не схожу, не поверию! Св. ап. Фома.*

*Не верю. Неужели Анатоль с Вовчиком не смогли дозвониться до Пресненского?*

*Неужели получение денег на флашках, ДВД, винчестерах, смартфонах, телефонах ему не приносит доход?.. Не верю.*

*Неужели не престижно и денег мало платят?*

*Неужели с Россией?*

*неужели и все остальные продаются?*

Довольно многочисленную группу однотипных в структурно-сintаксическом плане высказываний составляют конструкции с маркером *же*, которые выражают круг модальных оттенков, связанных с тем, что мы бы рискнули назвать настоящей когнитивной потребностью в выяснении информации. Данные конструкции указывают также на когнитивный диссонанс, в них пользователь экспрессивно расставляет акценты в несоответствии или сближении ожидаемого и наличествующего:

*Сколько же весит один миллион, подскажите кто держал миллион в руках.*

*что же такое ДЕЛАЕТ этот человек, что ежемесячно становится миллионером*

*куда смотрит наш всеми уважаемый и любимый гарант? Чё же не борется за социальную справедливость?*

*Сколько же лет он себе намерял?*

*Ай-яй-яй и как же такая тонкая натура выдержит заключение!*

*Бон Бруевич, где же здесь патриотизм, если мотоциклы приобретены АМЕРИКАНСКИЕ?!*

*Почему же так сортиры «благоухают» в поездах РЖД?*

*Что ж они тогда памятник Николаю II не ставят? Историческое наследие же!*

*Никита Сергеич, вы же читаете РИА-новости?*

*Если уж профи такую ерунду снимают, то какую же муть нам преподнесут молодые, у которых ни денег, ни опыта?*

*а как же тогда денег под проект получить, если все так просто сделать через ютуб?*

*Почему же в России звание можно давать за спорт, причем за прыжки с шестом?*

*А как же скрепы духовные с народом?*

*А как же с невидимой российской техникой?*

*Когда же в России людей перестанут делить на пупов земли и простых смертных.*

*Блин, да что же он на пмж в Украину не уезжает?!*

При всем разнообразии подобных перформативов среди них, безусловно, можно выделить однотипные группы речевых конструкций, которые позволяют говорить об особой системности языковых средств в практике интернет-комментирования. Это указывает на необходимость дальнейших исследований ключевых направлений дискурса проблематизации.

## Литература

1. Карасик В.И. Коммуникативная тональность медиадискурса // Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: Колл. монография / под ред. Г.Я. Солганика, Н.И. Клущиной, Н.В. Смирновой. М., 2014.
2. Тюпа В.И. Дискурс // Жанр. М., 2013.
3. РИА Новости: URL: <http://ria.ru/>

A.V. Romantovsky

### PERFORMATIVE PHRASES IN THE INTERNET COMMENTS ON THE MEDIA SITES

*Internet communication, internet comment, performative phrase, cognitive dissonance.*

The article touches upon the issue of discursive functionality of verbal units that are used in the internet comments on the media sites. As a part of discourse of problematization the performative phrases that manifest cognitive dissonance reflect the plenty of users reactions for the news. Analysis of such intentioned phrases allow us to discover a new system of verbal units in the internet communication.



НГҮЕН ТХИ КИЕУ ВИ

inhchieu@yahoo.com

аспирант

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

## НОВЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИИ СУБЪЕКТИВНОГО ОТРИЦАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСПЛЕЙНЫХ ТЕКСТОВ)

*Экспрессия, субъективное отрицание, дисплейный текст, интернет-общение, энтилема.*

В статье автор исследует новые способы усиления экспрессии субъективного отрицания в современных дисплейных текстах. Особое внимание уделяется дополнительным способам усиления экспрессии слова *нет*, его вариантам и синонимам в интернет-речи, эсэмэсках, рекламе.

Известные формы текста – письменный (бумажный) и устный (звукящий) – пополнились новым видом: дисплейный текст завоевал популярность, войдя в нашу жизнь и став востребованной формой общения современного человека: «Создается новый тип текстов, в которых нет строгого их разграничения и принципиально задействована паралингвистика» [6: 57].

С другой стороны, изобразительность, являющаяся неотъемлемой частью дисплейного текста, становится подчас избыточной [7], хотя этот факт объясним: в современной коммуникации идет постоянный поиск экспрессии – новых возможностей заставить собеседника (часто пресыщенного и перегруженного информацией) обратить внимание на представленное сообщение, увлечь его, заразить, удивить, чтобы он заинтересовался и, следовательно, запомнил.

Исследователи считают возможным говорить о возникновении такой формы языкового взаимодействия, как *письменная разговорная речь*. Русский язык существует в Интернете в письменном варианте, но в условиях интерактивной сетевой коммуникации темп речи приближен к устной ее разновидности [4]. Разговорная речь в Сети обретает письменный «костюм», не меняя при этом собственной разговорной сути, но ища новые адекватные способы выражения.

Функция использования языка в общении заключается не только в том, чтобы передать определенное сообщение или получить конкретную информацию (*коммуникативная функция*), но и в том, как выразить свое отношение, эмоции или оценку

по отношению к той или иной проблеме в процессе коммуникации (*экспрессивная функция*). Этим объясняется и то, почему экспрессия живой речи любого языка всегда представляет собой весьма актуальную тему для лингвистических исследований: «Живая речь всегда экспрессивно окрашена. Говорящий стремится к выразительности, так или иначе отражающей его эмоциональное состояние, настроение... вследствие чего им даются самые разнообразные оценочные характеристики окружающего мира и самого субъекта речи» [12: 5].

В нынешних научных исследованиях отмечается «возрастание экспрессивности современного общения, в том числе в современных СМИ, свидетельствующее о pragматической заинтересованности в обратной связи с адресатом, установлении с ним коммуникативного контакта» [10: 258]. Обращается также внимание на общую тенденцию поиска новых средств и способов выражения экспрессивности в частности, экспрессии отрицания.

На экспрессивность русского отрицания, его разнообразные субъективно-модальные оттенки обращал внимание еще В.В. Виноградов [3: 549–552].

В русском языке при выражении отрицания активно слово *нет* и его разговорные варианты (*не, не-а/неа* и др.) и синонимы (*нет уж, вот уж нет, (да) вот еще, ну да, да нет* и др.<sup>1</sup>), которые являются средствами выражения эмоционального, часто категорического отказа, открытого возражения, несогласия: – *Молоко?!* *Не, не видел* (ре-

<sup>1</sup> Список таких эмоционально-экспрессивных средств см. в словаре [8].

клама в Интернете); – *Давай сегодня кино посмотрим? // – Не, не хочу. У меня сегодня другое занятие – книжка недочитанная лежит. // – Ка-кая? // – Электронная.* (Bash.im).

В статье речь пойдет именно о субъективном *нет*<sup>2</sup>, его вариантах и синонимах в традиционных текстах (письменных и устных) и новых способах усиления экспрессии отрицания в современных дисплейных текстах.

Отрицательное *нет* (и синонимичные ему слова и сочетания) аккумулирует все сказанное выше, и такая сжатая форма обеспечивает ему изначальную экспрессию: любое субъективное *нет* можно расшифровать, используя объективное отрицание с маркером *не*, однако при этом теряется экспрессивная сила отрицания. Приведем пример с развернутым высказыванием-отрицанием в скобках: *Приходит парень лет тридцати на должность кладовщика. Читаю резюме, рассказываю об обязанностях и условиях труда, спрашиваю: – Проезд от дома до работы оплачиваете? // – Нет (=проезд до дома не оплачиваем). // – Сотовый телефон оплачиваете? // – Нет (=сотовый телефон не оплачиваем). // – Бесплатные обеды будут? // – Нет (=бесплатных обедов не будет). // – А у нас на прошлой работе все это было. // – Так зачем же вы покинули такую замечательную фирму? // – Да-а... Она разорилась* (Bash.im).

Художественная речь (в частности, поэтическая) выработала приемы усиления экспрессии субъективного отрицания, например инициальная позиция (абсолютное начало текста или его части), в которой ярко проявляются аккумулирующие способности слова *нет*: 1) *Нет, я не листец, когда царю / Хвалу свободную слагаю...* (А. Пушкин); 2) *Нет, я не Байрон, я – другой!* (М. Лермонтов); 3) *Нет, Музы ласково поюющей и прекрасной / Не помню над собой я песни сладкогласной!* (Н. Некрасов).

В инициальной позиции слово *нет* выполняет роль маркера невербализованных мыслей (энтимемы<sup>3</sup>), и в этой функции увеличивается экспрессивность отрицания самого слова, поскольку «семантика текстов с энтимемой включает субъективные

<sup>2</sup> В отличие от так называемого объективного (бытийного) *нет* (разговорный вариант *нету*), реализация значения которого не связана с ситуацией диалога, поскольку отражает ситуацию объективного отсутствия чего-л.: *Именно поэтому с развалом СССР все бывшие братские народы срочно бросились создавать свою историю, свое прошлое, и тут оказалось, что у нас нет общего прошлого. Нет общей боли. Нет общей радости.* (Кол. авт. История – это то, что с нами будет (2010)); *Нет у меня родины, нету дома, нигде мне не живется, вот только в путешествиях могу хоть как-то себя нашупать* (Александр Иличевский. Перс (2009)); *Нет ничего ослепительней жены, у которой есть знакомый электрик* (Вячеслав Солдатенко (Слава С). Другие опусы... (2010).

<sup>3</sup> «Энтимема (от греч. *in thymos*) – невербализованная, но очень важная часть семантики текста-рассуждения (размышления, раздумья), цельность которого обеспечивается темой и разнообразными средствами языка» [1: 401].



образы-представления, разнообразные субъективные ассоциации, которые дополняют вербализованные части» [2: 388]. Слово *нет* вбирает в себя невербализованную информацию первой реплики диалога-спорта и является отрицательным ответом на предполагаемое утверждение воображаемого собеседника, ср.: *Если вы (кто-то) думаете (думает), что я листец / похож на Байрона / что моя Муза была ласково поющей и прекрасной, то вы (он) ошибаетесь (ошибается).*

«Семантика предложения *Нет* определяет интонацию (в устной речи) и пунктуацию (в речи письменной), которые соотносятся как разные средства выражения одного и того же содержания в разных формах речи» [1: 408]. «Самый яркий для предложений *Нет* восклицательный знак, так как он зрительно подчеркивает их структурную особенность. Восклицательный знак ставится (в соответствии со своим названием) в тех случаях, когда оно связано с эмоциональностью энтимемы или контекста предложений» [1: 411]. «Вариативность восклицательного знака может быть оправдана – прежде всего степенью эмоций. Восклицательный знак после предложений *Нет* не только усиливает эмоциональную окраску предложений, но и акцентирует их структурную автономность» [1: 416].

В разговорной речи *нет* в инициальной позиции используется не для отрицания чужого мнения, а в качестве экспрессивной функции, позволяющей выразить высшую степень удивления, недоумения, восхищения, сомнения и т.п. самого говорящего: *Однажды Дау наткнулся на строчку Оскара Уайльда: «В России всё возможно, кроме реформ». // – Нет, но откуда он узнал? Ведь как в воду глядел! – хохотал Дау* (М. Бессараб. Лев Ландау); *Только в Москве коммунальное хозяйство вызывает мгновенный отклик у населения: через секунду после отключения света в подъезде я слышу обеспокоенное контрольто соседки по лестничной клетке: – Нет, ну что они себе позволяют! Только в Москве такая ксенофобия.* (Саша Денисова. Только в Москве // Русский репортер. 2011. № 45). Ср. также частотное в экспрессивной разговорной речи начало: – *Нет, ты*

только подумай/представь/ вообрази /посмотри/ послушай. Такие обороты претендуют на статус синтаксических фразеологических конструкций, построенных по схеме: *нет* + (ты/вы) + (частица только) + глагол интеллектуальной деятельности в повелительном наклонении. Слово *нет* выполняет две функции – *фатическую* (контактоустанавливающую) и *экспрессивную*, но в данном употреблении оно оказывается лишено своего основного собственного отрицательного значения.

Такие разговорные конструкции часто встречаются и в дисплейных текстах. Например, в одном посте блогер выкладывал на свою страницу такой титул: «*Нет, вы только посмотрите, что творят китайцы в балете!*» (<http://rais.livejournal.com/675000.html>).

Следует отметить, что новых средств выражения субъективного отрицания не появляется, но в письменно-устной речи дисплейного текста для усиления экспрессии возникают новые способы ее фиксации. Таким образом, экспрессия устно-разговорной речи активно проникает в письменную – в формате дисплейного текста, в котором используются «замечательные смайлики» и «пунктуационные придумки». По мнению В.Г. Костомарова, «внезыковые элементы в качестве экспрессии ярче» [7].

Слово *нет* проявляет свои субъективные свойства в диалоге, в речевом общении, когда один из собеседников хочет опровергнуть мнение другого, высказывает свое несогласие или нежелание, то есть выражает субъективное мнение о предмете разговора. Причем дисплейные тексты вырабатывают собственные специфические приемы передачи экспрессии субъективного отрицания: 1) – *Правда, у меня есть одна проблема... // – Нет, нет. Я не хочу знать твою проблему. Сначала мы завтра-каем, потом решаем проблемы* (из Интернета); 2) *Вот и остается молокочай – в выходные и «Протасов» – раз в год! Нет, нет, нет!* (Helen1981); 3) – *Никакие лампочки не горят. У нас в выходные ремонт был и... кажется... у нас маршрутизатор укради... // – Срочно приезжайте!!! // – Вы нашли маршрутизатор? // – Нет!!! Но сделайте хоть что-нибудь! Хотя бы приезжайте...* (Bash.im); 4) – *xxx: Что ревешь-то? // – ууу: У меня муж считает меня дурой( // – xxx: поссорились? не грусти, помиритесь! // – ууу: Нет: – (Он приехал из командировки, открыл холодильник, а там пустой. Он молча оделся и ушел(* (Bash.im); 5) )))))))) Не, ну ладно вам, почему не ее-то? (Новые родственники – как уживаемся? (форум) (2008)); 6) *Обедаем. Балуемся. // – Маша! Прекрати уже! Отвратительно себя ведешь за столом. Вот сейчас бабушка и дедушка придут, я им расскажу, какая ты вредная стала. // – Нееет! Мама, не рассказывай! Я хочу, чтобы это был сюрприз!* (<http://www.adme.ru/zhizn-semja/detskie-perly-839710/>);

7) *Сквозь пальцы медленно течет / Речной из рук моих песок – / Вот так и жизнь уходит наша, / Так быстро, что немного страшно. Да какой тут позитифф? (Schwarzen, nick) ?? Доходяги-суцидники, мотающие сопли на кулак?? Нееет, это не позитифф. да какой тут позитифФ??? доходяги-суцидники, мотающие сопли на кулак?? Нееет, это не позитифФ. Это ты про кого? (Кол. авт. А есть ли позитив в готике? (2011); 8) Два паренька в автобусе обсуждают девушку одного из них. Тот, чья девушка: – Она мне из Шрека напоминает эту... // – Фиону? // – Нееее, дракона!* (Bash.im).

Приведем также некоторые примеры в форме эсэмэлок и сообщений в чатах, отличающихся большой свободой выражения, в том числе и субъективного отрицания.

Дисплейные тексты во многом копируют звучащую речь – так создается новая форма ее фиксации, которую можно охарактеризовать как письменное произношение [4]. Эмоциональная разговорная речь находит отражение в дисплейных текстах в гипертроированном виде, и для воспроизведения экспрессии отрицания выделим следующие активные способы:

1) повтор отрицательного слова (примеры 1 и 2), возможно, с другим оформлением повтора. Ср.: *Пожелаем им счастья и удачи в борьбе против мутного потока. «Жалобная книга»: «– Вы же плывете против течения! // – Нет! Нет! Это течение идет против меня!» (азов) ПОТРЯСАЮЩЕ!* (викся, nick) Фильм, достойный своей награды! (Кол. авт. Обсуждение фильма «Король говорит!» (2010–2011)); – *xxx: Эм, это ты к тому, что я завтра на рентген иду? // – ууу: нет-нет, это в игре // – xxx: Ты... это... предупреждай* (Bash.im);

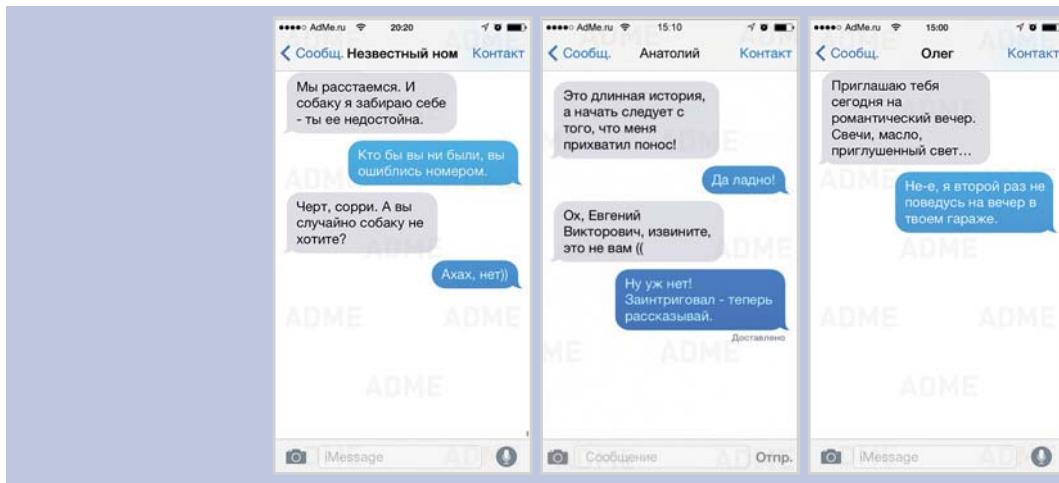
2) пунктуационное оформление с помощью увеличения количества восклицательных знаков (функция удержания клавиши легко позволяет увеличить количество знаков) – пример 3;

3) смайлики с условным значением негодования, злости, нетерпения, раздражения (реже – улыбки) – эмоциональных коннотаций, возможно, сопровождающих отказ в разговорной речи (примеры 4 и 5);

4) умножение гласной *e* также для подчеркнутого выражения экспрессивного несогласия (примеры 6, 7 и 8) – имитация звучащей речи, в которой гласный звук растягивается. Ср. в традиционном «книжном» формате: – *A оперу вы любите? // – Не-ет. Орут ужасно* (М. Бессараб. Лев Ландау).

К не отраженным в примерах способам усиления экспрессии добавим еще два, также благодаря техническим особенностям клавиатуры чрезвычайно распространенных в дисплейных текстах:

5) функция CapsLock, используемая в дисплейных текстах, имеет общепринятое толкование как



повышение голоса: – *Пить будешь? // – НЕТ; – liza: нужно говорить и записывать?; liza: хочешь мотю? // – Sonya: НЕТ // – liza: а о чем ты говоришь? // – Sonya: нужны рассказы здоровых (более или менее) людей. Sonya: нужно подслушивать и записывать :)* (ICQ-переписка Sonya и liza (ку-ку?) (2006–2007));

– *Grdym: как тебе такой заголовок новости: «В Москве наступило время сказок»? Grdym: а ты мне музыку записала? // – Sonya: НЕТ. Спасибо, что напомнил // – Grdym: не нравится заголовок? // – Sonya: я про музыку Grdym. :)* (ICQ-переписка Sonya и Grdym (не хочешь завтра?) (2006-2007));

Всегда «НЕТ»! У нас сейчас тот же самый период! Тоже доходит до смешного: ложимся спать, я свою спрашиваю: дать тебе Соню (это ее любимая засыпательная игрушка)? Она мне: **НЕТ!** Я стою 20 секунд, не отхожу, а потом слышу: **ДАТЬ!** Тогда даю. Это уже ритуалом стадо... =)) (<http://www.babyblog.ru/community/post/education/441137>);

6) функция перечеркивания текста – очень специфический экспрессивный способ выражения несогласия с написанным/сказанным: – *Апрелька: Янка, ну как где, по комнатам разбросаны=)) борцы за справедливость и нормальное общение=)) // – Янка: ну почему они по комнатам? их надо собрать в одном месте... в кучку... и ...<s>**устремить темную!**</s>... ну в смысле... выяснить их требования, жалобы... (из Интернета);*

*Здравствуйте! Прошу совета, тк еще ни разу не сталкивалась с прицельным похудением. Всегда была собой довольна, но тут внезапно обнаружился животик и **потерялась талия**. Как его убрать? Корректировать питание, делать какие-то упражнения или совместить?* (<http://nadiary.diary.ru/p201776229.htm>).

Все субъективные смыслы связаны между собой и образуют зоны переходности, зоны синкретизма, в которых пересекаются субъективные семантики – безразличия, допущения-уступки (= согласие)

и скрытого несогласия – противительности [9: 43]. В языке обнаруживаются зоны пересечения таких антагонистов, как *да* и *нет*. Приведем в качестве примера частицы *ну да* и *да нет*.

В словаре В.Ю. Меликяна «Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи» *да нет* и *ну да* толкуются как выражающие отрицание, несогласие, опровержение, возражение, но различаются оттенком выражения экспрессии [8]. Частица *ну да* способна выражать как недоверие, сомнение [11: 153], т.е. неполное согласие, так и подчеркнутое отрицание, сопровождающееся активным возмущением [8: 146] и соответствующее по значению слову *нет*, частице *вот еще* [5].

Выражение *да нет* как вариант отрицательного ответа частотно в разговорной речи, что отражают, например, диалоги в традиционных письменных текстах: – *Знаешь, Леля, я бы, например, не смогла перечитывать один и тот же курс много лет. Мне кажется, это очень скучно... // – Да нет, все не скучно* (В.И. Макаров. Повесть об академике А.А. Шахматове).

В дисплейных текстах эта разговорная форма также встречается: *Янка: – Рычалка, у тебя праздник, что ли, сегодня?) // Рычалка: – Янка, да не, это в разное время, просто все скинуть забываю, а праздник 20 будет, так что и тогда отмечусь; – Я смотрю вы любитель восточной кухни? // – Да не, просто совпадение )* (<http://cookorama.net/ru/blog/zelotyplus/lapsha-somen-s-kuricej-ovoschami-i-omletom.html>).

Сочетание контрастных слов *да* и *нет* в одном ответе – в варианте частицы *да нет* – вызывает интерес у всех изучающих русский язык как неродной/иностранный, и одновременно немножко каждого смущает: так все-таки *да* или *нет*? Противоречие объясняется существующей в русском языке омонимией: *да* – частица, выражающая согласие (маркер согласия, вступающий в антонимические отношения со словом *нет*), *да* – противительный союз, синонимичный *но*. Функции частицы – про-



изводные у *да* и *но* на базе союзного значения. Следовательно, *да* может занимать зону согласия и зону несогласия, инвариантным значением которого становится семантика противительности.

В отличие от изначально экспрессивного *ну да* или обычного *нет*, допускающего градацию в способах выражения экспрессии несогласия, частица *да нет* маркирует слабое, неэмоциональное выражение. Это смягченное, слаженное отрицание, говорящий произносит слово *нет* (или *не*) не настойчиво, не категорично, именно поэтому в интернет-текстах сочетание слов *да нет* не сопро-

вождают никакие добавочные значки (смайлики, восклицательные знаки и т.д.): – *Разговоров во фракции не было? // – Да нет*, для всех это было неожиданностью. Абсолютно для всех. (Izvestia.ru. 30.01.2013); – *x: привет // – y: здоровья // – x: ты саню видел? // – y: да. Вчера // – x: ты не в курсе, че у него нос разбит? я спрашивал, но он отмахивается ( // – y: ну так это он со мной вчера поздоровался так // – x: в смысле? че он тебе сказал?? за что ты его? // – y: да не, в прямом смысле поздоровался // – y: руку пожать мне хотел // – y: проезжая на велике... (Bash.im); – НАТАША: Да ну, я вчера видела. // – То Ангел, то Демон: Где?! На барахле на Дачной? // – НАТАША: Да не, тут в хозтоварах через дорогу. Прикольные такие, энергосберегающие (Bash.im).*

В заключение можно сказать, что новая форма дисплейного текста представляет собой и новый способ фиксации экспрессии субъективного отрицания в письменно-устной речи.

В.Г. Костомаров полагает, что новая форма текстов находится «*в родстве со звучащей разговорностью, причем по сути, а не только по формальной линии дисплея*» [6: 65] (Выделено мной. – Н.Т.К.В.). Экспрессия субъективного отрицания, свойственная живой разговорной речи, обретает в дисплейных текстах адекватную форму выражения благодаря новым специфичным способам.

## Литература

- Бабайцева В.В. Синтаксический статус слов да и нет // Изварное. 1955–2005: Сб. статей. Ставрополь, 2005.
- Бабайцева В.В. Энтилема в поэтическом тексте // Изварное. 1955–2005: Сб. статей. Ставрополь, 2005.
- Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). 4-е изд. М., 2001.
- Виноградова Т.Ю. Специфика общения в интернете: [http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova\\_t-04.htm](http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova_t-04.htm)
- Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2000: <http://www.efremova.info>
- Костомаров В.Г. Рассуждение о формах текста в общении. М., 2014.
- Костомаров В.Г. Язык текущего момента. Понятие правильности / URL: [http://bookz.ru/authors/vitalii-kostomarov/azik-tek\\_128/page-5-azik-tek\\_128.html](http://bookz.ru/authors/vitalii-kostomarov/azik-tek_128/page-5-azik-tek_128.html)
- Меликян В.Ю. Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи. М., 2001.
- Милованова М.С. Субъективные смысловые поля в современном русском языке (к постановке проблемы) // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: XVI Кирилло-Мефодиевские чтения». М.; Ярославль, 2015.
- Нещименко Г.П. О значимости сопоставительного изучения близкородственных языков // Слова. Концепты. Мифы: К 60-летию А.Ф. Журавлева. М., 2011.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993.
- Химик В.В. Большой словарь русской разговорной речи. СПб., 2004.

Nguyen Thi Kieu Vy

**NEW WAYS OF CONVEYING EXPRESSION OF SUBJECTIVE NEGATION (ON THE BASICS OF DISPLAY TEXTS)**

*Expression, subjective negation, display text, Internet communication, enthymeme.*

The author studies new ways of emphasizing expression of subjective negation in modern display texts. Particular attention is paid to additional methods for emphasizing the expression of the word *нет* and its synonyms, which are used in the Internet speech, text messages, advertising.

АЛЕКСАНДРА ЦЕНЯ

cawa\_alexa2000@yahoo.com

аспирант

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Бухарест, Румыния



## ТРУДНОСТИ РУССКОГО УДАРЕНИЯ ДЛЯ РУМЫНСКИХ УЧАЩИХСЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*Ударение, сдвиг ударения, румынские учащиеся, произношение, акцент.*

В статье рассматриваются сложности ритмической организации слов русского языка для румынских учащихся, приводится сравнительное описание русского и румынского ударения для выявления трудностей по этой теме. Также анализируются ошибки учащихся и предлагаются различные способы исключения подобных ошибок.

Ударение – одна из самых сложных категорий русского слова для иностранцев. Оно играет очень важную роль в усвоении адекватного произношения. Неправильное употребление ударения не только создает иностранный акцент, но и может изменить весь смысл высказывания.

Традиционно различают три типа ударения – словесное, синтагматическое и фразовое. Словесное ударение – это особое выделение с помощью каких-либо фонетических средств одного слога из группы слов: *преподаватель, комната, подруга*. Оно выделяет один из слогов в слове [1: 82]. С помощью ударения слово оформляется в потоке речи. Ударный слог выделяется в слове и в речи с помощью усиления экспирации и изменения тона, т.е. музыкальной стороны, его высоты. Соответственно, различают два типа ударения: экспираторное и музыкальное. Для русского языка, как и для румынского, характерно экспираторное ударение. В связи с этим выделение ударного слога производится усилением выдохания и напряженностью голосовых связок.

Если говорить о русском ударении, то оно характеризуется как сильноцентрализующее, динамическое, разноместное, подвижное. Н.А. Федянина, говоря о том, что русское ударение является сильноцентрализующим, оформляющим синтетическую структуру слова, отмечает, что оно образует резкий контакт частей слова, создает сильную связанность синтагматических компонентов – морфем, слов в слове, звуков в слоге, которая обеспечивает отдельность слова во фразе [4: 17]. С.И. Бернштейн считает, что «фонетическое единство слова создается преимущественно ударением» [3: 35].

Ударение характеризуется динамичностью, т.е. ударный слог произносится с большей напряженностью и с большей громкостью. Динамичность ударения связана с такими понятиями, как ударный слог, безударный слог и редукция гласных. «Для ударного слога характерны четкость артикуляции согласного и гласного, их расчлененность, наличие стационарного участка гласного. Безударные слоги характеризуются смешанным участком звучания согласного и гласного, их слитностью, нерасчлененностью, сильным сокращением стационарного участка гласного. При этом длительность смешанного участка согласного и гласного зависит от степени редукции: чем слабее слог, тем больше коартикуляция согласного с гласным. Слитное, не расчлененное на гласный и согласный произношение безударного слога является наиболее характерной его особенностью в отличие от ударного слога» [4: 17].

Разноместность ударения заключается в том, что оно не привязано к определенному слогу, оно может падать на любой слог в любой части слова: в начале слова (*раковина, прáвильно, вéрно, жéнщина*), в середине (*конéчно, зелéный*), в конце (*плохóй, Москvá, любóвь*). Эта черта русского ударения не вызывает особых трудностей у румынских учащихся, так как в румынском языке ударение – свободное, оно падает на любой слог слова: *frigidér, cárte, profésor*. Разноместность ударения является способом идентификации слов. Р.И. Аванесов пишет, что достаточно различия в месте ударения, чтобы слова, одинаковые по составу своих фонем, имели разный смысл: *зámок* и *замóк*, *стёклá* (им. пад, мн. ч.) и *стеклá* (род. п., ед. ч.), *пла́чу* (*плáкать*) и *плачú* (*платить*) и т.д. [1]. Как видно из примеров, по месту ударения

могут различаться не только одинаковые по форме слова, но и разные грамматические формы одного и того же слова. В речи учащихся могут возникать, например, такие ошибки: «Зáмок в двери сломался вчера. Нужно его починить». Исправление этих ошибок не требует больших усилий ни со стороны преподавателя, ни со стороны учащихся, поскольку в румынском языке, как и в русском, одинаковые по составу слова также могут различаться по смыслу в зависимости от места ударения: *háina* (шуба) и *haína* (злая), *íntra* (заходит – 3 лицо ед. ч. наст. вр.) и *intrá* (зашел – 3 лицо ед. ч. пр. вр.). Для того чтобы предотвратить появление такого вида ошибок в речи, достаточно поставить у учащихся правильное произношение (т.е. редукцию гласных) и выполнять упражнения на дифференциацию одинаковых по форме слов: *Замóк сломался; я должна сходить на рынок и купить новый. / Мы посетили замечательный зáмок XIV века.*

Подвижное ударение – это ударение, место которого меняется при изменении грамматической формы слова, например: *водá* – *воду*, *рукá* – *руки*, *ногá* – *ноги* [2: 85]. Неподвижное ударение остается на том же самом слоге во всех формах слова: *знаю*, *знаешь*, *знает*, *знáем*, *знаете*, *знают*.

Для большинства лексических единиц словарного запаса русского языка характерно (около 96%) неподвижное ударение; слов с подвижным ударением немного. «На 34 000 слов с неподвижным ударением приходится 700 слов с подвижным, что составляет около 2% всех существительных» [4: 29]. Однако слова с подвижным ударением являются самыми употребительными, составляющими основную, базисную лексику русского языка» [Там же: 21].

В румынском языке, если сравнивать с русским языком, ударение неподвижное, т.е. оно остается на одном и том же слоге во всех словоформах: *cása* – *cáse*, *téma* – *téme*, *bánca* – *bánci*. В связи с этим в речи румынских учащихся можно заметить следующие отклонения от нормы: «Многие *str[ʌ]* ны́ Европы пользуются газом, поставляемым из России» вместо «Многие *str[á]*ны Европы пользуются газом, поставляемым из России», «На небе розовые [ó]блака» вместо «На небе розовые [ʌ]блакá», «Лучше пить в[ʌ]дú перед едой» вместо «Лучше пить в[ó]дú перед едой», «Я бóльна, не пойду в школу сегодня», вместо «Я бóльна, не пойду в школу сего́дня», «Сила русского народа велика» вместо «Сила русского народа велика».

Сдвиг ударения при спряжении глаголов также не соблюдается румынскими учащимися. Даже при достаточно хорошем владении русским языком учащиеся могут допускать такие ошибки: *я x[ó]чу* или *ты x[ʌ]чёшь* вместо *я x[ʌ]чú* или *ты x[ó]чешь*; *ты пров[ʌ]дишь* вместо *ты пров[ó]дишь*, *я с[ó]вту* вместо *я с[ʌ]вётую* и т.д.

М.Н. Шутова пишет: «Для того чтобы облег-

чить запоминание правильного произношения каждой словоформы, необходимо выделить наиболее продуктивные формы словообразования и словоизменения» [6: 5]. Окончательный этап работы над формированием навыков и умений правильного произношения закрепляется посредством упражнений на дифференциацию словоформ слов с переходом ударения. По мнению М.Н. Шутовой, «на среднем и продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному вполне возможна систематизация материала по ударению, так как учащиеся уже способны обобщать и нормализовать свои знания, а также совершенствовать навыки и умения в области ударения при овладении иноязычной речью» [5: 4].

Итак, для того чтобы предотвратить такого рода отклонения, преподаватель должен показать и объяснить учащимся подвижность ударения при образовании словоформ:

1) при словоизменении существительных:

- мужской род. Сдвиг ударения:
  - на окончание в косвенных падежах единственного и множественного числа, если существительные имеют беглую гласную -о, -е (отéц – отá, орёл – орlá);
  - во множественном числе на окончания -а, -ов, -ам, -ами, -ах (гóрод – городá, пóезд – поездóв, дом – домám, пáспорт – паспортáми, óстров – на островáх);
  - в предложном падеже единственного числа на окончание -у/-ю (мост – на мосту́, сад – в саду́, край – в краю́) [6: 9].
- женский род. Сдвиг ударения:

– с окончания на основу у существительных I склонения в винительном падеже единственного числа и во множественном числе. (зимá – зíму – зíмы, рукá – рúку – рúки, водá – вóду – вóды);

– с основы на окончание у существительных III склонения в косвенных падежах множественного числа (плóщадь – на площадяx, óбласть – областéй) [6: 16].

• средний род. Сдвиг ударения:

– с окончания на основу, если существительное имеет ударение на окончании -о/-е (окнó – óкна, пíсьмо – пíсьма, плéчи – плéчи);

– с основы на окончание, если существительное имеет ударение на основе (мóре – моря́, пóле – поля́);

– на последний гласный основы в родительном падеже множественного числа (чúдо – чудéс, нéбо – небéс) [5: 17].

2) при словоизменении имен прилагательных:

– в краткой форме мужского рода от прилагательных с окончанием -ой сдвиг ударения происходит на предыдущий слог основы (больнóй – бóлен, молодóй – мóлод);

– с основы на окончание в прилагательных с односложной основой в краткой форме женского рода (дóбрый – добр – добrá) [6: 31].

### 3) при словоизменении глаголов:

— в настоящем времени сдвиг ударения происходит с окончания на предыдущий слог во всех лицах, кроме 1 лица единственного числа (просить — прошёу — просьши — просьм — просьте — просьят);

— в прошедшем времени женского рода с основы на окончание -а (взял — взялá, принял — принялá);

— в некоторых глаголах прошедшего времени мужского рода на предшествующий слог (зада́ть — зáдал, принять — принял, нача́ть — начал) [6: 42].

Для запоминания и освоения произношения слов с подвижным ударением очень важную роль играют специально разработанные упражнения. Ниже приведем образец таких упражнений на материале песни «Москва» (сл. и муз. О. Газманова). Последовательность заданий такова: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые. Предтекстовые задания направлены на снятие фонетических, лексических и грамматических трудностей. Притекстовые задания разными целевыми установками призваны обращать внимание студентов на предлагаемый для чтения текст. Последтекстовые упражнения направлены на закрепление фонетического, лексического или грамматического материала.

Песня О. Газманова «Москва» стала неофициальным гимном российской столицы. «Москва» — это песня великой воинской славы российского народа. Со звоном колокола связано много ассоциаций, но всякий звон служил сбору людей, призывал к объединяющему действию.

### Предтекстовые упражнения

1. Укажите эквиваленты данных слов на родном языке. Обратите внимание на несовпадение категорий числа в обоих языках.

*Боец, иссякнуть, сталь, бессмертье.*

2. Прочтите следующие слова. Обратите внимание на сдвиг ударения в именительном падеже множественного числа и в родительном падеже множественного числа.

Боец — бойцы — бойцов, отец — отцы — отцов, площадь — площади — площадей, ребёнок — дети — детей, купол — купола — куполов, время — времена — времён.

### Притекстовые упражнения

1. Прочтите текст песни и расставьте ударение.

2. Подчеркните слова со сдвигом ударения.

По ладоням твоих площадей  
Проходили колонны бойцов.  
Погибая во имя детей,  
Шли в бессмертье во славу отцов.  
Красной площади жить без конца!  
Сталь московских парадов крепка.  
Если будет столица стоять,  
Не иссякнет России река.

*Припев:* Москва — звонят колокола,  
Москва — златые купола,  
Москва — по золоту икон  
Проходит летопись времен.

### Послетеекстовые упражнения

1. Образуйте формы родительного падежа единственного числа и именительного падежа множественного числа существительных.

*Продавец, доктор, дворец, голос, остров, икона, жена, семья, море, письмо.*

2. Образуйте краткую форму от прилагательных женского рода, следите за ударением.

*Крепкий, весёлый, близкий, сырый, умный.*

3. Образуйте от инфинитива глаголов формы прошедшего времени мужского и женского рода единственного числа, прочтите их вслух, следите за ударением.

*Идти, погибнуть, взять, толкнуть, принять, начать, занять.*

Представлены лишь некоторые виды упражнений. Подводя итоги, можно сделать вывод, что только систематическая работа над ударением может помочь учащимся преодолеть трудности, связанные с ритмической организацией слова.

## Литература

1. Аванесова Р.И. Об ударении в русском языке: [gramota.ru/biblio/magazines/riash/28\\_746](http://gramota.ru/biblio/magazines/riash/28_746)
2. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Фонетика РКИ: Пособие для курсов дистанционного повышения квалификации преподавателей РКИ. М., 2008.
3. Вопросы фонетики и обучение произношению / Под. ред. А.А. Леонтьева, Н.И. Самуйловой. М., 1975.
4. Федянина Н.А. Ударение в современном русском языке. М., 1982.
5. Шутова М.Н. Пособие по обучению русскому ударению иностранных студентов среднего и продвинутого уровня. М., 2009.
6. Шутова М.Н. Пособие по обучению русскому ударению для изучающих русский язык как иностранный. М., 2013.

Alexandra Tenea

### DIFFICULTS OF RUSSIAN STRESS AND WAYS TO OVERCOME THEM

*Stress, stress shift, Romanian students, pronunciation, accent.*

The article presents the complexity of the rhythmic organization of worlds for Romanian students. Comparative description of Romanian and Russian stress is offered in order to identify the difficult aspects. In the article there are analyzes the mistakes of the students and offered different ways to overcome these errors.



ВАН ШУАН

woyaoheniunai@gmail.com

аспирант

Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, преподаватель  
Института иностранных языков Синьцзянского университета

Урумчи, Китай

## АНАЛИЗ ПРИЕМОВ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

*Приемы письменного перевода, туристический текст, подготовка переводчиков, русский язык как иностранный, перевод.*

В статье затрагиваются различные проблемы подготовки переводчиков письменной речи, а также анализируются основные приемы письменного перевода на основе текстов, связанных с туристическими ресурсами Китая.

Благодаря глобализации и развитию туризма в современном мире отношения между Китаем и Россией, а также пятью странами Средней Азии стремительно развиваются, и, как следствие, возникает необходимость совершенствования подготовки турперсонала со знанием русского языка. Особенно это касается Синьцзян-Уйгурского автономного района (СУАР), так как он находится на северо-западной окраине Китая, является важным транспортным узлом на старинном Шелковом пути и необходимым звеном второго «Евро-Азиатского континентального моста» [4: 16]. Этот район богат туристическим ресурсами: необыкновенная природа, национальная экзотика, уникальная история и культура. Сфера туризма здесь активно развивается и имеет блестящие перспективы.

Однако анализ опыта обучения русскому языку для работы в турбизнесе в СУАР показал не совсем благоприятную картину. В вузах СУАР русский язык, как правило, преподается на уровне бытового общения, специальных курсов по обучению языку для работников турбизнеса не предусмотрено. Студенты, желающие в будущем реализовать себя в этой сфере, поступают в учебные заведения, специализирующиеся на туризме, но, к сожалению, в этих институтах все лекции (по географии, археологии, культуре и т.п.) читаются на китайском языке. В качестве иностранного языка обычно преподается только английский. Очень редко, но издаются учебники и пособия на русском языке по теме туризма, например, такие работы: Е. Цинлин, Сю Чжилань.

Русский язык для гидов. Ухань, 2009; Чжан Хуэйцин. Курс для гидов. Пекин, 2007; Лю Яньчжан. Аудиолингвальный курс русского языка для гидов-переводчиков. Пекин, 2010. В связи с вышесказанным задача по подготовке переводчиков для работы в турбизнесе становится одной из наиболее актуальных при обучении русскому языку китайских студентов.

Как известно, эффективность любой методической системы зависит от результатов практических приемов и способов обучения, реализующихся посредством выполнения системы специально подобранных упражнений. Важными для начинающего переводчика, по мнению В.Н. Комиссарова, являются следующие умения: определять общую стратегию перевода, понимать текст «по-переводчески» (полно и окончательно), переходить от поверхностной структуры к глубинному смыслу и обратно, использовать технические приемы перевода в процессе преодоления трудностей, связанных с лексическими, фразеологическими, грамматическими и стилистическими особенностями исходного языка, анализировать текст оригинала, выявлять стандартные и нестандартные переводческие проблемы и выбирать способы их решения [3: 47]. На начальном этапе обучения письменному переводу выполнение функционально направленных предтекстовых заданий позволяет выработать у студентов умение профессионально, «по-переводчески» видеть текст и определять собственную стратегию перевода. Способность справляться с основной трудностью перевода

специальных текстов, заключающейся в обилии терминологической лексики, формируется в ходе выполнения послетекстовых упражнений. Когда речь идет о подготовке переводчиков в сфере туризма, актуальным становится вопрос обучения переводу с китайского на русский с точки зрения профессионально-ориентированного делового общения. Задача преподавателя состоит не только в том, чтобы сформировать у студентов лингвистическую компетенцию, но и в том, чтобы подготовить их к межкультурным контактам, научить их познавать культурное многообразие, тем самым формируя у них межкультурную компетенцию. По мнению А.П. Садохина, межкультурная компетенция – комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи [6: 278].

В Китае самыми популярными пособиями по подготовке турперсонала можно назвать «Путешествие на русском языке», «Основной курс русского языка для путешествия», «Путешествие на русском языке». В СУАР отмечается серьезная нехватка современных учебников и пособий, посвященных турбизнесу. В книжных магазинах продаются только пособия коммуникативного характера начального уровня обучения на русском языке для работы в турбизнесе, а также есть материалы о туристических ресурсах СУАР, переведенные с китайского языка. К сожалению, в этих материалах по теме туризма присутствует немало неточностей и ошибок с точки зрения перевода. Поскольку туристические тексты относятся к особой категории, они предназначены для помощи экскурсоводам, по ним люди знакомятся с новыми, интересными местами, с культурными ценностями, поэтому при подготовке туристических текстов необходимо ориентироваться на потребности и интересы туристов, а также уделять особое внимание дополнительному привлечению туристов. Высокое качество таких текстов исключительно важно для создания положительного имиджа Китая. В курсе обучения общению в сфере туризма необходимо использовать различные методы и приемы письменного перевода с китайского языка на русский.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» приемы обучения определяются как конкретные действия и операции преподавателя, цель которых – доносить знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность студентов. В структуре каждого метода могут быть выделены приемы обучения, реали-

зующие содержание метода на занятиях [1: 211]. Р.К. Миньяр-Белоручев пишет, что прием перевода обычно решает частную задачу, он помогает преодолеть возникшую в целенаправленной деятельности переводчика трудность [5: 28]. Таким образом, прием перевода можно определить как переводческую операцию, направленную на разрешение какой-то проблемы и предполагающую типизированную совокупность осуществляемых переводчиком действий. Метод перевода определяется Р.К. Миньяром-Белоручевым как целенаправленная система взаимосвязанных приемов, учитывающая вид перевода и закономерно существующие способы перевода [5: 34–35].

В данной статье мы бы хотели рассмотреть приемы письменного перевода и выделить методы перевода, которые чаще всего встречаются при переводе туристических текстов с китайского языка на русский. К наиболее популярным методам относятся дословный, коммуникативный, описательный, сокращенный и перевод с комментариями. Все примеры переводов (оригинальные тексты на китайском языке и переводы на русском) взяты нами из путеводителя «Познакомимся с Синьцзяном», опубликованного на китайском и русском языках и изданного Государственным управлением Китая по делам туризма.

Рассмотрим подробнее методы перевода.

**1. Дословный** – это перевод, в котором сохраняется порядок слов на языке оригинала, а слова переводятся только в широком значении, при этом не принимается во внимание контекст. Дословный перевод выполняется в соответствии с установившейся практикой с помощью русских слов, передающих смысловое содержание оригинала. В русском и китайском языках имеются слова, выражющие сходный или приблизительный смысл по буквальному и образному значению. Однако совпадение синтаксических средств в двух языках встречается сравнительно редко, чаще всего при дословном переводе возникает то или иное нарушение синтаксических норм языка перевода. Рассмотрим примеры:

吐鲁番盆地，最低点负154米，是中国海拔最低的地方。新疆昼夜温差达10℃以上，人们都说“早穿棉袄午穿纱，晚抱火炉吃西瓜” [2: 4].

Перевод. В котловине Турпан самая низкая точка – 154 м, где есть самое низкое место по сравнению с уровнем моря в Китае. Разница между дневной иочной температурами в Синьцзяне достигает выше 10 градусов. Люди так говорят: «Утром одеваться в ватник, днем в тюль; Вечером у печи кушать арбуз»<sup>1</sup> [2: 4].

<sup>1</sup> Арбуз является типичным фруктом, который едят летом в жаркую погоду, а печь считается символом зимы. Таким образом, подчеркивается большая разница температур утром и вечером.

**2. Коммуникативным** переводом называют перевод-переложение, при котором общее содержание оригинала передается на другом языке, независимо от формы оригинала. По существу он представляет перевод субъективный, т.е. перевод ключевой информации без учета формальных и семантических компонентов исходного текста. Исторически данный тип межъязыковой коммуникации употребляется как при бытовом и деловом общении, так и при переводе произведений художественной литературы.

新疆人文旅游资源丰富，在新疆5000多公里古丝绸之路的南、北、中三条干线上留下数以百计的古城池、古墓葬、千佛洞、古屯田遗址等人文景观，堪称“世界古城博物馆”，古城遗址沿古“丝绸之路”成群，成带分布，是世界上古城数量最多、保存最完好的地带[2: 5].

Перевод. В Синьцзяне есть многочисленные гуманитарные ресурсы<sup>2</sup>. На трех географических магистралях (южной, северной и серединной) старинного Шелкового пути в Синьцзяне остались несколько сотен старинных городов, кладбищ, пещеры с тысячами Будд, исторические памятники Гутутянь. Синьцзян достоин названия: Музей старинных городов в мире. Возле старинного Шелкового пути исторические памятники и старинные города расположены по дорогам [2: 5].

**3. Описательный** перевод — это лексико-грамматическая трансформация, при которой лексическая единица заменяется словосочетанием, эксплицирующим ее значение, то есть дающим более или менее полное объяснение или определение этого значения. Рассмотрим следующие примеры:

大约4—6亿年前，新疆南北均为汪洋大海，经过地壳的升降运动、喜马拉雅造山运动，变成了“三山夹两盆”地貌。北有阿尔泰山，中有天山，南有昆仑山，其间夹有两个大盆地—准噶尔盆地和塔里木盆地[2: 5].

Перевод. Примерно 400–600 млн лет назад на юге и севере Синьцзяна было море. Из-за движения, подъема и опускания земной коры, гималайского горообразования, здесь появилась географическая черта «Между двумя горами есть две котловины». На севере есть гора Алтай, по-

середине есть гора Тяньшань, на юге есть гора Куньлунь. Между ними есть две крупные котловины: котловина Джунгар и котловина Тарим [2: 5].

柴达木盆地被人们称为“聚宝盆”，这里有丰富的矿产资源，尤以“四大宝”最为著名：盐、油、铅、硼砂 [2: 6].

Перевод. Цайтамская впадина называется «чашей, наполненной драгоценностями». Здесь есть богатые ресурсы полезных ископаемых, особенно известны четыре главных сокровища: соль, нефть, свинец и бура [2: 6].

**4. Сокращенный** перевод — перевод, при котором осуществляется опущение отдельных частей оригинала с учетом реальных и конкретных ситуаций. Употребление парных синонимов весьма характерно для туристических текстов китайского языка. Примером может служить следующий отрывок:

新疆旅游令你留恋忘返，乐不思蜀<sup>3</sup> [2: 8].

Перевод. Туризм в СУАР незабываемый [2: 8].

**5. Перевод с комментариями** — это способ перевода, при котором элементы смысла, утраченные при переводе единицы в оригинале, передаются в тексте перевода каким-либо другим средством, причем необязательно в том же самом месте текста, что и в оригинале. Например:

新疆著名的自然风景有天池、喀纳斯湖、博斯腾湖、赛里木湖、巴音布鲁克草原等 [2: 5].

Перевод. Известные натуральные зрелица в СУАР: Тяньчи (Небесный бассейн), озеро Кanas, озеро Бостын, озеро Серим, степь Байинбулак и др. [2: 8].

При письменном переводе с китайского языка на русский вышеперечисленные методы перевода используются часто. Учитывая культурное многообразие туризма и лексические особенности текстов в этой области, более востребованными являются коммуникативный, описательный и перевод с комментариями. Однако при обучении письменному переводу в сфере туризма необходимо уделять внимание всем указанным методам и приемам.

<sup>2</sup> Исторические достопримечательности. В китайском языке туристические ресурсы делятся на природные и гуманитарные, т.е. исторические достопримечательности и памятники.

<sup>3</sup> 流连忘返 переводится на русский язык: загулять так, что забыть обо всем; увлечься до самозабвения, 乐不思蜀 передает значение: веселиться так, что позабыть о возвращении домой. Известна история: последний царь Хань, который, предавшись удовольствиям в Лояне, забыл о престоле в царстве Шу. Они являются парными синонимами. С помощью сокращенного перевода их переводят одним словом — «незабываемый».

## Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009.
2. Государственное управление по делам туризма. Познакомимся с Синьцзяном. Пекин, 2007.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990.
4. Ли Шэн. Синьцзян-китайская земля: прошлое и настоящее. Урумчи, 2006.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М., 1996.
6. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М., 2009.

WANG SHUANG

**ANALYSIS OF THE METHODS OF WRITTEN TRANSLATION FROM CHINESE INTO RUSSIAN (TOURISM)**  
*Methods of translation, tourist text, training of translators, Russian as a foreign language, translation.*

The article dealt with different approaches and techniques in teaching written translation from Russian. In the article was considered different types of techniques devoted to the teaching of written interpreting. The special attention is given to the texts about tourism resources in China.

## ЭКСПЕДИЦИЯ «ПОСЛЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ»

26 октября в Российско-Армянском (Славянском) университете (РАУ) состоялось торжественное мероприятие, посвященное старту первой экспедиции «Послы русского языка в мире».

Этот международный волонтерский проект реализуется Институтом Пушкина в рамках Программы развития деятельности студенческих объединений Министерства образования и науки РФ. Российскую делегацию встречали директор Института русской словесности РАУ Аршак Саркисян, президент Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы и главный специалист Управления школ Министерства образования и науки Республики Армения Лилия Баласанян.

Начальник Управления научной деятельности Института Пушкина Андрей Владимирович Щербаков поблагодарил армянскую сторону за гостеприимство и подчеркнул, что экспедиция носит не только образовательно-просветительский, но и научный характер.

После торжественной части состоялась лекция А.Г. Саркисяна об исторических и культурных связях России и Армении, о русском языке в Армении и об ученых армянского происхождения, которые внесли большой вклад в развитие русистики. Заведующий кафедрой русского языка РАУ Карен Акопян провел мастер-класс, посвященный особенностям восприятия армянами фонетики русского языка. Для русских слушателей эта была возможность по-новому взглянуть на родной язык.

Со своей стороны, специалисты Института Пушкина провели для армянских коллег научный семинар «Активные процессы в современном русском языке» и методический семинар «Специфика преподавания русского языка в странах СНГ на современном этапе».

В этот же день волонтеры направились в села Армавирской области Армении. 27 октября в селах Айгек, Циацан, Паракар, Гегакерт, Нораван стартовала основная часть программы: занятия по русскому языку для учеников 5–7-х классов, их знакомство с русской культурой. В каждую школу приехали по два волонтера с российской и армянской стороны. Несмотря на каникулы, десятки школьников решили посвятить свое свободное время изучению русского языка и общению с российскими студентами.

Послы русского языка занимались со школьниками каждый день по 3–4 часа. В программе – русские песни, сказки, игры, викторины, знакомящие ребят с русской культурой. Творческим отчетом перед родителями и учителями стали концерты, которые прошли 30 октября во всех школах.

По мнению заместителя министра образования и науки РФ Вениамина Каганова, уже сейчас понятно, что международная волонтерская программа «Послы русского языка» стала одним из самых успешных проектов, реализованных в рамках программы развития деятельности студенческих объединений МОН.



И.Ю. ГАВРИКОВА

dolunay@yandex.ru

аспирант

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА УЧЕТА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ СОЗДАНИИ ПОСОБИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ РКИ ПОДРОСТКОВ

*Методика преподавания русского языка как иностранного, личностно ориентированный подход,  
учащиеся-подростки, психофизиологические особенности учащихся, учет сфер интересов учащихся.*

В данной статье описывается специфика личностно ориентированного обучения и ее отражение в ряде методических рекомендаций, реализация которых позволит повысить эффективность обучения на примере обучения русскому языку как иностранному учащихся определенной возрастной категории – подростков от 11 до 19 лет, приезжающих в Россию из разных стран для изучения русского языка.

Цель данной статьи – описать основные психофизиологические особенности подростков, оказывающие наиболее существенное влияние на процесс овладения ими русским языком как иностранным, а также обосновать необходимость учета сфер интересов и увлечений учащихся как одного из методических принципов обучения РКИ данной аудитории учащихся. Реализация принципа личностно ориентированной технологии в обучении РКИ подростков в данной статье рассматривается в двух планах:

- 1) учет индивидуально-психологических, а также физиологических особенностей учащихся, существенно влияющих на процесс изучения РКИ;
- 2) учет сфер интересов и увлечений современных подростков как один из принципов отбора учебного материала при работе с данным контингентом учащихся.

Методические рекомендации, приведенные в статье, позволяют существенно повысить эффективность обучения и добиться лучших результатов.

Обращение к проблеме личностно ориентированного обучения далеко не ново в методике. Существует большое количество исследований, анализирующих его специфику, но можно сказать, что до сих пор проблема обучения РКИ именно подростков оказывается недостаточно исследованной.

Сделаем попытку рассмотреть этот вопрос. В первую очередь обратимся к характеристике такого понятия, как личностно ориентированное обучение («антропоцентрическое», «гуманистическое», «центрированное на ученике обучение»). Оно начало разрабатываться в США с 60–70-х гг. XX в. (К. Роджерс и др.) [10], в Европе – с 80-х гг., а в России – с 90-х гг. ХХ в. Основные принципы его в отечественной методике преподавания РКИ были изложены, например, М.Н. Вятютневым [6]. В 90-е гг. они активно разрабатываются специалистами по методике и психологии обучения [7, 8].

Личностно ориентированное содержание образования направлено на развитие индивидуальных особенностей человека. Его целью является формирование человека как личности, как части социума, как субъекта культуры, его носителя. В центре внимания личностно ориентированных технологий РКИ уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей.

Технологии личностной ориентации пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого студента: для этого, в частности, используются методы психодиагностики. Личностно ориентированные технологии нередко противопоставляют авторитарному подходу – личностно ориентированное обучение предполагает атмосферу сотрудничества, в процессе обучения создаются условия для творчества и самоактуализации лич-

ности. К достоинствам личностно ориентированного обучения РКИ относится, во-первых, внимание к внутреннему миру учащегося, свойствам его личности; во-вторых, поиск новых методов, форм и средств обучения. В данной статье мы также обращаемся к вышеназванным вопросам [1, 9, 11].

Ориентированность на учащегося в процессе обучения его различным дисциплинам, и русскому языку как иностранному в частности, является одной из характерных черт современного состояния методики преподавания РКИ.

Подростковый возраст, период резких изменений в организме со стороны физиологии и психологии является, по мнению многих исследователей [3, 15], наиболее сложным для обучения. Неудивительно, что психология подростков давно привлекает внимание ученых: психологов, физиологов, педагогов. Проблемам подросткового возраста посвящено много исследований на эту тему, написано множество монографий, научных статей. Исследования продолжаются и в настоящее время. Все это говорит о том, насколько интересной и важной является данная тема, с одной стороны, и сколько еще остается нерешенных вопросов и проблем, нуждающихся в исследовании, — с другой. Психологию подростка невозможно рассматривать без учета физиологических факторов, поэтому проанализируем, каково влияние физиологического развития подростка на становление его психики. В первую очередь следует отметить, что особое положение подросткового периода в цикле развития ребенка отражено в других его названиях — «переходный», «трудный», «критический» [3, 15]. В них зафиксированы сложность и важность происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от одной стадии физиологического, психологического и социального развития к другой.

Вне всяких сомнений, можно говорить о том, что физиологическое и психологическое взросление личности тесно связаны и оказывают влияние друг на друга. Взросление подростка — сложный процесс, обусловленный многими факторами. Исследование этой проблемы представлено, в частности, в работе Ш. Бюлер [4].

К основным признакам начала этого периода можно отнести: усиленный рост, повышенную двигательную и нервно-психическую активность, приводящую к значительному напряжению в работе нервной системы, эндокринных желез и обмена веществ. В результате этого физиологического для данного возраста напряжения и некоторых неблагоприятных внешних воздействий в пубертатном возрасте весьма часто наблюдается вегетососудистая дистония, лабильность психики и поведения.

Данные состояния характеризуются выраженной неустойчивостью и противоречивостью

отдельных сторон нервно-психического склада, эмоциональной лабильностью, а также стремлением к самостоятельности, независимости с сомнениями и даже отрицанием прежних авторитетов и особенно негативным отношением к авторитету лиц из ближайшего окружения (семья, учителя и т.д.) — это так называемый период отрицания, протеста против отцов, стремления к самостоятельности [4: 102].

Психологический принцип частично опирается на физиологический, потому что особенности физиологического развития так или иначе накладывают отпечаток на процесс психологического развития. Д.Б. Эльконин [15: 165] характеризовал подростковый возраст, как и всякий другой этап психологического становления личности, как период, связанный с появлением нового в развитии.

Тесная связь физиологии и психологии подростка приводит к ряду особенностей, характерных именно для этого периода развития. Так, например, подростки легко возбудимы, вспыльчивы, быстро утомляются, их мышление, как правило, характеризуется непоследовательностью, они рассеянны, не способны долгое время концентрироваться на каком-либо виде деятельности. Однако еще одной специфичной для этого периода чертой является так называемая амбивалентность характера.

Ст. Холл [12: 182–204] впервые дал описание амбивалентности и парадоксальности характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту. Итак, по мнению исследователя, характеру подростка свойственно следующее:

- чрезмерная активность может привести к изнурению;
- безумная веселость сменяется унынием;
- уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость;
- эгоизм чередуется с альтруистичностью;
- высокие нравственные стремления сменяются низкими побуждениями;
- страсть к общению сменяется замкнутостью;
- тонкая чувствительность переходит в апатию;
- живая любознательность переходит в умственное равнодушие;
- страсть к чтению сменяется пренебрежением к нему;
- стремление к реформаторству переходит в любовь к рутине;
- увлечение наблюдениями перетекает в бесконечные рассуждения.

В подростковом возрасте психические процессы впервые приобретают личностный характер.

Теперь, подчеркивает Л.С. Выготский, «человек сам осознает себя как известное единство». Формирование личности – одно из самых последних изменений в подростковом возрасте – Л.С. Выготский связывает с развитием рефлексии и самосознания. Рефлексия, в понимании Л.С. Выготского, – отражение собственных процессов в сознании подростка. Развитие рефлексии у подростка, писал он, не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с ее возникновением для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей [5: 117].

Подведем итоги, выделив наиболее существенные для процесса обучения черты личности учащегося на данном этапе его развития, и сформулируем основные методические принципы, носящие характер рекомендаций преподавателям, занимающимся обучением РКИ подростков.

Начнем с физиологических особенностей подростков. Как было отмечено выше, для большинства учащихся в этом возрасте характерна повышенная активность, связанная со спецификой физиологического развития. Поэтому предпочтительно включение в процесс обучения РКИ различных активных игр. Их рекомендуется проводить после выполнения заданий, требующих серьезной и продолжительной концентрации (выполнение грамматических заданий, чтение большого фрагмента текста и т.д.).

Несмотря на повышенную активность подростков, в этом возрасте для них также характерна быстрая утомляемость – переход от активной деятельности к апатии, что может привести к снижению уровня мотивации к учебному процессу. Чтобы предотвратить это явление, следует чередовать различные типы заданий: чтение, письмо, говорение, аудирование и т.д. При этом на выполнение одного из вышеназванных видов деятельности следует, как показала практика, отводить не более 10 минут.

Активная познавательная деятельность и физиологические процессы развития мозга человека в подростковом возрасте накладывают отпечаток и на специфику мышления подростка: для него характерен сравнительно небольшой объем оперативной памяти. В связи с этим необходимо строго дозировать лексический и грамматический материал, предлагаемый для изучения на уроке: следует отбирать наиболее частотные грамматические явления.

Перейдем к психологическим особенностям, влияющим на процесс обучения. Для подростка на данном этапе личностного развития характерно осознание собственного «Я» [14]. Так как он стремится познать себя, реализовать свои возможности, выразить себя, то стоит предложить

разнообразные задания творческого характера, которые смогут помочь по-новому раскрыть его личность. В качестве примера таких заданий можно привести различные творческие проекты, ролевые игры, театральные инсценировки.

Подростки также стремятся к самоутверждению, что позволяет говорить о целесообразности включения в процесс обучения соревновательных заданий. Большинство подростков хотят совершенствовать себя, быть или казаться лучше: умнее, сильнее, смелее и т.д. Чтобы помочь подростку это доказать, необходимо предлагать различные задания соревновательного характера: игры, викторины, блицтурниры и т.д. С одной стороны, это поможет при отработке и проверке лексического или грамматического материала, с другой стороны, создаст атмосферу здоровой конкуренции, стимулирующей подростков к соперничеству.

На данном этапе подросток нередко задумывается над такими-либо проблемами философского, этического, социального характера. Эта особенность тесно связана с формированием концепции собственного «Я». Для того чтобы поддержать стремление к решению сложных задач подобного типа, учащимся следует предлагать проблемные задания. В ходе их выполнения подростки должны учиться самостоятельно мыслить, защищать свою точку зрения, логично излагать собственные идеи.

Подросток стремится также определить и свое место в обществе, на данном этапе у него формируется определенная социальная роль в той или иной группе людей. Чтобы помочь подростку войти в эту роль, следует предлагать различные групповые задания. В ходе их выполнения молодой человек учится вести себя в обществе, играет в данной группе ту или иную роль, учится сообща справляться с поставленными задачами, принимать решения и т.д. Модель поведения в учебной группе нередко может быть использована и в реальной жизни – в этом особая ценность подобных упражнений.

Потребность в общении – коммуникативная направленность упражнений. Как было отмечено, для подростка огромную роль играет общение со сверстниками. Именно поэтому большинство заданий должно носить коммуникативный характер. Учащиеся приобретают коммуникативные навыки общения на иностранном языке, учатся выражать свои мысли, слушать собеседника, вступать в дискуссию и т.д.

Охарактеризовав основные психофизиологические особенности личности подростка и определив те методические принципы, которые предпочтительно учитывать при организации процесса обучения РКИ данного контингента учащихся,

перейдем ко второму аспекту личностно ориентированного обучения: учету сфер интересов и увлечений подростков как одному из ведущих принципов отбора материала для занятий.

Здесь в первую очередь следует обратить внимание на такое понятие, как ценность, так как именно ценностные ориентиры личности влияют на формирование у нее устойчивых интересов и увлечений. Э. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов формирования личности [14]. Центральной проблемой всякой психологии, по его мнению, должна быть проблема человеческой личности. Для ее формирования решающую роль играет ценность, которую человек определяет для себя наивысшей. В зависимости от этого по-разному формируется и личность. Подросток в процессе взросления, становления личности стремится к определенному типу, описанному Э. Штерном. Исследователь считал, что выбор осуществляется на основе переживаемых ценностей, формирующих в итоге определенный тип человеческой личности. Э. Штерн описал шесть таких типов:

- *теоретический тип* – личность, все стремления которой направлены на объективное познание действительности;
- *эстетический тип* – личность, для которой объективное познание чуждо, она стремится постигнуть единичный случай и «исчерпать его без остатка со всеми его индивидуальными особенностями»;
- *экономический тип* – жизнью такого человека управляет идея пользы, стремление «с наименьшей затратой силы достигнуть наибольшего результата»;
- *социальный тип* – «смысл жизни составляют любовь, общение и жизнь для других людей»;
- *политический тип* – для такой личности характерно стремление к власти, господству и влиянию;
- *религиозный тип* – такая личность соотносит «всякое единичное явление с общим смыслом жизни и мира».

Определяя каждый из типов, Э. Штерн отнюдь не считает, что в жизни личности существует только одно направление ценностей. «Напротив, – пишет он, – все направления ценностей заложены в каждой индивидуальности. Но какое-либо одно из этих переживаний различных ценностей приобретает руководящее значение и преимущественно определяет жизнь» [14: 265–287].

Одна из центральных мыслей работы Л.С. Выготского [5] касается определяющего значения проблемы интересов (увлеченений) для понимания развития подростка в переходном возрасте. Закономерные процессы, происходящие в это время,

тенденции проявления интересов к тому или иному виду деятельности или объекту представляют собой достаточно обширное поле исследования.

Л.С. Выготский подробно рассматривал проблему интересов в переходном возрасте, называя ее «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Все психические функции человека, по его мнению, на каждой ступени развития, в том числе и в подростковом возрасте, действуют не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые конкретными, зародившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами. Л.С. Выготский понимал интерес как целостную структурную динамическую тенденцию, жизненный, органический процесс, глубоко укорененный в органической, биологической основе личности, но развивающейся вместе с развитием всей личности [5: 215].

Для подросткового возраста увлечения составляют особую категорию, проблема увлечений остается еще мало освещенной в современной психологической литературе. А.Г. Асмолов утверждал, что увлечения составляют категорию психических феноменов, структурных компонентов личности, располагаясь где-то между инстинктами и влечениями с одной стороны, и наклонностями и интересами – с другой. В отличие от влечений, увлечения не имеют непосредственной связи с инстинктами, со сферой безусловных рефлексов. В отличие же от интересов и наклонностей, увлечения всегда более эмоционально окрашены, хотя и не составляют главную трудовую направленность личности, не являются профессиональной деятельностью, средством заработка. Чаще всего большой интерес к чему-либо проявляется в подростковом возрасте [2: 49].

Как отмечает И.П. Шахова, проблема интереса как показателя психического, личностного развития приобретает в современных условиях особую актуальность, тесно переплетаясь с проблемами самоопределения растущих людей. И хотя в психологической литературе не существует единого подхода к пониманию интереса, большинство исследователей считают, что в интересах выражается направленность личности, которая оказывает существенное влияние на личностное и профессиональное самоопределение подростков и юношества [13: 23–28].

Таким образом, интересы и увлечения личности, особенно в подростковом возрасте, предопределяют дальнейшее ее развитие. Нельзя не обратить внимание на тот факт, что подростковый период является промежуточным: подросток уже не ребенок, но еще и не взрослый, досуговая деятельность, не связанная с процессом обучения, играет очень важную роль. Подросток более углублен в мир своих интересов, именно поэтому учеб-

ный материал должен максимально отражать эти интересы, тем самым сближая в сознании подростка процесс обучения с процессом проведения досуга. Далее охарактеризуем основные требования, предъявляемые к материалу, опирающиеся на понятия интересов и увлечений.

Для подростка характерны любознательность и открытость по отношению ко всему новому и неизвестному, стремление познать окружающий мир. Поэтому необходимо, чтобы материалы для работы на уроке отвечали критерию информативности. Тексты должны быть не только направленными на иллюстрацию определенных грамматических правил, сколько содержащими высокий процент новой для учащегося информации, наиболее для него интересной (современная

музыка, фильмы, спорт и т.д.), что позволит ему больше узнать о мире и о стране изучаемого языка в частности.

Подростки в основном интересуются тем, что считается модным в данное время, это касается стиля одежды, музыки, фильмов, событий и т.д. Соответственно, материал для занятий должен быть актуальным для современной жизни.

Наконец, самое главное: близкие для подростков сферы интересов и увлечений должны быть учтены при отборе материалов для занятий. Это в первую очередь касается текстов и диалогов, а также проблем, выносимых на обсуждение в классе. Анализ сфер интересов и увлечений учащихся представляется возможным произвести методом анкетирования, опросов и бесед.

## Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1996.
2. Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека. Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов: Учебно-методическое пособие. М., 1983.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические и социологические сочинения. Т. 1. М., 1979.
4. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период // Психологические теории подросткового возраста: Хрестоматия / Сост. М.К. Павлова. М., 2008.
5. Выготский Л.С. Педология подростка. М., 1994.
6. Вятютнев М.Н. Методы обучения и теория учебника // Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. М., 1999.
8. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи. Т. 1. Воронеж, 1974.
9. Плигин А.А. Личностно ориентированное образование: история и практика. М., 2003.
10. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. М., 1986.
11. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994.
12. Холл Ст. Очерки по изучению ребенка. М., 1904.
13. Шахова Е.И. Проба профессии // Школьный психолог: методическая газета для педагогов-психологов. 2010. №6.
14. Штерн В. Психология личности и основы личности. Хааг, 1935.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., 1989.

I.Y. Gavrikova

### THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONSIDERATION OF PERSONALITY DIFFERENCES OF STUDENTS WHEN CREATING TUTORIAL FOR TEACHING TEENAGERS RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

*Methods of teaching Russian as a foreign language, personality-oriented approach, students-teens, psychophysiological features of students, accounting areas of interest of students.*

This article describes the specifics of personality-oriented learning and its reflection in a number of methodical recommendations, the implementation of which will improve the effectiveness of training on the example of teaching Russian as a foreign language a certain number of students – teenagers (aged 11 to 19 years) coming from different countries to Russia to study the Russian language. The purpose of this article is to describe basic psycho-physiological features of adolescents that have the most significant impact on the process of mastery of Russian as a foreign language and to justify the necessity of taking into account areas of interest and Hobbies of students as one of the methodological principles of study Russian as a foreign language this audience of pupils, since this plays a significant role in the process of enhancing learning.

The implementation of the principle of personally oriented technology in education in adolescents this article is considered in two plans: 1) accounting of individual psychological and physiological characteristics of students that significantly affect the process of learning; 2) accounting areas of interest and hobbies of modern teenagers as one of the principles of selection of educational material when working with this student population.

Ю.В. РОГОВНЕВА

Vinnipuh61@yandex.ru

аспирант и ассистент

Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



## КОММУНИКАТИВНЫЕ РЕГИСТРЫ В ОПИСАНИИ ЧЕЛОВЕКА

*Репродуктивный регистр, информативный регистр, описание, непосредственное наблюдение, коммуникативно-функциональный подход.*

В статье анализируются коммуникативные регистры в текстах-описаниях человека, созданных на основе непосредственного наблюдения (описание живого человека и фотографии, выполненное по заданию «опишите то, что вы видите»). Несмотря на то что при описании непосредственно наблюдаемого говорящий использует в основном средства репродуктивного регистра, в текстах могут появляться и элементы информативного регистра, причем активность их использования обусловлена степенью знакомства автора с описываемым человеком.

**П**оложения коммуникативно-функциональной теории, созданной Г.А. Золотовой и развитой ее учениками, были разработаны в основном на материале художественных текстов. В нашей статье предпринята попытка применить эти положения к текстам, не моделирующим реальность, а непосредственно ее воспроизведяющим. В статье будут проанализированы коммуникативные регистры (уровень В модели анализа текста по Г.А. Золотовой [2]) в текстах-описаниях человека. Эти тексты были получены в результате эксперимента, проведенного со студентами II и III курсов филологического и механико-математического факультетов МГУ им. М.В. Ломоносова. Студентам предлагалось описать 1) своего соседа по парте и 2) одну из фотографий, на которой изображена Марлен Дитрих (фото 1) или Мадонна (фото 2). В обоих случаях формулировка задания включала эксплицитное требование: «Опишите то, что вы видите в данный момент / на фотографии». Всего было получено 80 работ, из них 30 – описание соседа по парте, 50 – описание фотопортрета.

Ниже приведены примеры полученных текстов.  
Описание соседа по парте:

1. У моего соседа по парте рыже-пепельные волосы, очевидно, недавно стриженые. Прямые брови, нос без горбинки, глаза предположительно зеленые. На левой руке большие часы на кожаном ремешке. Одет мой сосед в светлую полосатую кофту. Черные прямые штаны – не джинсы и не вельветовые, – черные ботинки. Крутит руч-

*ку, но вряд ли увлекается пенспиннингом. Большую часть времени смотрит перед собой, подперев левой рукой голову.*

*2. Мою соседку по парте зовут Наташа. На ней синий пиджак, хорошо сочетающийся с зеленой кофтой, надетой снизу, и джинсы, тоже синие. На ногах у нее какие-то тапочки или балетки песочного цвета. У Наташи светло-русые волосы, собранные в высокий хвост на макушке, и голубые глаза. Она сидит, низко наклонившись к тетрадке, и быстро пишет сочинение. Она красивая.*



Фото 1

Фото 2

Описание фотографии:

1. Передо мной фотография актрисы Марлен Дитрих. Она в мужском брючном костюме. Под пиджаком на ней белая рубашка с бантом-бабочкой. У нее на голове мужской цилиндр, из-под которого выбиваются пряди завитых белокурых волос. Она сидит в довольно вальяжной позе, закинув одну ногу на другую мужским жестом. Обута в черные мужские лаковые туфли. Хитро и тонко улыбается.

2. На фотографии я вижу женщину, стоящую возле стены с какими-то надписями. Она одета в черный пиджак или фрак. Еще на ней кремовый жилет и белая рубашка. Лицо у нее достаточно молодое, тонкие брови, яркий макияж. Волосы у нее золотистые, на голове – странный черный цилиндр, как у клоуна в цирке. Еще у нее старые руки. Одна рука уперта в бок, на ней виден браслет.

Система коммуникативных регистров – это не просто группировка языковых средств в языковом сознании и способ композиционного членения текста, но и отражение тактики говорящего, выбирающего языковые средства в соответствии с: а) типом изображаемой действительности и б) целью создания текста. Коммуникативные регистры являются языковой и психологической реальностью. Говорящий, чтобы выполнить это задание, должен подобрать соответствующие языковые средства и организовать их в модели предложения.

Принадлежность к определенному регистру определяется самой структурой предложения, его типовым значением, функционально-семантической характеристикой составляющих модель синтаксем. Анализ типовых значений предложения и моделей, наиболее часто встречающихся в полученных текстах-описаниях, позволяет сделать вывод, что при описании человека востребованы языковые средства репродуктивного регистра. В состав текстов, как правило, входят предложения с типовым значением качества человека, которое можно увидеть (качества отчуждаемые и неотчуждаемые [6]). «Коммуникативная функция блоков репродуктивного (изобразительного) регистра заключается в воспроизведении, репродуцировании средствами языка фрагментов, картин, событий, действительности как непосредственно воспринимаемых органами чувств говорящего, наблюдателя, локализованных в едином с ним хронотопе (реально или в воображении)» [2: 393–394]. Анализируемые тексты отвечают основным критериям репродуктивности. В первую очередь это высокий уровень детализации: описываемый субъект «делится на части» и с разной степенью подробности описывается каждая часть, поскольку «в наивной картине мира, лежавшей в основе наивной энциклопедии, объект характеризуется

набором всех тех признаков, которые так или иначе проявляют себя в правилах употребления соответствующего ему имени в ЕЯ (естественном языке. – Авт.)» [3]. Как правило, описываютя одежда, лицо, руки, поза: (1) *На моем соседе черная футболка с надписью, рубашка в крупную клетку, белые кроссовки фирмы «Адидас».* (2) *Женщина стоит, ее поза немного сутулая, бедро выставлено наружу, одета в цилиндр. На губах – улыбка, прямой взгляд направлен в камеру.* Приведенные примеры позволяют выявить в анализируемых текстах еще один признак репродуктивного регистра: актуальное время предиката с семантикой наблюдаемого состояния или качества: *На ней черный пиджак, у нее на голове цилиндр, в руке она держит сигарету, дым от которой поднимается вверх.* И наконец, один из главных критериев разграничения коммуникативных регистров – ментальный или сенсорный способ восприятия действительности. В большинстве анализируемых текстов представлен сенсорный способ восприятия, высказывания можно заключить в модусную рамку «я вижу, что...», которая эксплицитно выражена в некоторых работах: *На фотографии я вижу девушку, которая одета в мужской костюм.*

Статические типовые значения предложений формируют описательную разновидность репродуктивного регистра. В описаниях фотопортрета динамика отсутствует. Однако в описаниях соседа по парте встречаются повествовательные предложения, в которых представлена не статичная характеристика человека, а его действия в данный момент (из 30 текстов повествовательные предложения встретились в девяти, из которых два текста представляют собой только репродуктивно-повествовательный регистр). В состав таких предложений входит личная форма глагола в аористивной (*Он поднял голову, посмотрел на меня очень внимательно и продолжил писать свое сочинение*) или в имперфективно-процессуальной (*Водит ручкой по столу, думая, что написать*) функции. Таким образом, все анализируемые тексты можно считать репродуктивными, поскольку они отвечают основным критериям репродуктивности. Тем не менее в текстах встречаются элементы информативного регистра, который сообщает о фактах, не наблюдаемых в данный момент говорящим, а известных автору или им осмыслиемых, об отвлеченных свойствах. «Коммуникативная функция блоков информативного регистра состоит в сообщении об известных говорящему явлениях действительности в отвлечении от конкретно-временной длительности и от пространственной относительности к субъекту речи» [2: 394]. Ниже будут проанализированы типичные случаи присутствия в текстах-описаниях человека информативного

регистра. Однако прежде отметим, что, несмотря на формулировку задания, среди полученных от студентов встречались и полностью информативные тексты: в них автор уходит от описания того, что он действительно видит, и делает некоторые отвлеченные предположения относительно характера женщины, изображенной на фотографии, или своего соседа (три текста из восьмидесяти, из них два текста – описания фотографии). Вот пример подобного текста: *Это образ сильной,держанной, целеустремленной женщины, которая в борьбе за собственные права и независимость обретает опыт, мудрость и сохраняет природную женственность и элегантность.* В сочетание *сильная, целеустремленная женщина* входят прилагательные, обозначающие ненаблюдаемые признаки, характеризующие обладание внутренними качествами. Присутствие этих прилагательных в текстах репродуктивного регистра недопустимо, поскольку они обозначают не внешнее, наблюдаемое проявление состояния, а обладание внутренними качествами. Полная подмена репродуктивного текста информативным свидетельствует о том, что говорящий не понял задание и/или неправильно выбрал тактику (он сообщает о своих мыслях, знаниях, оценках, а не о данных своих органов чувств). Однако в большинстве анализируемых текстов вставки информативного регистра имеют место на общем фоне репродуктивного регистра. Подобные информативные вкрапления в репродуктивный регистр демонстрируют: а) насколько сильно в человеке стремление к привнесению субъективного элемента в описание другого человека, б) насколько активно непосредственное наблюдение всегда взаимодействует с модусами знания и мнения.

Приведем список наиболее часто встречающихся в проанализированных текстах языковых средств, которые так или иначе выходят за рамки канонического репродуктивного регистра.

**1. Эмоциональные признаки.** В текстах-описаниях большую роль играют прилагательные и другие части речи, обозначающие непроцессуальные признаки. Тема этой статьи не предполагает подробного анализа имен прилагательных, встречающихся в описании фотопортрета, здесь будут рассмотрены лишь некоторые моменты, непосредственно касающиеся регистровой принадлежности прилагательных.

Строго говоря, к репродуктивному регистру в описании человека можно отнести только наблюдаемые эмпирические признаки: *черный цилиндр, блестящие туфли, светлые волосы*. Однако в анализируемых текстах встречаются конструкции с прилагательными, обозначающими эмоциональные признаки. Поскольку эти прилагательные характеризуют внешний наблюдаемый признак

или проявление состояния, то их следует отнести также к репродуктивному регистру: *У нее решительная поза; У нее хитрый взгляд; Легкая загадочная полуулыбка; Мой сосед хитро улыбнулся.* Интересно, что во многих работах подобные прилагательные используются как общие характеристики внешних проявлений человека вместо объективной детализации: поза (*решительная*), взгляд (*хитрый*), улыбка (*загадочная*). У. Найсер писал, что «мы осознаем значение, как бы не замечая физические детали, из которых они строятся. По крайней мере мы часто не можем описать эти детали» [4: 91].

**2. Информативные признаки.** В анализируемых текстах встречаются также и конструкции с информативными признаками: *медный браслет, туфли-оксфорды, мужской костюм, одетая по-мужски, шерстяная кофта, кожаный ремень*, которые, как правило, принадлежат к информативному регистру, а появляясь в репродуктивном регистре, они обычно вводят информативный план. Однако вопрос регистровой принадлежности конструкций с информативными признаками еще нуждается в исследовании.

В текстах-описаниях человека особенно интересными представляются конструкции типа *мужской костюм, одетая по-мужски*, которые в целом обозначают видимый признак (или точнее результат увиденного), пропущенный через сознание: автор текста знает, как должен выглядеть мужской костюм, и делает вывод, что изображенная на фотографии женщина одета именно в мужской, а не женский костюм; при этом автор текста должен представлять визуальное различие между мужским и женским костюмом и видеть это различие на фотографии. Однако в последующем описании костюма нет ничего, что могло бы характеризовать исключительно мужской костюм: *На фотографии я вижу женщину в мужском костюме: черный пиджак, черные брюки, ботинки-оксфорды, а на голове черная шляпа.* Такие предложения встречаются во многих работах, даже в тех, где присутствует минимальное количество информативных элементов. Обычно информативным признаком *мужской* характеризуются *костюм, цилиндр, поза* (фото 1). При описании фото 2 информативных признаков меньше, однако возникают попытки охарактеризовать материал, из которого сделан предмет: *медный браслет, металлический браслет, кольцо и браслет, по-видимому, серебряные.* В описании соседа по парте информативные признаки также встречаются при попытках дать характеристику материалу, из которого сделан тот или иной предмет одежды: *кожаный ремень, шерстяная кофта.*

Таким образом, вопрос о возможности информативных признаков менять регистровую принадлежность модели остается открытым. Однако оче-

видно, что все предложения с информативными признаками выходят за пределы канонического репродуктивного регистра.

**3. Оценочные признаки.** В отличие от эмоции, которая, как уже говорилось, может входить в репродуктивный регистр, оценка, возникшая на фоне описания или повествования, не принадлежит репродуктивному регистру. Если в репродуктивном тексте встречаются оценочные модели, то «всегда происходит переключение репродуктивного регистра на информативный или генеритивный» [2: 99]. Типичные примеры оценочных конструкций при обозначении отчуждаемых и неотчуждаемых качеств в описании человека: *Костюм сидит на женщине идеально; На голове у нее странная шляпа; Моя соседка красивая; У нее на ногах элегантные балетки*. Эти оценочные конструкции, выходя за пределы репродуктивного регистра, выражают точку зрения субъекта – создателя текста.

**4. Элементы знания и предположения.** В данном случае речь идет о конструкциях, которые формируют канонический информативный регистр: ментальный способ восприятия действительности и пространственно-временная дистанцированность позиции говорящего. Автор текста не просто фиксирует наблюдаемые объективные признаки, но и анализирует их, в результате чего в тексте, предполагаемом как полностью репродуктивный, появляются элементы информативного регистра – сравнение, знание, предположение. Такие предложения встречаются в текстах на общем фоне описания наблюдалемого в данный момент: *Эта женщина одета по моде середины XX века; На фотографии Мадонна в костюме Марлен Дитрих*. В данном случае автор имеет представление о том, как выглядела мода определенной эпохи, и делает вывод, что одежда женщины, изображенной на фотографии, соответствует этой моде, соотнося эталон, который есть в его сознании, с тем, что он видит в данный момент. Ход мыслей автора текста может быть и эксплицирован: *Фотография старая, середины прошлого века, и так как женщины не ходили в брюках в то время, можно сделать вывод, что она актриса и эту фотографию сделали на съемках какого-нибудь фильма*. В данном предложении, сформированном полностью в рамках информативного регистра, демонстрируется движение мысли автора, смотрящего на изображение и делающего выводы.

В описании соседа по парте чаще встречаются элементы знания, полученного в результате многократного наблюдения (семь текстов из тридцати), например, маркированные наречием *всегда*: *Моя соседка всегда одевается элегантно, она предпочитает классический стиль; Она всегда*

*сидит на этом месте у окна, хотя есть и элементы предположения (в трех текстах из тридцати): У моего соседа по парте рыже-пепельные волосы, очевидно, недавно стриженные.*

К информативным следует отнести и следующие предложения, которыми начинается большинство работ: *На фотографии изображена Марлен Дитрих; На фотографии я вижу Мадонну; Моего соседа по парте зовут Петя; Рядом со мной в аудитории сидит Маша*. Эти конструкции являются результатом не зрительного восприятия, а знания и входят в модусную рамку «я знаю, что...». Интересно, что этих предложений нет у авторов, которые не знали, кто изображен на фотографии, их описания начинаются так: *На фотографии я вижу женщину...* В целом в текстах-описаниях фотопортрета было двенадцать работ из пятидесяти, где указывалось имя описываемой женщины. При описании соседа по парте восемнадцать работ из тридцати начинались с того, что называлось имя описываемого человека.

Это позволяет сделать вывод, что при описании известного автору человека чаще активизируется элемент знания, который накладывается на видимое в данный момент. «То, что мы видим, не ограничивается только тем, что мы видим сейчас. Последнее не может быть основой восприятия окружающего мира, оно связано с Я наблюдателя, а не с окружающим миром» [1: 360].

Таким образом, характеристика человека в репродуктивном регистре может осложняться информативными элементами – оценочными высказываниями и предположением или знанием. Эти элементы возникают на фоне репродуктивного регистра, создавая информативный план. Конструкции с информативными и эмоциональными признаками, которые также встречаются в текстах, не меняют регистровую принадлежность целого текста, хотя и выходят за рамки канонического репродуктивного регистра. Таким образом, в тексте-описании человека, предполагаемом как репродуктивный, могут совмещаться несколько способов изображения действительности. «Естественное желание автора – совместить несколько способов, например, передать собственное сенсорное впечатление и эмоциональную реакцию на него (свою или чужую), его оценку, объяснение или же «раздробить» это впечатление, сделать его более детальным» [5]. Наш материал со всей очевидностью показывает, что, даже получив эксплицитное задание описывать только наблюдалемое, автор текста не может полностью исключить элементы знания, сопоставления, предположения, при этом использование таких элементов тем активнее, чем лучше известен автору текста описываемый человек.

## Литература

1. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
2. Золотова Г.А., Онищенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998.
3. Кобозева И.М. Представление знаний о физических объектах для системы типа «Рисунок – Текст» // Категоризация мира: пространство и время. Материалы научной конференции. М., 1997.
4. Найсер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М., 1981.
5. Сидорова М. О средствах формирования коммуникативных типов речи (репродуктивный регистр) // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. М., 1997. Т. 6.
6. Ю. Джен Хи. Бытийные предложения с у-локализатором (логический тип): характеристика предикаты // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М., 2001. Вып. 19.

Yu.V. Rogovneva

### COMMUNIKATIVE REGISTERS IN THE DESCRIPTION OF THE PERSON

*Reproductive register, informative register, description, direct observation, communicative-functional theory.*

The article analyzes the communicative registers in texts describing a person on the basis of direct observation (a description of a real person and a photo are stimulated by explicit task to describe *what you see*). Though speakers use mostly the reproductive register while describing directly what they see, the texts may also contain elements of the informative register. The frequency of their using is motivated by the degree of the speaker's familiarity with the described person.

## 60-я МЕЖДУНАРОДНАЯ КНИЖНАЯ ЯРМАРКА

С 25 октября по 1 ноября в Белграде в 60-й раз прошла Международная книжная ярмарка. В этот знаменательный, как для Сербии (юбилейный), так и для России (посвящен литературе), год наша страна выступает почетным гостем крупнейшей на Балканах книжной ярмарки. Организаторами программы «Россия – почетный гость Белградской международной книжной ярмарки» выступили Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям и Российский книжный союз.

С сербской стороны выставку открывал известный режиссер и музыкант **Эмир Кустурица**. Сербский режиссер признался в своей любви к русской литературе. «С человеком, который не читал Чехова и Толстого, не о чем говорить, – считает всемирно известный режиссер. – Не прочитав мысли русских писателей, не переработав их через себя, не наполнить свою душу размышлением и духовностью».

Масштабную образовательную и просветительскую программу для всех тех, кому интересен русский язык, подготовил Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. На стенде «Россия» практически целый день можно было наблюдать работу крупнейшего интернет-портала «Образование на русском»/PushkinOnline», при помощи которого можно дистанционно не только изучать русский язык, но и учиться на нем и учить других! Специально для гостей стенда сотрудник Института Пушкина **Марина Белобородова** подготовила целый ряд «Открытых уроков русского языка», викторины, мастер-классы по изучению первых русских слов, проводила тестирование с выдачей сертификатов на знание русского языка. Тема дистанционного образования на русском языке привлекла всеобщее внимание: в частности, директор международной школы в Белграде Сергей Шишов заинтересовался возможностями портала для обучения русскоязычных детей.

## **СТАНДАРТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В ЖУРНАЛ «Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом»**

Материалы представляются в электронном и распечатанном (1 экз.) вариантах, которые должны быть идентичны (либо только в электронном варианте для тех, кто высылает статью по e-mail:

[AAOrlova@pushkin.institute](mailto:AAOrlova@pushkin.institute); [EAVasijukova@pushkin.institute](mailto:EAVasijukova@pushkin.institute)).

Текст набирается в программе MS Word, шрифт Times New Roman Сур, кегль 12, через 1 интервал, выравнивание по левому краю. Поля: верхнее и нижнее – по 2 см, левое и правое – по 2,5 см.

Абзацный отступ устанавливается автоматически (*Формат → Абзац → Первая строка → отступ 1 см*).

Внимание! Не следует оформлять абзацный отступ с помощью многократных пробелов и табуляции.

Текст оформляется без переносов.

Для выделения в тексте допустимо: **полужирное** и **курсивное** написание, подчеркивание, а также использование какого-либо одного цвета. Примеры рекомендуется выделять **курсивом**, а новые термины и понятия – **полужирным** шрифтом. Внимание! Просьба не использовать при наборе текста (в том числе заголовков) такие выделения, как набор ПРОПИСНЫМИ БУКВАМИ и разрядка через пробел.

Сноски следует давать в сквозной цифровой нумерации внизу страницы.

Библиографический список дается в конце текста статьи и оформляется в алфавитном порядке по следующему образцу.

### **Литература**

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990.
2. Всеволодова М.В. Употребление полных и кратких прилагательных // Русский язык за рубежом. 1971. № 3.
3. Дорофеева Т.М. Обязательная синтаксическая сочетаемость глагола в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1974.
4. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. М., 1959.
5. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М., 2003.

Библиографические ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках – [номер источника по списку: номер страницы], например, [2: 67].

В левом верхнем углу указываются фамилия и инициалы автора (авторов), e-mail, должность и место работы (учебы), город и страна по следующему образцу.

**Н.Н. Иванов**

[ivanov@pushkin.edu.ru](mailto:ivanov@pushkin.edu.ru)

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

Москва, Россия

На последней странице следует указать фамилию, имя и отчество автора (авторов) полностью, а также телефон и почтовый адрес (с почтовым индексом).

К статье прилагается рецензия научного руководителя, а также аннотация и ключевые слова (не менее 5) на русском и английском языках.

Требования к иллюстрациям: файлы в формате jpg объемом от 300 Кб до 1 Мб.

ПРИНИМАЮТСЯ ТОЛЬКО ОРИГИНАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ, НЕ ПУБЛИКОВАВШИЕСЯ РАНЕЕ В ДРУГИХ ИЗДАНИЯХ.