

Università di Bologna
Centro Linguistico dei Poli Scientifico-Didattici della Romagna

4

Atti del Convegno Internazionale
CIEURUS

L'Europa delle lingue e il russo:
certificazione, istituzioni e strumenti per una nuova mediazione
Forlì, 26-27 febbraio 2008

Comitato scientifico

Tatyana Balykhina - Università di Mosca RUDN
Yury Cheban - Centro Certificazione TORFL
Claudia Lasorsa - Università di Roma III
Rafael Lozano Miralles - Università di Bologna
Marcello Garzaniti - Università di Firenze
Stefano Garzonio - Università di Pisa
Félix San Vicente - Università di Bologna

Enti promotori

CLIRO – Centro Linguistico dei Poli Scientifico-Didattici della Romagna, Università di Bologna
SITLeC – Dipartimento di Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture, Università di Bologna
Facoltà di Scienze Politiche «Roberto Ruffilli», Università di Bologna
SSLiMIT - Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Etraduttori, Università di Bologna
AIR - Associazione Italiana Russisti
AIS - Associazione Italiana Slavisti
Ambasciata della Federazione Russa in Italia - Roma
GCT - Russian Language Head Testing Center for non-native speakers del Ministero dell'Istruzione della Federazione Russa – Mosca
CLUEB – Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna
MAPRYAL - The International Association of Teachers of Russian Language and Literature
RUDN – Università di Mosca

Русский язык и многоязычная Европа

Тестирование, учреждения и средства для новой медиации

Материалы международной конференции CIEURUS

Ффли, 26-27 февраля 2008 г.



Ответственные редакторы: Берарди С., Буглакова Л.М., Ласорса
Сьедина К., Прети В.

CLUEB - Bologna, Italia

CLUEB

Via Marsala 31 – 40126 Bologna

tel. (+39) 051 22 07 36

fax (+39) 051 23 77 58

www.clueb.com

email: info@clueb.com

© 2009 CLUEB

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di attamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi.

ISBN: 000-00-000-000-0

Grafica:

Stampa:

Prima edizione: 2009

адрес электронной версии: <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00002561/>

versione elettronica disponibile su: <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00002561/>

Сборник печатается по материалам, предоставленным авторами в электронном виде. Тексты публикуются без изменений, под авторскую ответственность.

Под редакцией:

Берарди Симона - преподаватель русского языка Болонского университета, Италия

Буглакова Людмила Михайловна - преподаватель русского языка Болонского университета, Италия

Ласорса Съедина Клаудия - член президиума МАПРЯЛ, лауреат медали А. С. Пушкина за 2004 г., доцент отделения лингвистики филологического факультета университета «Рим Три», Италия

Прети Ванио - эксперт по информатике в области *e-learning* и *testing* иностранных языков, Лингвистический центр Болонского университета, Италия

Содержание

Сан Висенте Ф. - Вступление	7
Берарди С., Буглакова Л.М., Ласорса Съедина К. - Введение.....	9
Berardi S., Buglakova L.M., Lasorsa Siedina C. - Introduction (<i>translation of Введение</i>)	17
Выступление Представителя Росзарубежцентра в Италии Лысенко И.Б.....	23
1 - Языковые и межкультурные аспекты в переводе	25
Гардзонио С. - Концепция поэтического перевода у Пастернака.....	27
Хватов С.А. - Публичный, общественный или государственный? (лингвистические аспекты социальных проблем).....	33
Бунякова Е. - Contratto di compravendita immobiliare: техника и специфика перевода с итальянского на русский язык.....	41
Пстыга А. - Межкультурные аспекты перевода публицистики: русские фраземы в польском переводе	51
Романьоли Р. - Исторические события как элемент культуры в русской художественной литературе: вопросы перевода.....	59
Сальмон А. - Теоретическая модель процессов перевода (ПТП) и ее применение в университетском обучении переводу с русского языка	69
Уразаева К.Б. - <i>Чужое слово</i> как проблема интерпретации	85
Гардзанити М. - Перевод с русского: религиозный и философско-теологический язык.....	91
Моклецова И.В. - Русская Лоретана: этноконфессиональные особенности культуры в переводе	97
2 - Дескриптивный анализ русского языка	105
Ласорса Съедина К. - Русский язык как иностранный в Европе начала XXI века ..	107
Хавронина С.А. - О порядке слов в русском языке	119
Авегян Н.К. - Типология сложноподчиненных предложений. Комментарии к нерасчлененным структурам.....	125
Кавацца А. - Безличные предложения и картина мира русских (на материале повести Л. Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича» и ее переводов на итальянский язык).....	133
Перогто М. - Анализ текста в обучении русскому языку студентов магистратуры: опыт работы.....	139
3 - Методика преподавания и новые технологии	149
Балыхин М.Г., Балыхина Т.М. - Инновационная практика обучения взрослых в контексте развития международного рынка образовательных услуг	151
Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. - Формирование речевой компетенции рекламного менеджера в условиях преподавания РКИ.....	157
Шаклеин В.М. - Традиционные смыслы русской лингвокультуры в среде современного образования	161

Гренарова Р. - Развитие навыков чтения у чешских старшеклассников со специфическими образовательными потребностями на начальном этапе обучения русскому языку как второму (в зеркале принятой реформы просвещения).....	167
Краснова А.С. - Индивидуализация процесса обучения русской звучащей речи с применением компьютерных технологий	177
Елина Е.Н. - Обучение инофонов межкультурной коммуникации на основе видеосегментов.....	183
Ельникова С.И. - Новые информационные технологии и их роль в модернизации учебного процесса и организации контроля качества.....	187
Лешбор К. - Глаголы движения в русском языке и их преподавание в рамках РКИ на примере глаголов «идти - ходить» и производных.....	195
Пезенти М.К. - Профессиональные стажировки в процессе двух - или трехлетнего обучения студентов, специалистов в области русского языка, на филологическом факультете	205
Урханова Р. - К вопросу о релятивизме методики и роли текста на уроке русского языка как иностранного	211
Жукова Н. - От чтения к высказыванию: проблема выбора текста.....	223
Аренова М.Ж., Нургазина М.Б. - Изучение вопросов коммуникативного сотрудничества в русской аудитории	235
Нургазина К.Б. - Пути эффективного использования образовательных компьютерных ресурсов как новые технологии обучения русскому языку	243
Нургазина М.Б. - Эффективная межкультурная коммуникация в процессе преподавания русского языка.....	251
Минасян С.М. - Межкультурная коммуникация как эффективное средство общения в неформальной обстановке.....	259
Жанабекова Г.Ж., Нургазина М.Б. - Реализация когнитивно-прагматического принципа обучения языку	263
Бульгина Е.Ю., Трипольская Т.А. - Электронный учебник по лексикологии: знание языка и знания о языке	269
4 - Проверка языковых компетенций и тестирование по РКИ	277
Чебан Ю.В. - Современное состояние Российской системы тестирования ТРКИ (история и практика).....	279
Нестерова Т.Е., Юрков Е.Е. - К вопросу о соотношении системы тестирования ТРКИ (TORFL) с «Общеввропейскими компетенциями».....	283
Берарди С., Буглакова А.М., Прети В. – Проверка языковых компетенций и новые технологии	289
Краснов П.С. - Акустико-физиологические основы фонетического тестирования в РКИ.....	297
Нистрагова С.А. - Роль и место тестовой системы в университетском курсе русского языка.....	301
Зенталя Г. - Тестирование лингвострановедческой компетенции на материале экономической географии России	309
Бончани Д. - Тестирование в рамках документов «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», «Европейский языковой портфель» и «Проект: языки 2000».....	317

Вступление

**Сан Висенте Ф. – директор Лингвистического центра КЛИРО
Болонского университета, Италия**

felix.sanvicente@unibo.it

Открывая работу конференции, необходимо отметить, что в настоящее время значение обмена между университетами, поддерживаемого различными программами, такими как Эразмус, Эразмус Мундус, Леонардо, Overseas, Сократес (которые я лучше знаю, поскольку они действуют в Болонском университете) заметно возросло. Кроме того, иностранные языки в итальянских вузах впервые используются не только как предмет дисциплинарного образования, но и для обмена студентами, преподавателями и университетскими коллективами вообще. В связи с этим, возрос интерес к лингводидактическому тестированию, которое занимает центральное место не только в рамках университетских обменов, но и в концепции непрерывного обучения (*Life long learning*).

Конференция отметила необходимость наибольшего вовлечения российских учреждений в общий международный процесс тестирования и подчеркнула роль, которую может играть в ней ТРКИ (Тестирование по русскому языку как иностранному). Мероприятие было организовано Лингвистическим центром Научно-дидактического отделения региона Романья Болонского университета (CLIRO), т.е. технологически оснащенной структурой на службе иностранных языков и повышения их ценности в образовательной и профессиональной сферах, где русский язык всегда является стимулом к методическому экспериментированию.

Научная конференция выявила изменения в русской культуре и языке, которые переживают динамические процессы преобразования, отражающие изменение ценностей и взаимоотношений как в социальной, так и в политической и экономической сферах.

Данные аспекты, лишь кратко упомянутые мной, были широко освещены группой ученых и преподавателей, работающих в области русского языка и культуры, которые в своих докладах описали состояние этого вопроса, используя новейшие эвристические средства в разных секторах, будь то дескриптивная или контрастно-сопоставительная лингвистика, или же методика. Кроме того, немалое внимание было уделено анализу текста, как с точки зрения контрастно-сопоставительной лингвистики, так и с точки зрения теории перевода. Обсуждались также проблемы межкультурной коммуникации и индивидуализации методики обучения с помощью новых технологий. Все эти аспекты освещены во введении Берарди, Буглаковой, Ласорса Съединой, поэтому я хотел бы только отметить усилия, приложенные университетскими коллегами в области подготовки мультимедийных ресурсов. Ведь огромный потенциал мультимедийных ресурсов уже имеется в распоряжении у всех тех, кто может

подключиться к Интернету по «широкой полосе». Совершенно очевиден тот факт, что трансформация касается не только методики *tout court*: обучение осуществляется по-другому, следуя другим процессам и целям, по сравнению с прошлым. Данная трансформация затрагивает как социально-производственное управление, в котором участвуют новые профессиональные кадры в области методики преподавания, так и роли и формы взаимодействия преподавателя и учащихся, глубоко изменившиеся во времени.

Открывающаяся новая перспектива связана с широким спектром потребностей в новых формах и методах поддержки обучающихся, со *scaffolding* (метакогнитивным, методологическим, эмоционально-аффективным). Она касается также внедрения постоянных изменений и инноваций для поддержки и улучшения качества учебных материалов, посредством так наз. *repository*, позволяющего поиск, направленный на определенное предметное содержание. Активизация этого процесса требует больших инвестиций в технологическое оснащение структур и участия университетов и учреждений, чтобы обеспечить методологическую междисциплинарную поддержку новым профессиональным кадрам, которые должны взаимодействовать в процессе управления исследованиями и методикой. Хочу выразить пожелание, чтобы такие процессы были активизированы на основе межкультурных и личных знаний, в которые, надеюсь, наша конференция внесла свой вклад.

Выражаю личную благодарность следующим организациям: *SITLeC* - отделению междисциплинарных исследований в области перевода, языков и культуры Болонского университета; факультету лингвистики «Роберто Руффилли» Болонского университета; *SSLzMIT* – факультету переводчиков Болонского университета; *AIR* - Ассоциации итальянских русистов; *AIS* - Ассоциации итальянских славистов; РУДН - Российскому университету Дружбы народов; *CLUEB* - Издательству Болонского университета; МАПРЯЛ - Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы; ГЦПРКИ - Головному центру тестирования по РКИ; Посольству Российской Федерации в Италии (Росзарубежцентр), а также проф. Клаудии Ласорса Съединой, эксперту по информатике Ванио Прети, преподавателям Симоне Берарди и Людмиле Буглаковой за искреннюю дружбу и высокое чувство ответственности.

Введение

Берарди С., Буглакова Л.М., Ласорса Съедина К.

s.berardi@unibo.it, liudmila.buglakova@unibo.it, lasorsa@uniroma3.it

2007 год был объявлен президентом Российской Федерации В.В. Путиным «Годом Русского языка» (указ № 1488 от 29.12.2006 г.). Первой важной инициативой, проявленной в связи с этим на национальном уровне в Италии, стала «Неделя русского языка в Италии» (27 октября – 2 ноября 2006 г.), промотором которой выступил «Российско-итальянский форум-диалог», прошедшая в шести городах Италии - Вероне, Болонье, Флоренции, Перудже, Сиене и Риме.¹

В дальнейшем, руководствуясь указом президента РФ, Лингвистический центр КЛИРО Болонского университета, уже много лет занимающийся русским языком (с 2005 года КЛИРО является тестирующей организацией по РКИ) и исследованиями в области методики преподавания русского языка как иностранного с использованием новых технологических средств (мультимедийные курсы *Kraski-A1*, *Kraski-A2*), организовал международную конференцию **SIEURUS «Многоязычная Европа и русский язык: тестирование, учреждения и средства для новой медиации»**, которая состоялась 26 – 27 февраля 2008 г. в Форли (Италия)².

Тематика и предмет конфронтации и дискуссий конференции – определение места русского языка в многоязычной Европе. Целью конференции является достижение межкультурного взаимопонимания и расширения отношений между Италией и Россией посредством диалога между представителями обеих стран на темы, затрагивающие общие интересы. Конференция объединила ученых специалистов, занимающихся вопросами современного русского языка в области методики его преподавания, тестирования РКИ и лингвистического образования. В конференции приняли участие докладчики из Италии, Российской Федерации, Польши, Чешской Республики, Казахстана, Армении. Участие в конференции представителей некоторых важнейших организаций в области русистики, в частности, генерального директора Головного центра тестирования при

¹ См. К. Ласорса Съедина, *Неделя русского языка в Италии* (27 октября – 2 ноября 2006 г.), «Studi Slavistici», журнал Ассоциации Итальянских Славистов, 2007, IV: 378-382

² Конференция была организована при поддержке структур Болонского университета и национальных и международных учреждений и организаций: факультета переводчиков *SSLiMIT* и департамента *STPLC*, факультета политологии «Роберто Руффиалли», издательства Болонского университета *CLUEB*, Ассоциации Итальянских Русистов (*AIR*), Ассоциации Итальянских Славистов (*AIS*), ассоциации МАПРЯЛ, Российского университета Дружбы народов (РУДН - Москва), Головного центра тестирования при министерстве образования и науки РФ, и Посольстве РФ в Италии.

министерстве образования и науки РФ Ю. В. Чебана, председателем Ассоциации Итальянских Русистов и члена президиума ассоциации МАПРЯЛ Клаудии Ласорса Съединой, председателя Ассоциации Итальянских Славистов Стефано Гардзолио и представителя Росзарубежцентра при посольстве РФ в Италии И. Б. Лысенко способствовало поддержанию горячей живой дискуссии по конкретным вопросам.

Директор КЛИРО Ф. Сан Висенте открыл работу конференции, осветив современное состояние лингводидактического тестирования основных языков, получивших признание в образовательных структурах и вузах.

Лингводидактическое тестирование по РКИ, как и по другим языкам, должно являться соединительным звеном с профессиональной сферой, сближая образование и рабочую деятельность, способствуя все более развивающемуся коммерческому обмену. Для достижения этой цели требуется соответствующее технологическое оснащение посредством имплементирования имитационных материалов, таких как онлайн-версии тестов и компьютеризации методических материалов, как, например, модулей смешанной формы обучения *blended learning*.

От имени посольства РФ в Италии представитель Росзарубежцентра И.Б. Лысенко проиллюстрировал мероприятия, проведенные в рамках «Года Русского языка», которые наиболее широко познакомили мировую общественность с русской культурой, наукой, образованием. В частности, в Италии было проведено более 30 мероприятий, продемонстрировавших растущий интерес к русскому языку как в сфере образования, так и в профессиональной и туристической. В связи с этим ожидается увеличение размеров финансирования для поддержки ряда проектов.

Генеральный директор Головного центра тестирования Ю. В. Чебан, впервые присутствующий на конференции, рассматривающей вопросы лингводидактического тестирования по РКИ в Италии, рассказал о динамике развития Государственной системы тестирования по русскому языку и представил данные о ее распространении в Италии и в мире как для академических целей, так и социального характера (например, получение российского гражданства), а также предпринимательской области, когда иностранец желает наладить работу на территории России.

Затем К. Ласорса Съедина подчеркнула важность сотрудничества между всеми учреждениями и организациями, занимающимися русским языком в национальном и международном масштабах, а также необходимость более активного привлечения России на государственном уровне для распространения своей лингвистической политики на территории Италии.

В первой секции «**Языковые и межкультурные аспекты в переводе**», выступление С. А. Хватова (Варшавский университет, Польша) было посвящено лексическим аспектам социальных терминов и связанным с этим трудностям в нахождении эквивалента при переводе; А. Псыга (Гданьский университет, Польша) рассмотрела в своем докладе межкультурные аспекты в переводе фразем в публицистике; о проблемах интерпретации художественного текста в процессе перевода говорила К. Б. Уразаева (Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова, Казахстан), в частности, этноконфессиональных аспектов в

переводе касалось выступление И. В. Моклецово́й (МГУ, Россия). М. Гардзаниги (Флорентийский университет, Италия) подчеркнул важность более широкого образования переводчиков, занимающихся литургической и теологической лексики - ибо данная лексика широко вошла в литературу и повседневный язык - во избежание досадных ошибок и неточностей в переводе. С. Гардзонио (Пизанский университет, Италия) проиллюстрировал проблемы поэтического перевода на примере Б. Пастернака – переводчика на русский язык. Продолжая разговор о литературном переводе, Р. Романьоли (Университет города Мачерата, Италия) рассмотрела исторические события как элемент культуры в русской художественной литературе. Е. Буякова (Университет Саленто, г. Лечче, Италия) в контексте интенсификации коммерческих отношений между Италией и Россией затронула некоторые вопросы сопоставительного анализа при составлении коммерческо-юридических текстов на русском и итальянском языках, в частности со ссылкой на договоры купли-продажи недвижимого имущества. Л. Сальмон (Генуэзский университет, Италия) представила теоретическую модель процессов перевода (ППП), применяемую в преподавании иностранного языка в вузах и продемонстрировала, как данная модель способствует росту автоматизма параллельно с ростом знания русского языка.

Секция **«Дескриптивный анализ русского языка»** затронула структурный, семантический, функциональный, фонетический, синтаксический, лексикологический, фразеологический аспекты в докладе К. Ласорса Сьединой (Университет «Фрим Три», Италия). Язык можно рассматривать как отражение социальной действительности, влияющей на него и модифицирующей его; это понятие в сопоставительном анализе русского и итальянского языков показало, что некоторые синтаксические модели (личные/безличные) при переводе подвергаются синтаксическому изменению, чтобы удовлетворить ожидания говорящего на языке перевода и приводит в действие разную декодификацию, как отметила А. Кавацца (Урбинский университет, Италия).

М. Перотто (Болонский университет, Италия) проиллюстрировала современные методологические аспекты в переводе, подчеркнув важность типологий текстов для понимания содержательных и морфосинтаксических аспектов, которые оказались бы вне контекста при одофункциональном анализе. Н. Аветян (Ереванский государственный университет, Армения) проанализировала сложноподчиненные предложения и предложила внести некоторые изменения в классификацию Н. С. Пospelова, различая при этом нерасчлененные конструкции и расчлененные структуры: первые опираются преимущественно на морфологическую природу опорного слова, а вторые классифицируются на основании семантики отношений между главной и придаточной частью.

С. А. Хавронина (РУДН, Москва, Россия) затронула проблему важности порядка слов в предложении, сопоставив объективный (прямой, нейтральный) порядок слов с субъективным (обратным, инверсивным), а также их использование в зависимости от применяемого стиля.

Секция **«Методика преподавания и новые технологии»** выявила важность новой обучающей среды, дистанционного обучения, средств коммуникации между преподавателем и обучающимися и между самими обучающимися в сети, в частности со ссылкой на использование в аудитории или дистантно

диалогического синхронного обмена один на один или один с группой, как проиллюстрировала К. Ф. Данильченко (Болонский университет, Италия). В соответствии с этим Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева разработал образовательный сайт, представленный К. Б. Нуртазиной (Евразийский университет им. Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан). С. И. Ельникова (РУДН, Москва, Россия) подчеркнула потребность в квалифицированных специалистах для дистанционного обучения русскому языку как иностранному. М. Г. Балыхин и Т. М. Балыхина (РУДН, Москва, Россия) затронули инновационную практику обучения взрослых в контексте развития международного рынка образовательных услуг, которые дают возможность самостоятельно заниматься в сети и выбрать индивидуальный образовательный процесс в соответствии с личными требованиями и с учетом тех, у кого недостаточно хорошее зрение, слух, управление моторикой, а также подчеркнули необходимость, чтобы Россия приняла активное участие в этом глобальном феномене.

Возможность индивидуализации процесса обучения русской звучащей речи характеризуется применением новых технологий, что хорошо продемонстрировали результаты использования компьютерного курса «Доктор Хиггинс. Русский язык без акцента», разработанного Л. С. Красновой (МГУ, Россия) и в настоящее время используемого в экспериментальной стадии. Помимо всего прочего, обучающая программа позволяет преподавателю анализировать контрольные статистические данные, дает возможность формировать учебные задания с учетом индивидуальных особенностей учащегося, что позволяет реально воздействовать на конечный результат обучения - качество полученных знаний в процессе самостоятельного обучения. Другим элементом, характеризующим новые технологии, являются интерактивность и возможность создания динамичных уроков, повышающих интерес учащихся и сокращающих время мнемонического запоминания на разных уровнях, не ограничиваясь фонематическим. Р. Гренарова (университет им. Масарика, Чешская республика) представила мультимедийный материал, разработанный в университете им. Масарика в Брно для учеников с речевыми недостатками, который способствует улучшению формирования правильных навыков произношения за счет оптимального использования интерактивности. Е. Ю. Булыпина и Т. А. Трипольская (Новосибирский государственный педагогический университет, Россия) представили электронный учебник по лексикологии, призванный решить задачу знания языка и знаний о языке.

Многие выступления затронули культурологические аспекты, присутствующие в методике обучения РКИ. В частности, при преподавании русского языка китайцам, как рассказала Л. А. Блинова (Уральский технический университет – УПИ, Екатеринбург, Россия), был отдан приоритет межкультурной коммуникации с помощью специальных опросов, учитывающих межкультурные аспекты обоих языков. Обучение межкультурной коммуникации на основе видеосегментов – тема выступления Е. Н. Елиной (Сибирский федеральный университет, Центр международного образования, Красноярск, Россия). Для этого был создан специальный учебный видеофильм для англофонов с упражнениями и другим методическим материалом, позволяющий наблюдать и понять сходства и различия невербальных элементов межкультурной

коммуникации. Необходимости подготовки студентов к межкультурной коммуникации посредством когнитивного и историко-культурологического подходов, чтобы язык мог выполнять свою коммуникативную функцию, посвящен доклад М. Б. Нуртазиной (Евразийский университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан). Г. Ж. Жанабекова и М. Б. Нуртазина (Евразийский университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан) рассмотрели реализацию когнитивно-прагматического принципа обучения языку. С. М. Минасян (Ереванский филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, Армения) подчеркнула важность восприятия языка как системы коммуникативных задач, в которой межкультурные элементы играют очень важную роль, помогая преодолеть межъязыковую интерференцию.

В. М. Шакеин (РУДН, Москва, Россия) проиллюстрировал традиционные смыслы русской лингвокультуры в среде современного образования, подчеркнув, что последнее должно учитывать иерархию ценностей, позволяющую субординировать социокультурные ценности, которые выступают как результат культуротворческой деятельности личности.

Доклад К. Летцбор (Пизанский университет, Италия) рассматривает различные аспекты преподавания глаголов движения с приставками и без приставок в рамках РКИ на основе представленной таблицы.

Бергамский университет поставил перед собой цель приблизить образование к профессиональной среде, предлагая своим студентам образовательный процесс, интегрированный в профессиональный сектор, с указанием конкретной роли организаций и коммерческой деятельности в русскоговорящих странах. Полученные данные показали, что прямая связь с профессиональным сектором помогает студентам лучше ориентироваться при выборе профессии, как рассказала М. К. Пезенти (Бергамский университет, Италия). Продолжая беседу о профессиональной сфере, Р. К. Боженкова и Н. А. Боженкова (Курский государственный технический университет, Россия) рассмотрели вопрос формирования речевой компетенции рекламных менеджеров в свете интенсификации коммерческих отношений между Россией и Европой, стараясь обеспечить связь между научно-технической и гуманитарной ветвями культуры.

Другая проблема, связанная с традиционной методикой, учебники которой содержат в основном повествовательные тексты, выявила разрыв между чтением и говорением, которое всегда остается очень существенным, так как для устного высказывания студенту не хватает типичных для устной речи лексических и синтаксических конструкций. Для этого необходимо использовать тексты диалогического характера, как, например, интервью, форум и т.п., отметила Н. Жукова (Флорентийский университет, Италия). Р. Урханова (Университет Тренто, Свободный университет Болдано, Италия) сделала упор на то, что художественные тексты, предложенные студентам филологам на двух годах магистратуры (*laurea specialistica*), представляют ценность и с точки зрения его прагматического, синтаксического и семантического аспектов, как инструмент пояснения феноменов референции, метонимии, понятия денотата.

Темой доклада М. Ж. Ареновой и М. Б. Нуртазиной (Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан) являются новые требования в области обучения иностранным языкам вследствие реформы в системе образования в Республике Казахстан, которые нуждаются в изучении

вопросов коммуникативного сотрудничества, связанного с понятием синергетики как новой парадигмы.

В ходе работы секции **«Проверка языковых компетенций и тестирование по РКИ»** были рассмотрены вопросы российской системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ), а также теории и практики тестирования с применением новых технологий, особое внимание при этом было уделено важности соответствующей подготовки преподавателей.

Генеральный директор Головного центра тестирования по русскому языку как иностранному Ю. В. Чебан (ГЦТРКИ, Россия) представил Российскую систему тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ), проанализировав динамику ее современного развития и различные этапы ее реализации.

Представители Центра тестирования по русскому языку как иностранному Санкт-Петербурга в лице директора Е. Е. Юркова и Т. Е. Нестеровой (СПбГУ, Россия) представили соотношение системы тестирования ТРКИ (TORFL) с «Общеввропейскими компетенциями». Обсуждались роль и место ТРКИ в итальянских вузах (С. А. Нистратова, Венецианский университет «Ка Фоскари», Италия), а также в итальянских лицеях (Д. Бончани, лицей «Джованни да Сан Джованни», Италия).

Касаясь методики преподавания РКИ, П. С. Краснов (ФГУП «Акустический институт им. Акад. Н. Н. Андреева», Россия) представил специализированную компьютерную программу для анализа звучащей речи иностранных студентов, позволяющую контролировать и корректировать их произношение. Г. Зентала (Жешувский университет, Польша) продемонстрировал коммерческий курс русского языка в Жешувском университете, включающий материал по экономической географии России. Проверка знаний осуществляется при помощи тестирования, которое всегда направлено на проверку не только знания специальной лексики, но и овладения страноведческой и межкультурной компетенции в сфере бизнеса. Разработка уровня теста, представленного С. Берарди, Л. М. Буглаковой и В. Прети (Болонский университет, КЛИРО, Италия) для международной образовательной программы *Overseas* с использованием серверного программного обеспечения *Perception* показала, как компьютерный тест упрощает процесс оценки в процентах и кодификацию, ускоряет статистическую обработку данных, сокращает количество ошибок в данных и повышает эффективность самого теста.

Живая дискуссия в конце работы конференции отметила некоторые основные вопросы: необходимость признания международного сертификата ТРКИ в Италии как университетскими структурами, так и в профессиональной сфере; необходимость соответствия методических и учебных материалов по РКИ требованиям университетской реформы и лингводидактического тестирования.

Была подчеркнута необходимость компьютеризировать лингводидактическое тестирование ТРКИ, чтобы предложить учащимся стимулирующее средство, дающее возможность самоконтроля и сравнения, имеющее признание в образовательной и профессиональной сферах.

Редакционная коллегия выражает особую благодарность профессору Ф. Сан Висенте, оказавшему большое содействие в организации конференции, администрации КЛПРО, а также лично Кристине Нальдони и Ванио Прети за проявленные ими чуткость и поддержку.

Introduction (*translation of Введение*)

Berardi S., Buglakova L.M., Lasorsa Siedina C.

s.berardi@unibo.it, liudmila.buglakova@unibo.it, lasorsa@uniroma3.it

2007 was declared by Vladimir Putin, former President of the Russian Federation, «Year of the Russian Language» (Decree n. 1488 of 29.12.2006). In Italy, the first important initiative undertaken at the national level was the **Russian Language Week** in Italy (October 27 – November 2006), organized by the «*Foro di Dialogo Italo-russo delle società civili*» held in Verona, Bologna, Florence, Perugia, Siena and Rome.¹ Following the Italian Presidential Decree, the *Centro Linguistico dei Scientifico-Didattici della Romagna (CLIRO)* – University of Bologna, which in the past had organized events and created didactic resources for Russian language learning for many years (TORFL's certification from 2005: www.torfl.it, creation of multimedia self-learning courses like Kraski A1, Kraski A2: www.kraski.it), organized the international convention: ***L'Europa delle lingue e il russo: certificazione, istituzioni e strumenti per una nuova mediazione (CIEURUS)*** held in Forlì on February 26 – 27, 2008.

Topics for discussion within the CIEURUS considered position of the Russian language within a multilingual Europe in order to promote intercultural mutual understanding and to encourage relations between Italy and Russia by means of a constant dialogue on common interests. International experts interested in the current state of Russian language didactics, certifications (TORFL) and language learning came from the Russian Federation, Poland, Czech Republic, Kazakhstan and Armenia to participate at the convention. The active participation of some of the most important Russian language institutions representatives gave space to a lively and concrete debate. Some of these representatives were: Yury Cheban², General Director of the Russian Language Head Testing Center for Non-Native Speakers, Claudia Lasorsa Siedina, President of AIR and Member of MAPRYAL, Stefano Garzonio, President of AIS and Igor Lysenko, representing RUSINTERCENTER at the Russian Federation Embassy.

CLIRO's Director, Prof. Félix San Vicente, introduced the convention describing the current state of certifications in the main languages which have institutionalized certification in educational bodies and universities. TORFL's international systems conceived for the Russian language, as for other languages described, must represent a link with career opportunities and must stimulate a close relationship between education and working life, giving place to increasing business exchanges. In order to do so, it is necessary to be technologically up to date, to implement simulations, such as online proof tests and didactic resources such as blended courses.

¹ Cfr. Lasorsa Siedina C., «La Settimana della lingua russa in Italia» (27 ottobre - 2 novembre 2006), *Studi Slavistici*, Rivista dell'Associazione Italiana Slavisti, 2007, IV: 378-382

² Russian names and words appear in the English script, Library of Congress method of transliteration.

Igor Lysenko, representing the Russian Embassy in Italy, presented events that took place as part of the **Russian Language Year** in the cultural, scientific and educational fields. More than thirty events were organized in Italy which illustrated the growing interest for the Russian Language in the academic field as well as at the professional level and in tourism. It is anticipated that Russian governmental funding will support such initiatives to develop specific projects.

Director Yury Cheban, who was attending a convention related to TORFL certification in Italy for the first time, showed data regarding the dissemination of certification exams in Italy and in the world, for academic purposes as well as for social motives: such as getting the Russian citizenship or for entrepreneurial reasons such as wanting to work in Russia. In addition, he underlined the need to computerize TORFL's exams considering the intercultural aspects of the countries where tests are programmed.

Lastly, Claudia Lasorsa Siedina confirmed the importance of collaboration between all institutions that work with the Russian language nationally and internationally. She highlighted the need for a larger Russian government participation and for a more incisive language policy at the institutional level in order to disseminate knowledge of the Russian language in Italy.

The convention's first session on *Linguistic and intercultural aspects in translation* presided by Laura Salmon and Stefano Garzonio, started with the presentation of Sergej Khvatov from the University of Varsavia, Poland, where he highlighted lexical aspects of social terms and the difficulties in finding equivalents in the target language; Alicija Pstyga, University of Gdansk, Poland, illustrated intercultural aspects in translating set phrases used in daily news; Kuralay Urazaeva, Aktobe State University named «K. Zhubanov» intervened regarding translation problems in the text complexity as they have been dealt in Kazakhstan. Irina Mokletsova, MGU, Moscow, treated aspects related to ethnicity and religion. Marcello Garzaniti, University of Florence pointed out that in order to avoid interpretation errors it is important that translators who work on liturgical and theological lexis have a broad ranging education, since such terminology is deeply rooted in literature and in daily language. Stefano Garzonio, University of Pisa, described the problems of poetic translation, considering Pasternak translated into Russian. Continuing in the area of literary translation, historical events and cultural elements in Russian literature were examined by Raffaella Romagnoli, University of Macerata. Elena Bouniakova, University of Salento, Lecce, described issues related to the contrastive analysis when writing legal-business texts in Russian and Italian, particularly in the context of real state contracts from a perspective of the intensification of commercial relations between Italy and Russia. Laura Salmon, University of Genoa, presented the model theory of the human translation process (TTP) applied to university education and demonstrated how automatisms in translation are promoted in parallel with the acquisition of language.

The session on **Descriptive Analysis of the Russian Language** examined different structural aspects of the language, namely phonology, morpho-syntax, semantic, lexis and phrases. Claudia Lasorsa Siedina, «Roma Tre» University, showed how a «eurogrammar» of the Russian language can be a rich field for the future as regards to didactics. Additionally, language can be seen as a mirror of social context where it can generate changes. In the field of contrastivity and comparison between

Russian and Italian such a concept has shown how certain syntax models (personal, impersonal) are completely changed in translation so as to be adequate to the user of the target language who decodes the message differently. Antonella Cavazza, University of Urbino, has clearly followed this path.

Monica Perotto, University of Bologna, showed the most recent methodological aspects in translation and highlighted the importance of text type for understanding content and morpho-syntax aspects that in a monofunctional analysis would remain decontextualized. Analysing subordinate proposition types, Naira Avetyan, Yerevan State University, Armenia, proposed modifications to Pospelov's classification, distinguishing between «non compounded» and «compounded» structures: the first should be seen according to the morphological nature of the regent word, while the second according to the semantic relation between the main phrase and the subordinate.

Serafima Khavronina, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), Moscow, brought up the issue on the importance of word order in the phrase, comparing the «objective» word order in a proposition and the «subjective», «inverse» word order, including the type of use depending on the selected style.

The session on **Didactics and new technology**, presided by Marcello Garzaniti, highlighted the importance of new learning environments, e-learning and web communication tools between tutors and learners and between learners. Kamilla Danilcenko, University of Bologna, examined synchronous dialogue one to one and one to all in class and in distance environments. On this matter, the L.N. Gumilyov Eurasian National University (Astana, Kazakhstan) has developed a website for online training, which was presented by Karlygash Nurtazina. Svetlana Elnikova, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), Moscow, has stressed the need for qualified personnel well prepared for distance education in Russian as a foreign language.

Tatyana Balykhina, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), Moscow, talked about innovative didactics addressed to adults in the field of international markets of educational services which offer the possibility to learn autonomously on the web, selecting an educational career adequate to personal needs including impaired students. She highlighted the need for Russia to take active part in this global innovation process.

The possibility of customizing the learning process of speaking and listening is characterized by new technologies. This was well illustrated through the outcomes of a multimedia course shown by «Professor Higgins. Russkij bez akcenta», made by the University of MGU. It is currently being used and it is at an experimental stage. The software allows the tutor to analyze statistical data and develop objectives considering individual characteristics of the students. The goal is to enhance the learning process (Liudmila Krasnova, MGU, Moscow). Another element which characterizes new technology is interactivity and the possibility to create dynamic lessons, which has a great impact on the students interest and, at the same time, reduces mnemonic assimilation at all levels, not only at the phoneme level. Multimedia material created for students with language deficits at the Masaryk University in Brno contributes to enhance orthoepic skills using interactivity with excellent results (Renée Grenarova, Masaryk University, Brno, Check Republic). An electronic manual for lexicology created at the Novosibirsk State Pedagogical University, in the Russian Federation,

relates linguistic knowledge with language knowledge (Elena Bulygina, Tatyana Tripolskaya).

Various presentations examined cultural content transferred through Russian didactics as L2. As regards to Russian language teaching to Chinese students, intercultural communication has been considered the key issue. A tool consisting of questionnaires addressed and adapted to the specific intercultural needs of the learners in both languages was presented (Larisa Blinova, Ural State Technical University, Ekaterinburg, Russian Federation). Elena Elina, Siberian Federal University, Centre for international education (Krasnoyarsk, Russian Federation), talked about teaching intercultural communication using video material. A didactic video was created for that purpose which included exercises and other material addressed to Anglophones, which makes it possible to observe the differences and similarities of non verbal elements of intercultural communication. It is necessary to prepare students for an intercultural communication through cognitive as well as historical and cultural aspects in such a way that language works with a communication function (Maral Nurtazina, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan): the presentation also showed how a cognitive and pragmatic approach is followed in teaching verbal activities. Svetlana Minasyan, Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics Yerevan Branch (MESI), Armenia, focused on the importance of perceiving the language as a system of communicational tasks, where intercultural elements play a key role in avoiding interferences.

Viktor Shaklein, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), Moscow, talked about traditional meanings of Russian linguistic culture in education, which must take into account a hierarchy that can define socio-cultural values, as a result of a one's cultural activities.

Kira Letzbor, University of Pisa, showed many aspects of teaching motion verbs with or without prefixes in the Russian language, with the aid of an detailed table.

Bringing didactics closer to professional activities is what the University of Bergamo proposes its students through an educational process integrated with the working world with specific references to company roles and business processes in Russian speaking countries. The collected data shows that direct contact with the working world is a further input to orientate the students towards their choice of profession (Maria Chiara Pesenti, University of Bergamo). Continuing on the professional level, Raisa Bozhenkova, Kursk State Technical University, Russian Federation, talked about developing linguistic competences for the new figures arising as a result of business relations being intensified between Russia and Europe, namely publicity managers. The idea is to connect specific technical language with humanities.

Another problem related to didactics through reading texts, particularly narrative types, which are schematically included in manuals, is that students' oral communication is being inhibited, causing a lack of lexical and syntax elements commonly used in speaking; didactics should implement dialogue type texts such as interviews, forums, etc. (Natalia Zhukova, University of Florence). As regards to literary texts, if properly proposed within specialization courses, these offer the possibility of facilitating metalinguistic reflection that can include descriptive and syntax aspects as well as pragmatic and textual content such as metonymy, reference and the concept of denotation (Rimma Urkhanova, University of Trento, Free University of Bolzano).

New needs at the glotodidactic level that follow new reforms in the education system in Kazakhstan have brought to a detailed analysis of communicative collaboration, treating synergy as a new paradigm. (Marzhan Arenova, Maral Nurtazina, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan).

The session on **Testing and certification** analyzed issues relating to TORFL's international certification as well as theory and practice in testing with the aid of new technologies, stressing the importance of teachers being up to date.

The general director of the Russian Language Head Testing Center for Non-Native Speakers, Yury Cheban, explained TORFL's international certification system and analyzed the dynamics of its recent development and the various phases of creation and implementation.

For the Russian Language Testing Centre for Foreigners (University of S. Petersburg), Tatyana Nesterova, presented the state certification system TRKI, relating it to the Common European Framework. Other themes that were discussed were the role and position of certification at the academic level (Svetlana Nistratova, University Ca' Foscari, Venice) and at the secondary school (Daniela Bonciani, Liceo Linguistico Statale «Giovanni da San Giovanni», San Giovanni Valdarno, Arezzo, Italy).

At the didactic level, Petr Krasnov, from the Acoustic Institute of Moscow, talked about a special software that controls and corrects pronunciation in students by means of an analysis of spoken Russian language by students as compared with mother tongue pronunciation. At the University of Rzeszow in Poland, the course of Russian for Business includes the introduction of Russian economic geography elements. Knowledge acquisition is tested by means of a computerized test that allows controlling knowledge of specific language and also cultural and intercultural knowledge in the business field. (Grzegorz Zietala, University of Rzeszow, Poland). The creation of a B1 and a B2 level tests for the Overseas project through «Perception» software has demonstrated how computer testing facilitates grading and coding, it accelerates statistical data analysis and reduces the index of error and enhances the overall efficiency of the test (Simona Berardi, Liudmila Buglakova, Vanio Preti, University of Bologna, CLIRO).

The discussion at the end of the sessions brought up some key issues: TORFL's international certification must be recognized in Italy by the University and by the business world; Russian language textbooks and didactic material should be adapted to the university reform and to the certification descriptors.

Lastly, TORFL's exams must find a computerized operational solution for testing which offer the student a stimulating tool, with self-assessment options and which can be comparable with existing methods. It must have a larger visibility at the university level highlighting its validity at the professional level.

Выступление Представителя Росзарубежцентра в Италии

Лысенко И.Б. - Росзарубежцентр при посольстве РФ в Италии

Italia-RZC@yandex.ru

Уважаемые дамы и господа,

от имени руководства Росзарубежцентра и от себя лично позвольте поприветствовать всех гостей и участников Международной конференции «Многоязычная Европа и русский язык: тестирование, учреждения и средства для новой медиации».

Как вы знаете, 2007 год был объявлен Президентом России В.В. Путиным Годом русского языка в мире. Эта беспрецедентная акция позволила привлечь к русскому языку внимание широкой зарубежной аудитории, стимулировала его изучение, придала новый импульс деятельности русистов. Год русского языка (ГРЯ) более широко познакомил мировую общественность с тем, что является нашим национальным достоянием – русской культурой, наукой, образованием. Всего было проведено более 950 мероприятий в разных странах. В рамках Года русского языка в Италии только при непосредственном участии Росзарубежцентра было подготовлено и проведено более 30 мероприятий в Риме, Генуе, Неаполе, Больцано, Мерано, Реджио-Эмилии и других городах страны. Отмечу самые крупные из них:

1. Первая конференция Ассоциаций российских соотечественников в Италии
2. Поэтический конкурс молодых русских поэтов в Италии «Ветер странствий» под патронатом княжны Е.В. Волконской
3. Второй международный Кампус русского языка для бизнеса
4. 25-летие Русского землячества в Турине
5. Цикл мероприятий, посвященных юбилею запуска первого Спутника Земли «Русский язык-первый язык общения в космосе».

В мероприятиях ГРЯ приняли участие не только те, для кого русский язык является родным, но и итальянцы, которые изучают наш язык и проявляют интерес к русской культуре. Так, в частности, среди слушателей курсов русского языка на базе ассоциаций «Италия-Россия» Росзарубежцентром был организован и проведен конкурс сочинений-эссе на русском языке на тему «Россия, ее язык и культура в моей жизни». Победительница этого конкурса Марина Базиле была приглашена в Москву на торжественную церемонию, посвященную подведению итогов ГРЯ.

Как было сказано, 2007 год отмечен чрезвычайно важным событием - проведением в Риме Первой Конференции российских соотечественников

Италии. Основным итогом Конференции стало создание единого Координационного Совета ассоциаций российских соотечественников Италии, получившего право представлять интересы русских в Италии как внутри страны, так и за рубежом. Уникальность Конференции еще заключается в том, что впервые представители российских ассоциаций практически всех областей Италии смогли собраться вместе, за одним столом провести переговоры и обсудить волнующие их вопросы, наметить и скоординировать планы мероприятий. Отмечу достаточно высокий уровень почетных гостей Конференции, прибывших из Москвы. Это еще раз указывает на большой интерес к происходящим в Италии событиям со стороны российских государственных структур, занимающихся работой с соотечественниками. В работе Конференции приняли участие директор Департамента по работе с соотечественниками МИД России А.В. Чепурин, руководитель Департамента внешнеэкономической деятельности и международных связей Правительства г. Москвы Г.А. Мурадов, директор Московского дома соотечественника Ю.И. Каплун и другие. Российские соотечественники смогли из первых рук получить информацию о проектах как европейского, так и международного уровня, распределении целевых средств, выделяемых правительством Российской Федерации и региональными структурами.

В 2007 году впервые были выделены правительственные средства на работу с соотечественниками, проживающими в дальнем зарубежье. Ожидается увеличение размеров финансирования на текущий год, приняты к рассмотрению ряд проектов от Италии, которые претендуют на включение в общеевропейский план мероприятий.

Интерес к русскому языку в Италии связан также с присутствием значительного количества российских туристов. В июле прошлого года на состоявшемся в Больцано-Мерано Втором международном Кампусе русского языка для бизнеса было отмечено заметное увеличение числа изучающих русский язык среди работников туристической и гостиничной сфер деятельности.

Как вы видите, прошлый год не только был насыщен различными мероприятиями, но и определил ближайшие планы и перспективы взаимодействия в сфере распространения русского языка в Италии.

Учитывая важную роль семьи в развитии государства и общества, Президент России объявил 2008 год Годом Семьи. Осуществление мероприятий в рамках Года Семьи за рубежом возложено на МИД России и Росзарубежцентр, который уже объявил о конкурсе рассказа и рисунка для детей соотечественников. Как руководитель Представительства Росзарубежцентра в Италии приглашаю ваших детей принять участие в этих конкурсах.

В завершении хотел бы пожелать Конференции эффективной работы. Надеюсь, что она станет одним из крупнейших мероприятий такого рода в Италии.

Благодарю за внимание.

Форли, 26-27 февраля 2008 года

1 - Языковые и межкультурные аспекты в переводе

Концепция поэтического перевода у Пастернака

Гарзонио С. – Пизанский университет, Италия

garzonio@ling.unipi.it

М.А. Гаспаров по случаю выхода собственного перевода «Неистового Роланда» Ариосто дал интервью в университетский журнал «*Alma Mater*» (Тарту, апрель 1990. - № 2). Как известно, Михаил Леонович много и глубоко изучал теоретические аспекты поэтического перевода и одновременно – сам переводил античных и новых авторов на основе выработанной теоретической трактовки переводческой практики, в рамках которой предлагалось выделять две тенденции поэтического перевода: представленный творчеством Анненского вольный перевод и символизируемый поздним Брюсовым буквальный перевод. Не признавая золотой середины, Гаспаров определял эти тенденции следующим образом:

«Перевод «вольный» стремится, чтобы читатель не чувствовал, что перед ним - перевод; «буквалистский» стремится, чтобы читатель помнил об этом постоянно. Перевод «вольный» стремится приблизить подлинник к читателю и поэтому насылает стиль подлинника; перевод «буквалистский» стремится приблизить читателя к подлиннику и поэтому насылает стилистические привычки и вкусы читателя. (Насилие над подлинником остается осязаемым лишь для неширокого круга лиц, способных сверить перевод с подлинником; насилие над привычным стилем, или, как часто демагогически выражаются, над «родным языком», ощутимо для всех читателей, и поэтому протест против него имеет возможность прорываться чаще и громче.) Перевод «вольный» стремится расширить круг читательских знаний об иноязычных литературах. Перевод «буквалистский» стремится расширить круг писательских умений за счет художественных приемов, разработанных в иноязычных литературах. Перевод «вольный» - это перевод для литературных потребителей, перевод «буквалистский» - это перевод для литературных производителей. (Но не надо забывать, что непреходимой грани между этими двумя категориями нет и что таких читателей, которым интересно не только то, что пишут писатели, но и то, как пишут писатели, - таких читателей не так уж мало и, будем надеяться, станет еще больше)».¹

Но вернемся к интервью, во время которого Гаспарову был задан вопрос о состоянии перевода в России и о его личном мнении по этому поводу. Вот его ответ:

«Я по образованию античник и перевожу с древних языков. А тут традиции очень крепкие. Вольничанье никогда не считалось переводом, а отменялось в

¹ Гаспаров М. 1971, «Брюсов и буквализм» в *Мастерство перевода*, Советский писатель, Москва.
(http://www.philol.msu.ru/~forlit/Pages/Biblioteka_Gasparov_BrusovBukvalism.htm)

оригинальную литературу как подражание. Степень точности переводов с древних языков в русской литературе всегда была больше, чем в переводах с новых языков. Поэтому, разумеется, мне ближе переводы буквалистические. Есть вопрос, который задается как тест: «Какой "Гамлет" вам больше нравится: Лозинского или Пастернака?» Для меня – Лозинского. Для Пастернака переводы были средством выявить собственную поэтику на обезличенном фоне переводческого языка. Для Лозинского же собственная поэтика должна была уничтожиться, автор перевода должен быть как можно более прозрачным стеклом. Так как субъективно я больше склонен к самоуничтожению, чем к самоутверждению, то может быть поэтому идеал Лозинского мне ближе.²

Учитывая авторитетное и отнюдь не конформистское мнение М. А. Гаспарова, попробуем рассмотреть концепцию поэтического перевода у Пастернака.

Как известно, Борис Пастернак переводил много, с разных языков и в некоторых случаях при помощи подстрочника. Переводил он при самых разных обстоятельствах, причем далеко не всегда связанных с литературными мотивациями, особенно когда, как он сам признавался в письме к Крученых, «в 1932-1936 гг. своих стихотворений не писал. Переводил грузинских поэтов и писал прозу. Собирался писать роман о современной жизни. Но не вышло 1. XII. 42. Б. П.»³

Пастернаку принадлежат знаменитые переводы из Шекспира, Гете, Шиллера, Рильке, Клейста, Шелли и целого ряда грузинских поэтов, в том числе - и его близких друзей Паоло Яшвили и Тициан Табидзе, о которых он с нежностью вспоминал в своей автобиографии «Люди и положения» (глава «Три тени»). Недавно изданная антология переводов Пастернака является доказательством его поэтического протезизма и чуткого внимания к поэтическому совершенству и оригинальности.⁴

Одновременно, и это стоит сразу подчеркнуть, переводы Пастернака имели конъюнктурный характер. Переводы из грузинской поэзии, главным образом, сконцентрированы в 1930-е - начало 1940-х гг., когда поэт практически не имел возможности писать собственные оригинальные стихотворения и ему пришлось играть роль «первого советского поэта». Переводы шекспировских драм связаны с заказами МХАТа (перевод «Гамлета», как известно, был начат по просьбе вскоре репрессированного Мейерхольтца) и, главным образом, реализованы во время эвакуации в Чистополе. Знаменитый перевод «Фауста» Гете был выполнен приблизительно в годы создания «Доктора Живаго» и, конечно, вместе с творческими и жизненными мотивациями, был связан с требованием Пастернака зарабатывать в сложные для публикации его собственных произведений годы.

О мастерстве перевода Пастернак писал неоднократно. Лучше всего его идеи о поэтическом переводе представлены в краткой статье «Заметки переводчика» 1943 года, а также в знаменитых «Замечаниях к переводам из Шекспира», которые писались долгие годы и были закончены только в 1956 году (в свое время А. М. Рипеллино перевел и издал этот очерк).

² «Alma Mater» (Гаргу), апрель 1990, № 2.

³ Об этом см. В. Pasternak 1970, *La reazione di Wassermann: saggi e materiali sull' arte*, Padova, с. 181.

⁴ *Зарубежная поэзия в переводах Бориса Пастернака* 2001, Москва.

Именно в этих работах Пастернак дает краткие, но в то же время содержательные определения художественного перевода. В частности, в «Заметках» 1943 года он пишет о педантических переводах (или о «буквалистских»), пользуясь терминологией М. А. Гаспарова):

«Такие переводы не оправдывают обещания. Их бледные пересказы не дают понятия о главной стороне предмета, который они берутся отражать, — о его силе».⁵

В «Замечаниях» поэт делает следующее заявление:

«Подобно оригиналу, перевод должен производить впечатление жизни, а не словесности».⁶

«Заметки» 1943 года связаны с подготовкой издания новой «Антологии английской поэзии», составленной А. И. Старцевым для Гослитиздата. Пастернак написал на нее внутреннюю издательскую рецензию и специально для этого сборника перевел несколько стихотворений Шелли. Однако, антология в печати так и не появилась, а внутренняя рецензия впервые вышла в пятитомнике в 1991.

Несколько подробнее стоит остановиться на «Заметках переводчика», которые Пастернак написал специально для подборки передевенных им стихов Шелли. Поэт обращает внимание на то, что Старцев составил антологию, выбирая лучшие из русских переводов разных эпох, начиная с Жуковского, «без заботы о том, лучшим ли удачам английского гения соответствуют эти лучшие свидетельства русского».

Дальше он отмечает:

«Для того, чтобы перевод достигал цели, он должен быть связан с подлинником более действительной зависимостью. Отношение между подлинником и переводом должно быть отношением основания и производного, ствола и отвода. Перевод должен исходить от автора, испытавшего воздействие подлинника задолго до своего труда. Он должен быть плодом подлинника и его историческим следствием. Вот отчего подражания и заимствования, явления школы и примеры иностранных влияний ближе вводят в мир европейских образцов, чем прямые их переложения. Картину таких влияний и представляет названное собрание. Антология рисует английскую поэзию с точки зрения силы, которую мы с ее стороны испытали. Она показывает английскую поэзию в ее русском действии. Это в глубочайшей степени соответствует самой идее перевода, его назначению.

Мы уже сказали, что переводы неосуществимы, потому что главная прелесть художественного произведения в его неповторимости. Как же может повторить ее перевод?

Переводы мыслимы, потому что в идеале и они должны быть художественными произведениями и, при общности текста, становиться ровень с оригиналами своей собственной неповторимостью. Переводы мыслимы потому, что до нас веками переводили друг друга целые литературы,

⁵ Пастернак Б.Л. 1943, «Заметки переводчика (в порядке обсуждения)», в Пастернак Б.Л. 2004, *Полное собрание сочинений*, том 5, Москва, с. 52.

⁶ Пастернак Б.Л. 1946, 1956, «Замечания к переводам из Шекспира» в Пастернак Б.Л. 2004, *Полное собрание сочинений*, том 5, Москва, с. 72.

и переводы – не способ ознакомления с отдельными произведениями, а средство векового общения культур и народов».⁷

В этих высказываниях заключается вся суть и пафос пастернаковской концепции поэтического перевода. Затем, после тщательного анализа ритмических возможностей английского стиха и обзора русских переводов, Пастернак определяет собственный метод в отношении предлагаемых им переводов из Шелли и пишет:

«Мы с чрезвычайной неохотой, не предвидя от этого никакой радости, взялись за поэза, всегда казавшегося нам далеким и отвлеченным. Наверное, мы не ошиблись, и нас постигла неудача. Но мы не добились бы этого, если бы оставались при своем старом взгляде на великого лирика. Чтобы прийти с ним в соприкосновение, даже ценой неуспеха, надо было взглянуть в него попристальней. Мы пришли к неожиданной концепции.

В заклинателе стихий и певце революций, безбожнике и авторе атеистических трактатов нам открылся предшественник и провозвестник урбанистического мистицизма, которым дышал в последствии русский и европейский символизм. Едва только в обращениях Шелли к облакам и ветру нам послышались будущие голоса Блока, Верхарна и Рильке, как все в нем оделось для нас плотью. Разумеется, мы все же переводили его как классика. Сказанное относится главным образом к «Оде западному ветру».⁸

Внимательное рассмотрение предложенных Пастернаком переводов позволяет сделать вывод о том, что данные тексты в полной мере вписываются в картину его творчества. Совершенно очевидно, что переводы исходят «от автора, испытавшего воздействие подлинника задолго до своего труда», но одновременно в своей художественной целостности зависят от оригинального поэтического мышления самого Пастернака.

Если теперь вернуться к брюсовскому буквализму в трактовке М. А. Гаспарова, то станет ясно, что Пастернака-переводчика следовало бы отнести как раз к противоположной брюсовско-гаспаровской линии, т. е. к линии Анненского. Как отметила в своей статье «О переводах Бориса Пастернака» Г. Ратгауз:

«Размышляя о переводах Пастернака, мы пришли к выводу, что у него в этом деле есть еще никем не опознанный предшественник — Иннокентий Анненский. Этот поэт занимает большое место, в частности, в воспоминаниях В. Шаламова о Пастернаке и в их переписке. «Иннокентий Анненский — мой учитель», — говорил Пастернак Шаламову и удивлялся, почему об этом так редко поминуют. Тем более не замечено до сих пор сходство в их отношении к поэтическому переводу. Как и Пастернак, Анненский считал переводы частью своего собственного творчества и не был приверженцем абсолютной точности».⁹

⁷ Пастернак Б.А. 1943, «Заметки переводчика (в порядке обсуждения)», в Пастернак Б.А. 2004, *Полное собрание сочинений*, том 5, Москва, с. 52.

⁸ там же, сс. 53-54.

⁹ Ратгауз Г. 1996, «О переводах Бориса Пастернака», *Иностранная литература*, №12.

(<http://magazines.russ.ru/inostran/1996/12/radgauz.html>).

В заключение отметим, как по-разному функционируют переводы в культуре. И прав Гаспаров, полагающий, что каждое поколение, каждая эпоха читает иностранные тексты по-разному и, следовательно, каждому поколению, каждой эпохе, требуются не только разные переводы, но также разные переводческие концепции.

В то же время, противоположные подходы к переводу - вольный и буквалистский - сосуществовали в разные эпохи и продолжают сосуществовать по сей день. Великий поэт умеет уловить самые тонкие нюансы иноязычного художественного текста на глубинном уровне и сочетать их с собственными поэтическими принципами, и именно в этом кроется источник оригинальности, неповторимости перевода как художественного явления, сопоставимого с оригинальностью и неповторимостью оригинала. Великому поэту буквализм тесен и, в конце концов, вреден. Однако, в исторической перспективе он необходим. Мелкий, но талантливый поэт, который «испытал воздействие подлинника задолго до своего труда», вполне будет в состоянии кропотливо реконструировать на своем языке иностранный литературный памятник. Это, очевидно, случай Лозинского. Такому поэту и правда не стоит вольничать.

Литература

Гаспаров М. 1971, «Брюсов и буквализм», *Мастерство перевода*, Советский писатель, Москва, (http://www.philol.msu.ru/~forlit/Pages-/Biblioteka_Gasparov_BrusovBukvalism.htm).

Зарубежная поэзия в переводах Бориса Пастернака 2001, Москва.

Пастернак Б.Л. 2004, *Полное собрание сочинений*, Москва.

Ратгауз Г. 1996, «О переводах Бориса Пастернака», *Иностранная литература*, № 12. (<http://magazines.russ.ru/inostran/1996/12/radgauz.html>).

Alma Mater (Таргу), апрель 1990, № 2.

Pasternak B. 1970, *La reazione di Wassermann: saggi e materiali sull' arte*, Padova, с. 181.

Публичный, общественный или государственный? (Лингвистические аспекты социальных проблем)

Хватов С.А. - Варшавский университет, Польша

skhvatov@uw.edu.pl

Роль переводчика в диалоге культур чрезвычайно велика. Столь же велики и трудности, с которыми он сталкивается в своей деятельности, прежде всего, в поисках эквивалентности, а точнее языковых средств, которые эту эквивалентность обеспечивают. Словари (двуязычные) – первый помощник переводчика, однако далеко не всегда словарный эквивалент может выступать в роли эквивалента переводного, т. е. обеспечивающего эквивалентность не только понятийную, но и смысловую, которая реализуется в процессе коммуникативного акта и достижение которой невозможно без учета культурно-национальной специфики объективируемого понятия, без эквивалентности культурологической.

Национальная концептуализация мира, представленная в соотнесенности лексемы и концепта, может проявляться не только в виде ярко выраженного национально-культурного компонента значения лексем, традиционно признаваемыми «национально окрашенными», что прекрасно демонстрируют, например, лингвострановедческие словари. Сталкиваемся мы с этим и в случае заимствований и интернационализмов, которые, будучи инкорпорированными в инонациональный контекст, начинают жить в нем своей собственной жизнью, приобретая свои собственные смысловые оттенки и ассоциации. В этом случае их лингвоспецифика выявляется лишь при конфронтативном соотнесении с «отражением в зеркале» другого языка и культуры. Сами же носители такую специфику «считают само собой разумеющимся, не видя необходимости останавливать на ней внимание» (Шмелев 2002: 12).

Развитие лексической системы языка происходит по разным направлениям и с разной степенью интенсивности в различных лексико-семантических группах. В частности, особо интенсивные процессы происходят в зонах «социального напряжения», к которым, несомненно, относятся политика и экономика. Глубокие преобразования в этих областях жизни, носящие системный характер, не могли не найти отражения в языке, поскольку появление новых реалий, новых форм организации, формирование новой модели общества требует своего наименования, а порой существующие уже понятия требуют нового осмысления.

Пути восполнения таких коммуникативных (лексических) лакун бывают различны, но прежде всего это заимствования – внешние, из других языков (например, саммит, спикер, офф-шор, бренд, пиар, промоушен и т. п.) или внутренние (дума, губернатор, присяжные и т. п.). Одним из способов является и изменение семантической структуры слова, актуализация отдельных семантических компонентов.

В этом плане представляется интересным рассмотрение функционирования в современном речевом употреблении русского прилагательного **публичный**. Слово это, как и множество иных латинизмов, было заимствовано из польского (*publiczny*) в начале XVIII века и отмечается Фасмером у Прокоповича в 1704 г. (Фасмер 1986). Присутствуя в большинстве европейских языков (ср. англ. *public*; фр. *public*; польск. *publiczny* и др.) и являясь, несомненно, интернационализмом, русское прилагательное **публичный** обладает концептуальной спецификой, своеобразным образом отражая и формируя национальный образ мышления. А это часто приводит к тому, что, выступая эквивалентами словарными, данные лексемы далеко не всегда оказываются эквивалентами переводными, несмотря на казалось бы интернациональную семантическую универсальность.

Начнем с рассмотрения дефиниций, предлагаемых толковыми словарями, которые традиционно выделяют два основных значения:

Публичный: **1.** всенародный, оглашенный, явный, известный (*говорить публично, это жульер публичный, отъявленный*); **2.** для публики, общества устроенный, народный, общенародный, вселюдный || всем обывателям сообща, всей гражданской общине принадлежащий (*п. нотариус, пищик; п. здания, больницы, театры*) (Даль 1998)

Публичный: **1.** 'совершающийся в присутствии общества, публики, открытый, гласный' (*п. доклад, выступление, скандал*); **2.** 'общественный, находящийся в распоряжении общества, устроенный для общества, не частный' (устар.) (*п. выставка, библиотека, мата*) (Кузнецов 2000, 2001).

Публичный: **1.** совершающийся в присутствии общества, публики, открытый, гласный; **2.** общественный, находящийся в распоряжении общества, устроенный для общества, не частный (устар.) (*п. музей, библиотека*) (Ушаков 2000)

Современные словари английского и польского языка определяют, соответственно, *public* и *publiczny* следующим образом

publiczny – 1. 'dotyczący ogółu, służący ogółowi ludzi, przeznaczony, dostępny dla wszystkich; ogólny, powszechny, społeczny, nieprywatny'; 2. 'odbywający się przy świadkach, w miejscu dostępnym dla wszystkich; oficjalny, jawny' (Universalny Słownik Języka Polskiego 2003).

Public 1. Not private; open to or concerning the people as a whole; «the public good»; «public libraries»; «public funds»; «public parks»; «a public scandal»; «public gardens»; «performers and members of royal families are public figures». 2. Affecting the people or community as a whole; «community leaders»; «community interests»; «the public welfare» (Webster's Online Dictionary).

Что касается значения 'происходящий на публике, открытый, гласный' – (первое значение в русской лексеме и второе в английской и польской), то здесь каких-либо заметных семантических сдвигов не наблюдается. В этом случае и *public*, и *publiczny* и **публичный** выступают, как правило, в качестве переводных эквивалентов (*publiczne wystąpienie* – публичное выступление; *egzekucja publiczna* – публичная казнь; *wystawić coś na widok publiczny* – выставить на публичное обозрение; *debata publiczna* – публичная дискуссия и т. п.). Можно отметить лишь новый оттенок в таких частотных употреблениях, как публичный политик (экономист, деятель и т. п.) – т. е. тот, кто стремится всячески уменьшить дистанцию между собой и публикой.

Большой интерес представляет для нас второе словарное значение русской лексемы (первое и главное в английском и польском языках) – «общественный, находящийся в распоряжении общества, устроенный для общества, не частный».

В современном речевом употреблении это значение выступает в качестве основного и весьма актуального, причем в английском и польском языках покрывая значительно большую часть коммуникативного пространства, чем в русском.

В русских толковых словарях второе значение 'предназначенный для публички, общества; не частный' – традиционно имеет помету 'устаревшее', а следовательно малоактивное, что подтверждается и приводимыми иллюстрациями (публичный музей, публичная библиотека, публичный дом и с пометой 'специальное' – публичное право и публичные торги). Однако это вряд ли соответствует существующему положению вещей в речевой действительности, поскольку в настоящее время наблюдается активная актуализация именно этого значения, связанная с социальными и экономическими преобразованиями, появлением новых реалий и переосмыслением существующих. В этом значении слово активно входит в **публичную** коммуникацию, прежде всего в масс-медийную, привнося «новое дыхание» и отражая новое понимание целого ряда категорий в области политики, социологии, общественного устройства. Такие понятия, как публичная политика, публичный сектор, публичная администрация, публичная компания демонстрируют не столько «языковой вкус эпохи», сколько определенные изменения ментального лексикона. При этом прилагательное **публичный** вступает в конкурентные отношения с синонимические прилагательными, прежде всего государственный, общественный, открытый, причем, как показывает речевая практика, выбор в пользу того или иного слова определяется скорее не четким разграничением в русском языковом сознании этих понятий, а другими причинами. Любопытно рассмотреть некоторые примеры, позволяющие проиллюстрировать вышесказанное.

Публичный сектор (экономики) – понятие в российской экономической науке новое, определяющее то, что всегда традиционно именовалось сектором **государственным**. Словосочетание *public sektor, sektor publiczny*, устоявшиеся в зарубежной науке, на русский язык переводились и как публичный, и как государственный сектор, хотя эти понятия не идентичны. Как отмечает академик В.А. Макаров,

«государственный сектор (по западной терминологии «публичный» – англ. public) предназначен для того, чтобы производить публичные (общественные) блага (public goods, dobra publiczne). Это нечто, одинаково доступное всем членам общества и не требующее непосредственной оплаты. Важнейшие из них – образование, здравоохранение, борьба с преступностью и т. д. Общественные, в том числе национальные, государственные интересы также можно представить себе в виде некоего публичного блага, которое потребляют уже не отдельные индивиды, а общество в целом» (Макаров 1999),

т. е. **государственные** интересы, выступая в качестве **публичного** блага, превращаются в **общественные**.

В наши дни начинает все больше проявляться различие между **государственным** и **публичным** сектором, состоящее в том, что, согласно действующей Конституции РФ, муниципальные предприятия (и общественные организации) не являются государственной собственностью, но являются публичной, т. е. публичный сектор включает в себя и государственные предприятия, и муниципальные предприятия, и общественные организации, в то время как к сектору не публичному относятся корпоративный и частный сектора.

В последнее время ведутся широкие дискуссии относительно понятия **публичная политика** (англ. *public policy*, польск. *polityka publiczna*), что отражают естественное желание исследователей лучше понять современные тенденции развития российского общества и государства. Понятие это для российской науки достаточно новое. До недавнего времени вместо **публичной** предпочитали пользоваться терминами «общественная политика» или «открытая политика», которые, однако, не отражали в полной мере смысл данного понятия. А за этим понятием стоит «соответствие **государственной** политики **общественным** нуждам, взаимодействие государственных и негосударственных структур на всех стадиях принятия, реализации, контроля и оценки результатов государственных программ, проектов и решений», «легитимные и формально оформленные решения правительственных органов». Как пишет в своей работе Н.А. Шматко,

«**публичная политика** есть симбиоз политического действия, научной рефлексии и акта масс-медийной коммуникации. По большому счету, она осуществляется в порядке интервенции в сферу политики экспертов, аналитиков, специалистов в области социальных наук, «интеллектуалов», публицистов и журналистов» (Шматко 2001 :106).

Такое понимание **публичной политики** в советской и постсоветской традиции было заменено понятием **государственная политика**, что подразумевает закрытость процесса принятия решений для общества, игнорирование общественного мнения в процессе принятия решения и общественного контроля в процессе его исполнения. Таким образом, утверждение применения к реалиям современной России понятия **публичная политика** представляется чрезвычайно актуальным. Утверждение применения к реалиям современной России понятия **публичная политика**, представляется чрезвычайно актуальным, поскольку, в отличие от понятия **политики государственной**, подразумевает взаимодействие государственных и негосударственных структур на всех стадиях принятия, реализации, контроля и оценки результатов государственных программ, проектов и решений, становление гражданского общества.

Понятия *public administration*, *administracja publiczna* традиционно передаются в русском языке как государственная администрация - государственный орган для решения административных вопросов. Встречающиеся такие определения как общественное управление (администрирование), или даже управление обществом явно искажают смысл этого понятия, поскольку речь идет о государственном и муниципальном управлении, т. е. публичном, при котором власть понимается как администрация, действующая в интересах общества и под его контролем, осознающая себя как производное от общества. Встречаемое же сочетание **публичная администрация** используется, в основном, относительно политических институтов зарубежных стран, выступая в роли экзотизма.

Таковую же картину мы наблюдаем и при сопоставлении словосочетаний *public relief - pomoc publiczna* - государственная помощь, *public agency (body) - instytucja publiczna* - государственное учреждение, государственный орган, *public service - służba publiczna* - государственная служба, *public finances - finanse publiczne* - государственные финансы, *public funds - fundusze państwowe* - государственные фонды, *public institution - instytucja użyteczności publicznej* - государственный орган, институт общественной пользы (редко), *public hospital - szpital publiczny* - государственная больница, *public*

contracts - zamówienia publiczne – государственные заказы, *public private partnership - partnerstwo publiczno-prywatne* – государственно-частное партнерство (Федеральный закон о государственно-частном партнерстве); *public health service - publiczna służba zdrowia* – государственная служба здравоохранения и др.

Как видно, понимание **публичного** как **государственного** скорее, чем **общественного**, в русском языковом сознании оказывается явно предпочтительным, при том, что синонимичность этих понятий весьма условна. Скорее, дело в другом. Может быть, здесь определенную роль играет сложившаяся традиция, благодаря тому, что роль государства в России всегда была традиционно велика, и именно власть определяла общественное устройство в стране. Кроме того, в советскую эпоху разделение понятий **государственный** и **публичный** оказалось ненужным с идеологической точки зрения в силу доминирующей роль государства в обществе и отсутствие понятия «частного», которое могло бы противопоставляться первым двум, разграничивая их. Это могло привести к вытеснению из языкового сознания концепта **публичный**, отождествлению его с концептом **государственный**.

И здесь мы подходим к вопросу о природе власти в ее концептуально-ментальном выражении. Понимание властной машины как производной общества есть установление ее публичности, т. е. осознанного служения публичному (общественному) интересу. Выведение же ее над социумом (как, например, Богом данная власть) порождает ее надпубличный, т. е. сугубо государственный характер.

В своем интересном исследовании, посвященном публичной политике в контексте современной России, А. Сунгуров отмечает, что в истории русского общества традиционно выделялась государственная («государева») сфера и все то, что оставалось за ее пределами. В странах же Западной Европы раздел шел по другой линии – приватного и публичного, *private* и *public*. При этом под *public* понимались как общество, так и государственная (и муниципальная) власть, т. е. все то, что не *private* - частное, личное. Отсюда публичная сфера – это сфера общественного интереса, а раз так, она должна быть открытой и подотчетной обществу, состоящему из конкретных личностей. Сфера же **приватная** - это личное дело человека, и никто, не власть ни заинтересованные соседи по сообществу не должны были в нее вторгаться без приглашения. (Сунгуров 2004).

Таким образом, можно отметить, что выбор прилагательного **государственный** в качестве эквивалента *publiczny* русском языке оказывается явно предпочтительным. Может быть, здесь определенную роль играет сложившаяся традиция, благодаря тому, что роль государства в России всегда была традиционно велика, и именно власть определяла общественное устройство в стране. Кроме того, в советскую эпоху разделение понятий **государственный** и **публичный** оказалось ненужным с идеологической точки зрения в силу доминирующей роль государства в обществе и отсутствие понятия **частного**, которое могло бы противопоставляться первым двум, разграничивая их. Это привело к вытеснению из языкового сознания концепта **публичный**, отождествлению его с концептом **государственный**.

С другой стороны, может быть, здесь имеют место и более глубокие процессы, кроющиеся в особенности русского национального менталитета. Так, понимание общественного не как публичного, т. е. сферы общественного интереса, а как

общинного, соборного, лежащего вне материальной плоскости, может быть, сформировало во многом то, что мы имеем сейчас. Оппозиция **приватное – публичное** приобретала характер **личное – общинное**. Кстати, перенос «соборности» в область интересов материальных приводил, как правило, к результатам негативным. Во всяком случае, согласно исследованиям Гирта Хоффстеда, определявшего этнопсихологические особенности различных народов, замеряя различные параметры национального менталитета, измерял и такой параметр, как дистанция власти, и нашел его у русских выше, чем у западноевропейцев (Hofstede 2006).

При становлении гражданского общества акценты смещаются и становится очевидной семантическая разнонаправленность этих лексем: актантность прилагательного **государственный** (кто делает?) и актантно-директивность (кто и для кого?) слова **публичный**.

В том случае, когда в качестве русского эквивалента *publiczny* выступает прилагательное **публичный** (*public corporation* - *spółka publiczna* – публичная компания, *finanse publiczne* – публичные финансы; *dlug publiczny* – публичный долг; *oferta publiczna* – публичная оферта; *biblioteka publiczna* – публичная библиотека и др. *cele publiczne* – публичные цели; *przestrzeń publiczna* - публичное пространство и др.), подавляющее большинство таких употреблений (разве что за исключением публичной библиотеки) относятся к новому времени и, безусловно, связаны с процессами социальных преобразований и, конечно же, становления гражданского общества.

В качестве эквивалента весьма активно используется и прилагательное *ogólny*. *użytek publiczny* – общественное пользование; *public TV - telewizja publiczna* – общественное телевидение; *publiczna toaleta* – общественный туалет; *transport publiczny* – общественный транспорт; *działalność użyteczności publicznej* - деятельность для общественного блага, общественно полезная деятельность и др.

В ряде случаев в качестве русского эквивалента может выступать и прилагательное **открытый, прозрачный**, что наблюдается, в частности, при определении статуса экономических субъектов. Так в настоящее время готовится изменение закона об акционерных обществах относительно отхода от их деления на открытые и закрытые и определения порядка раскрытия информации об АО с учетом их публичности (= открытости, прозрачности).

Таким образом, мы видим, что в качестве эквивалентов англ. *public* или польскому *publiczny* могут выступать по крайней мере четыре русских прилагательных: **государственный, публичный, общественный, открытый**. Выбор одного из них в качестве переводного определяется как традицией, так и переосмыслением принципов социального устройства, становлением новых общественных моделей, предполагающих сокращение «дистанции власти», открытость властных и коммерческих структур и прозрачность их функционирования в обществе.

Литература

- Даль В. И. 1998, *Толковый словарь живого великорусского языка* в 4 т., Русский язык, Москва.
- Кузнецов С. А., под ред. 2000, *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург.

- Кузнецов С. А., под ред. 2001, *Современный толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург.
- Макаров В. А. *Государство в российской модели общества*, <http://exsolver.narod.ru/Artical/Govertheory/communitymodel.html>
- Сунгуров А., *Понятие публичной политики и развитие Центров публичной политики в России*, www.strategy-spb.ru/portal/files/290104.ppt
- Ушаков Д. Н. под ред. 2000, *Толковый словарь русского языка* в 4 т., Москва.
- Фасмер М. 1986, *Этимологический словарь русского языка*, Прогресс, тома I–IV, Москва.
- Шматко Н. А. 2001, «Феномен публичной политики», *Социологические исследования* 7.
- Шмелев А. Д. 2002, *Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. Языки славянской культуры*, Москва.
- Hofstede G., Hofstede G. J. 2007, *Kultury i organizacje*, Warszawa.
- Uniwersalny Słownik Języka Polskiego* 2003, PWN, Warszawa.
- Webster's Online Dictionary*, <http://www.websters-online-dictionary.org>

Contratto di compravendita immobiliare: техника и специфика перевода с итальянского на русский язык

Бунякава Е. - Университет Саленто, Италия

elena.bouniakova@ateneo.unile.it.

Задачей данной работы является анализ техники и специфика перевода с итальянского на русский язык договора купли-продажи недвижимого имущества, в котором участвуют две стороны – итальянский продавец и русскоязычный покупатель. При переводе юридического текста значение понятности, точности и стиля варьируется в зависимости от типа юридического документа, его функции и адресата, на наш взгляд, в процессе работы над договором купли-продажи недвижимого имущества в стратегии переводчика, определяющим фактором является императив реципиента. В данной работе нас интересовали различия в практике проведения этой сделки в правовой традиции носителей русского и итальянского языков; а также определение понятия «эквивалентность» юридических документов как сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, стилистической, функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе (Виноградов 2004: 6), а также то, что эквивалентность в некоторых случаях не может быть достигнута без переводческого комментария.

Этот материал является частью проекта по созданию пособия по юридическому переводу для студентов факультета иностранных языков университета Саленто, но этим мы отнюдь не отвечаем на вопрос, обычно возникающий при переводе юридических документов: «кто лучше может выполнить эту миссию специалист в области права, знающий иностранные языки, или специалист-переводчик, овладевший знаниями в области права?». Сузан Шарчевич (1994: 304) отмечает, что для перевода юридического документа следует изучать аутентичные источники права в каждой отдельной юриссистеме, и не обращаться только к традиционным инструментам работы переводчика моно- или билингвистическим словарям, и материалам по компаративистике. Тем более, что здесь у переводчика, работающего в паре итальянский - русский язык, выбор специальных словарей достаточно ограничен - это словарь С.С. Прокоповича (2007), словарь В.Ф. Ковалева (1997) и словарь под редакцией Т. Наполитано (1981).

Интерес к итальянской недвижимости оправдан тем, что иностранец, физическое лицо, может приобретать недвижимость и владеть ею на правах собственности; для россиян удобен и особый визовый режим для въезда в Италию, предоставляемый на основании владения недвижимым имуществом;

способствуют развитию этого рынка Соглашение о поощрении и взаимной защите капиталовложений между Италией и Россией¹ и Договор об избежании двойного налогообложения².

В Италии процесс перехода права собственности на объект недвижимости состоит из трех этапов, во время первого этапа стороны ставят свои подписи под документом, описывающим объект и его стоимость; во втором в присутствии представителя юстиции - нотариуса определяется основание перехода имущественных прав, нотариус истребует и проверяет все документы, необходимые для подтверждения права собственности на объект со стороны продавца и его правомочие на продажу; он же детально описывает передаваемое имущество и информирует покупателя о наличии прав на объект у третьих лиц; затем покупателем уплачивается цена и происходит физическая передача вещи, путем вручения ключей, и последний третий этап – состоит из регистрации нотариусом нового титула. Итальянская модель оформления сделки эффективна, проста, но отлична от российской схемы. В данном случае установка «перевод должен читаться как оригинал» (Швейцер 1994: 183) невозможна, так как она подразумевает полную адаптацию текста к нормам российской правовой культуры, а она не соответствует итальянской.

Перед переводчиком стоит сложная задача создать эквивалентный текст, не искажив смысл документа как в целом, так и в каждой его составляющей, передав особенности языка договора, соответствуя при этом узусу языка российской деловой документации, компенсировав, пояснив или зафиксировав расхождения в российской и итальянской юридических системах в виде комментария. Переводчик юридического текста должен обладать знаниями предметной сферы, то есть знать процедуру проведения сделки купли-продажи недвижимости и ее юридические последствия, как в Италии так и в России. При переводе полная эквивалентность достижима только для тех явлений, которые совпадают по всем понятийным признакам, а признаки многих понятий не совпадают в итальянской и русской правовых системах, поэтому для эффективного взаимодействия с покупателем необходимо определить переводческую стратегию, действительную для ситуаций частичного совпадения понятий, инклюзий или отсутствия в русском языке терминологического эквивалента – понятийного или лексического. «Степень же реального приближения двуязычной коммуникации с переводом к коммуникации одноязычной, естественно, зависит от мастерства переводчика, но также и от ряда объективных обстоятельств. К таковым, в последнюю очередь, относятся свойства переводимого текста и способ выполнения перевода» (Латышев 2001: 17). Поэтому в случае лингвистического посредничества в сделке купли-продажи с участием российского покупателя, который основывается на

¹ Федеральный закон от 17 декабря 1996 г. N 154 "О ратификации Соглашения между Правительством Российской Федерации и Правительством Итальянской Республики о поощрении и взаимной защите капиталовложений", принят Государственной Думой 22 ноября 1996 года.

² Федеральный Закон №129-ФЗ от 05.10.97 "О ратификации конвенции между правительством РФ и правительством Итальянской республики об избежании двойного налогообложения в отношении налогов на доходы и капитал и предотвращении уклонения от налогообложения", принят Государственной Думой 12 сентября 1997 года.

собственный опыт ведения и заключения подобных соглашений на территории России, для обеспечения понимания юридического текста и восполнения недостатков фоновых знаний, необходимо во время препереговорческой подготовки выявить группу трудностей, потенциально возникающих в переводе из-за расхождения с российской практикой.

Рассмотрим различия в проведении сделки в России и в Италии. В Российской Федерации по договору купли-продажи жилого помещения продавец обязуется передать в собственность покупателя домовладение (его часть) или квартиру (её часть), а покупатель обязуется принять это имущество и уплатить за него определенную сторонами денежную сумму (п.1 ст. 549 и п.1 ст.454 ГК РФ). Этот консенсуальный, двусторонний и возмездный договор аналогично определяется законодателем Италии (ст. 1470 ГК ИР). Существенными условиями договора (п.1 ст.558 ГК РФ) являются: предмет, цена и перечень лиц, сохраняющих право пользования продаваемым объектом. Предмет определяется через перечисление данных, позволяющих установить недвижимое имущество, в том числе данные о расположении этого имущества на соответствующем земельном участке (если речь идет о домовладении) или в составе другого недвижимого имущества (если речь идет о квартире), в договоре купли-продажи должны быть указаны: почтовый адрес, тип дома (блочный, кирпичный, бревенчатый и т.д.), этаж, количество комнат, размеры общей и жилой площади. В договоре указываются основания права собственности продавца на жилое помещение, которое должно быть способным к отчуждению. ГК РФ определяет, что в договоре должна быть указана цена сделки. Третьим обязательным условием является перечень лиц, сохраняющих право пользования этим жилым помещением после смены собственника, с указанием их прав на пользование продаваемым жилым помещением (п.1 ст.558 ГК РФ).

В России договор заключается в простой письменной форме путём составления одного документа в трех экземплярах (ст. 550 ГК РФ). Таким образом покупатель привык заключать договор без привлечения нотариуса, включать в договор почтовый индекс, указывать жилую и полезную площадь, материал, из которого возведено строение, заявлять в договоре реальную рыночную стоимость жилого помещения; видеть исполнение этого договора, то есть фактическую передачу жилого помещения продавцом, после передачи денег в банке через систему сейфового хранения либо через расчеты платежными поручениями; подписывать передаточный акт, опасаться лиц, имеющих право пользования жилым помещением, иметь свой экземпляр договора с момента подписания, самостоятельно предоставлять документы для регистрации перехода права собственности и считать договор заключенным после его государственной регистрации. В Италии предусмотрена иная процедура проведения сделки, поэтому вышеперечисленные действия будут оформлены следующим образом: сначала продавец публично заявляет о том, что ставит на продажу свой объект недвижимости, приняв решение о его покупке, покупатель в письменном виде направляет в адрес продавца безотзывное предложение о покупке (*Proposta irrevocabile d'acquisto*), которое является акцептом публичной оферты, в котором допускается неоговоренная цена и условия сделки. Если стороны достигают договоренности, то нотариус составляет предварительный контракт, в котором описывается объект и его стоимость (*Contratto Preliminare u.lu Compromesso*).

На основании этого соглашения нотариус округа, на территории которого находится объект недвижимости, готовит исторический обзор объекта по данным местного реестра, кадастра, осуществляет проверку документального соответствия требованиям закона и готовит Договор купли-продажи, который передается переводчику. В Италии в сделке купли – продажи нотариусу отведена особая роль - нотариус является независимым представителем государства, наделенным от имени государства полномочиями совершать нотариальные действия, и одновременно несущим личную ответственность за совершение этих действий. Именно этот статус нотариуса придает соглашениям сторон «публичную форму и публичное доверие», будучи исполнителем задач публичной власти, он осуществляет публично-правовые функции от имени государства. Перевод на покупателя права собственности на объект недвижимости (*Rogito*) заключается сторонами перед нотариусом в присутствии двух свидетелей и переводчика, последний приглашается, если одна из сторон не владеет итальянским языком, сделка происходит в форме публичного акта (*Atto notarile di compravendita*).

Перед чтением нотариального акта, составленного нотариусом на итальянском языке и переведенного на русский язык, покупатель получает «рабочую» копию соглашения, далее нотариус зачитывая акт, убеждается, что сторонам ясны предмет и условия договора, происходит зачитывание договора переводчиком на русском языке, после чего Акт купли-продажи подписывается. В Италии покупатель может фактически вступить во владение недвижимостью немедленно с момента подписания контракта купли-продажи; юридически вступление во владение в имущество происходит в момент регистрации нотариусом права собственности в Консерватории Реестров Недвижимости (*Conservatoria Registri Immobiliare* – досл. Хранилище Реестров Недвижимости, российский аналог – регистрационная палата). Реестр недвижимости, является органом, регистрирующим реальные права собственника, юридические акты (купли-продажи, решения о транзакциях, цензы, права на поверхность и недра, сервитуты), интересы третьих лиц, ограничения; ипотека, кредиты и т.д. Нотариус предоставляет информацию о свершившейся сделке предоставляется также в Кадастр, официальный реестр недвижимости, базирующийся на основе земельного участка (парцела); и необходимый для ведения учета собственности в целях налогообложения и не имеющий функций юридического кадастра. В России регистрацией права собственности на имущество занимается сам покупатель или его представитель по доверенности. В связи с этим документальный оборот, привычный для россиянина в сделке купли-продажи объекта недвижимости на вторичном рынке жилья, предполагает, что продавец предоставляет правоустанавливающие документы на объект, регистрационное удостоверение БТИ, экспликацию и поэтажный план, технический паспорт квартиры; выписку из домовой книги, копию финансово-лицевого счета и справку об отсутствии задолженности по квартплате, нотариально удостоверенное согласие супруга на отчуждение (приобретение), разрешение органов опеки, если в сделке участвуют несовершеннолетние дети, справку из налоговой инспекции, передаточный акт, выписку из Единого государственного реестра прав, а также документы, удостоверяющие личность продавца, его паспорт и свидетельство о рождении.

Именно эти документы покупатель рассчитывает видеть в качестве приложения к Договору купли продажи со стороны итальянского продавца, но этого не происходит в силу того, что в Италии нотариус наделен особыми полномочиями по проверке правоустанавливающих документов и он гарантирует соблюдение всех, предписываемых законом формальностей. Во время заключения сделки у нотариуса, несмотря на то, что в тексте договора имеются ссылки на другие документы, покупатель получает только «рабочую» копию документа с переводом, к которому прилагаются кадастровый план и поэтажная экспликация. В случаях, когда клиент настаивает на приложении иных документов к соглашению, нотариус, как правило, выполняет эту просьбу. Заметим, что в тексте статус перевода определен как «оригинал на русском языке» *«sia l'originale in lingua italiana che l'originale in lingua russa»*.

Договор – это юридический документ, представляющий совокупность формы и содержания, к ним предъявляются формальные и неформальные требования, определяемые его спецификой. В данном случае этот документ составляется в письменной форме и является коммуникативным событием, имеющим место только в определенных социокультурных условиях, а именно в случае сделки купли-продажи недвижимости. Шугрина Е. С. (1999: 123) определяет формальные и неформальные требования следующим образом: к формальным требованиям относятся – содержание документа, его не противоречие действующему законодательству; его форма, то есть наименование, реквизиты, и его структура. К неформальным относятся: содержание юридического документа, форма, структура, логичность, последовательность изложения, юридический язык, правильное использование юридической и иной терминологии.

Отметим структурные характеристики этого документа и, определим некоторые трудности, которые должны быть решены при переводе. Анализируемый договор состоит из вводной части, десяти статей и заключения. Документ открывается регистрационным номером в реестре, далее указано название (*Atto di compravendita*), профессиональный титул автора, место и дата проведения сделки, потом следует заявление нотариуса относительно присутствующих участников купли-продажи, о лицах приглашенных в качестве свидетелей и в качестве переводчика, далее следует преамбула (*premesse*), затем десять статей: первая характеризует объект недвижимости (*consenso e immobili*), вторая определяет условия соглашения (*patti e condizioni*), третья фиксирует цену (*prezzo*), четвертая - право собственности (*provenienza e garanzie*), пятая - порядок вступления во владение (*immissione in possesso*), шестая - круг документов, на основании которых была произведена застройка (*dichiarazioni urbanistiche*), седьмая статья выявляет семейное положение участников и режим собственности в браке (*regime patrimoniale*), восьмая статья включает заявления фискального характера в отношении объекта недвижимости (*dichiarazioni fiscali*), девятая статья констатирует участие посредников в сделке (*mediazione immobiliare*), последняя десятая статья определяет ответственность за расходы (*spese*). Заканчивается документ указанием количества страниц и строк, прилагается перевод на русский язык.

Форма документа является формальным требованием к его составлению, поэтому ее нарушение невозможно, несмотря на просьбы покупателя оформить документ в форме двух параллельных столбцов, типичной при международных договорах, но объект недвижимости находится в Италии, договор заключается на

итальянской территории, оформляется итальянским нотариусом, согласно существующим законам и должен соответствовать правилам оформления документа в Италии.

При переводе этого текста мы ориентировались на определение «теоретически оптимальным можно считать перевод, в котором вместе с воспроизведением функциональных характеристик текста передаются **все функции** входящих в него единиц. В таком случае достигается прагматическая эквивалентность между оригиналом и переводом, что и определяет коммуникативный эффект. Прагматический уровень занимает высшее место в иерархии уровней эквивалентности.» (Швейцер, 1994: 15). Следовательно, задача переводчика состоит в том, чтобы создать текст, обеспечивающий прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном, для достижения этой цели, уровне эквивалентности. Перевод должен заменить первичный текст в другой языковой и правовой среде и создать тот же коммуникативный эффект, что и исходный текст, несмотря на различия между двумя языками и между правовыми системами. В сделке купли-продажи для коммуникантов два текста - на итальянском и на русском - выступают в качестве одновременных равноправных форм существования одного и того же сообщения, они равноценны в их функциональном и структурно-семантическом отождествлении. Таким образом, текст перевода договора купли-продажи должен с одной стороны реализовывать предназначение и функционально соответствовать оригиналу, а в то же время соответствовать правовому узусу этого документа в рамках системы, привычной покупателю, который является основным, но не «профессиональным» реципиентом договора, поэтому он нуждается в комментариях и пояснениях, и именно это определяет выбор переводческой стратегии.

Комментарий, благодаря которому может быть сформирован достаточный уровень передачи неизменного плана содержания при соблюдении норм языка перевода, структурного и смыслового соответствия, может быть помещен на «рабочей копии» и не включаться в текст окончательного перевода. В случаях терминологических лакун, понятийных несоответствий и безэквивалентной лексики, равноценность в плане воздействия на двух коммуникантов может достигаться «описательным» переводом, в котором разъясняются значения лексических единиц исходного языка развернутыми словосочетаниями, дефинициями и полноправными комментариями.

Вот некоторые из таких ситуаций:

перевод итальянской юридической терминологии, отображающей национальные правовые реалии

Например, при переводе фразы «... *diritti di proprietà, usufrutto, uso ed abitazione di altra casa*» необходим комментарий, термин «*usufrutto*» имеет соотносимый вариант перевода на русский язык «узуфрут», возникший в результате калькирования, однако в российской правовой системе этого понятия нет, поэтому для юриста, знакомого с римским правом термин понятен, известен он и итальянскому участнику, поскольку речь идет о достаточно распространенном явлении пожизненного права пользования объектом недвижимости, в то время как уровень юридической осведомленности русскоязычного покупателя не позволяет

ему идентифицировать это явление как ограниченное вещное право, в отношении которого следует быть особенно внимательным;

перевод ссылок на законодательные акты

Перевод ссылок на нормативные документы предполагает обращение к тактике комментария, поскольку русскоязычный получатель перевода при подписании договора должен быть осведомлен о содержании статьи закона, на которую имеется ссылка в тексте договора, поэтому переводчику целесообразно иметь подготовленный в процессе работы над переводом комментарий, включающий текст и перевод статьи, поместив его на «рабочей» копии. Например, для ссылки «*stabilito dall'art. 2 del D.P.R. 6 giugno 2001, n° 380*») необходимо приложить и перевести вторую статью в 380 Декрете Президента Республики от 6.06.2001;

передача безэквивалентной лексики

Комиссаров В.Н. (1990: 180) перечисляет различные способы передачи этого явления, среди которых «описание, раскрывающее значение безэквивалентного слова при помощи развернутого словосочетания». При переводе фразы «...*riportato nel Catasto dei Fabbricati di detto Comune al foglio 9, particella n° 848/107, ..., piano 5, z.c. 1, Categ. A/2, classe 4, vani 4,5, R.C. Euro 662,362*» для достижения эквивалентности в некоторых случаях необходим переводческой комментарий, в некоторых описательный перевод. Рассмотрим подробно эту фразу. Государственный кадастр недвижимости в Италии занимается учетом земельных участков (*Catasto dei Terreni*) и учетом зданий и сооружений (*Catasto dei Fabbricati*), перевод последнего буквально как Кадастр зданий и сооружений будет соотносим с российской реальностью, сокращение «*z.c.1*», уточняющее месторасположение объекта в определенном секторе на плане застройки города может быть *«расположение в зоне 1 территории коммуналь...»*, но при указании этажа при переводе требуется комментарий из-за разницы российской и европейской систем исчисления этажей, при переводе «*Categ. A/2*» не достаточно только определить «*категорию A/2*», здесь необходим комментарий относительно того, какие жилые помещения принадлежат к этой категории; уточнение необходимо и при определении количества жилых помещений - «*vani 4,5*», в то время как для расписывания R.C. достаточно указать, что «*rendita catastale*» - это рентный **доход**, устанавливаемый на основании **кадастровой стоимости**. Закон «Федеральный кадастр недвижимости», вступивший в силу в марте этого года, предусматривает исчисление налогооблагаемой базы на основании кадастровой стоимости объекта., поэтому это понятие для россиянина знакомо.

Заметим, что почтовый адрес, тип дома (блочный, кирпичный, бревенчатый и т.д.), размеры общей и жилой площади, предписываемые в качестве обязательных при определении предмета сделки в России, в Италии отсутствуют, но при описании предмета сделки в тексте договора указываются владельцы, имущество которых, граничит с приобретаемым объектом недвижимости. Поэтому при работе важно определить метод для передачи и группы, включающей

имена собственные, топонимы, названия учреждений, организаций.

Трудности вызывают единицы лексико-семантической системы языка, регулярно используемых в юридических текстах в значениях, определяемых лингвокультурологическим контекстом - это лексические единицы, обозначающих названия учреждений. Например, в отношении *Ruolo dei Distretti Notarili Riuniti di...*, *Documento Unico di Regolarità Contributiva* правомерно переводить буквально, а при переводе *Unicredit* для понимания достаточно практической транскрипции «Уникредит». Однако при переводе «D.P.R. 633/1972, pubblicato nella G.U.» необходим комментарий о том, что «Газетта Уффичиале» - это бюллетень официальных сообщений и документов.

Особый момент:

перевод сокращений.

Характерной чертой языка нотариальных актов является значительное использование сокращений, известных итальянской стороне, поэтому их значение не расшифровывается в тексте договора. Например, при переводе фразы «*iscritta presso la C.C.I.A.A. di.....*» достаточно развернуть сокращение *C.C.I.A.A.* - *Camera di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura*, получится «Торгово-промышленная, сельскохозяйственная и ремесленная палата». Существуют различные методы передачи акронимов при переводе на русский язык - транслитерация; заимствование акронима в исходном виде или перевод расшифровки сокращения, и последующее создание адекватной аббревиатуры из русских терминов.

Например, это происходит в случае, когда встречаются

иноязычные (английские) заимствования.

В фразе «*tasso d'interesse verrà determinato nella misura di uno virgola cinquecento (1,500) punti in più dell'EURIBOR a 3 mesi*» Европейская межбанковская ставка предложения передается в качестве аббревиатуры сохраненной на языке оригинала «EURIBOR», потому что именно в такой форме она получила распространение в русском языке. Но в случае перевода наименования «*DIAMOND*» действительной будет англо-русская транскрипция «Даймонд».

Рассмотренные аспекты перевода договора купли-продажи, в контексте проблемы эквивалентности, нацеленной на сохранение равенства содержательной, смысловой, стилистической, функционально-коммуникативной информации, как в оригинале так и в переводе, ставят прием комментирования, возможный при должной лингвистической, культурологической и правовой компетенции переводчика, в качестве основного метода внутриязыковой и внеязыковой компенсации, позволяющего передать реципиенту содержание текста оригинала несмотря на различия между языками и правовыми системами.

Литература

- Алексеева И.С. 2001, *Профессиональный тренинг переводчика*, Союз, Санкт-Петербург.
 Виноградов В.С. 2004, «Проблема эквивалентности и тип переводимого текста», в *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*, <http://sitim.sitc.ru>.

- Ермолович И. 2001, *Имена собственные на стыке языков и культур. Заимствование и передача имён собственных с точки зрения лингвистики и теории перевода*, Валент, Москва.
- Иконникова В.А. 2005, «Взаимодействие языка, права и культуры при переводе английских юридических терминов в текстах международного контрактного права», в *Науч. тр. Моск. пед. гос. ун-та*, Москва, сс. 360-363.
- Комиссаров В.Н. 1999, *Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в оценках зарубежных ученых*, Черо, Москва.
- Комиссаров В.Н. 1990, *Теория перевода (лингвистические аспекты)*, Москва, Высшая школа.
- Латышев А.К. 2008, *Технология перевода*, Москва, Академия.
- Прокопович С.С. 2007, *Италийско-русский юридический словарь*. Москва, Руссо.
- Швейцер А.Д. 1994, Перевод в контексте культурной традиции, *Литературный язык и культурная традиция*, Москва, ВЦП, сс. 64 – 75.
- Шутрина Е.С. 2001, *Техника юридического письма*, Дело Москва.
- Gotti M. 1991, *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, La Nuova Italia, Firenze.
- Scarpelli U., Di Luca P. (a cura di) 1994, *Il linguaggio del diritto*, Led, Milano.
- Mortara Garavelli B. 2001, *Le parole e la giustizia: Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*, Einaudi, Milano.
- Bhatia V., Candlin C., Gotti M. 2003, *Legal discourse in multilingual and multicultural context: Arbitration texts in Europe*, Peter Lang, Berlin.
- Scarpa F. 2001, *La traduzione specializzata. Lingue speciali e mediazione linguistica*, Hoepli, Milano.
- Sarcevic S. 1994, «Translation and the Law: An Interdisciplinary approach», в Snell Hornby M., Pöchhacker F., Kaindl K. (eds.), *Translation Studies. An Interdiscipline*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Kovalev V.F. 1997, *Dizionario economico, commerciale e giuridico italiano-russo, russo-italiano*, Zanichelli.
- Napolitano T. (a cura di) 1981, *Vocabolario giuridico russo-italiano*, Giuffrè, Milano.

Межкультурные аспекты перевода публицистики: русские фраземы в польском переводе

Пстыга А. - Гданьский университет, Польша

finap@univ.gda.pl

Тексты средств массовой коммуникации, в том числе публицистические, привлекают внимание многих исследователей русского языка. Как известно, в публицистических текстах их познавательная сторона с лингво-культурными и культурно-языковыми (Костомаров 2007: 122) факторами перекрещивается с интерпретацией сообщаемого и выразительностью общения, которые пронизывает оценочность. В этом коммуникативном пространстве (Костомаров 2007; Прохоров 2007; Силантьев 2006) – в своеобразном смешении дискурсов и обилия языковых средств современного русского языка и российского общества – с наибольшей выразительностью проявляются новейшие тенденции в развитии русского языка (Какорина 1997; Кормилицына 2007; Костомаров 1994; Силантьев 2006; Pstuga 1994 и др.). Главные из них – это тенденция к демократизации (и экспрессивизации) языка и публицистического стиля, проявляющаяся в наличии разговорных и просторечных элементов, жаргонизмов, повышенной оценочности, смешении культурных традиций, а также противоположная ей – тенденция к интеллектуализации, которую в данном случае – вслед за М. А. Кормилицыной (2007: 395) – будем соотносить не столько с окцидентализацией, интернационализацией и терминологизацией, сколько с «сложнением смысла [текста], требующего при восприятии и интерпретации текста читателем дополнительных интеллектуальных усилий: содержание текста включает смыслы, которые нельзя вывести из семантики составляющих его единиц». Данная тенденция прежде всего воплощается в широком использовании категории интертекстуальности, в том числе фразематических единиц, а также приема игры слов, аллюзии, иронии, неоднократно создаваемых на их основе.

Приведем несколько примеров:¹

- Безработный и бесхозная (заглавие) Мьгарства знаменитой скульптуры Веры Мухиной **«Рабочий и колхозница»** продолжают. На прошлой неделе общественный совет при мэре Москвы должен был решить вопрос о том, когда и где наконец эта парочка обретет место жительства. [...] (*Итоги* 11. 09. 2006)
- **Первые среди бранных** (заглавие) 70 лет назад, в 1936 году, в прямом эфире британского радио впервые прозвучало нецензурное слово. Хотя люди сквернословили с глубокой древности, бывали эпохи, когда грязные

¹ Жирным шрифтом выделены фразематические средства.

выражения почти исчезали из употребления. [...] (А. Сергеев, Коммерсантъ – Деньги 18.09.2006)

- [...] Противостояние великих держав вокруг Ирака зашло слишком далеко. Но поиск компромисса продолжается. «Никто из участников нынешней дипломатической битвы не желает **остаться у разбитого корыта**. А вероятность того, что **оно будет разбито** велика. Поэтому все так и торопятся» – так ответила высокопоставленный кремлевский чиновник на вопрос «Итогов» по поводу столь внезапного визита канцлера ФРГ в Москву. [...] (Итоги 04.03.2003)
- Сами же Игры в Солт-Лейк-Сити продемонстрировали, что **то были еще цветочки и до ягодок МОК еще далеко**. . . Словом, если бы «русскую мафию» не придумали раньше, то хозяева и организаторы Олимпиады придумали бы ее теперь – уже для того, чтобы, как говорится, **перевести стрелки**. [...] (Итоги 05. 08. 2002)

Понятие фраземы в плане типологического осмысления нуждается в некоторой конкретизации. Согласно интерпретации В. Хлебды (Chlebda 1991; 1993), фразематика (т.е. фразеология адресанта – одна из возможных относительных фразеологий) как разновидность широко понимаемой фразеологии, занимается такой исследовательской парадигмой, в центре которой находится человек, который обращается к кому-либо в какой-либо ситуации с некоторой интенцией (намерением) и с определенной целью. Фраземой, по определению автора, является каждый – независимо от его семантического статуса и формальной структуры – языковой знак, представляющий собой название смыслового потенциала (понятия), которое для выражения этого потенциала говорящий воспроизводит в определенной ситуации в качестве его относительно постоянного символа (Chlebda 1991: 27). Такое понимание фраземы позволяет рассматривать в одном ряду достаточно широкий круг единиц лексико-фразеологического уровня, отличающихся относительной устойчивостью, повторяемостью и воспроизводимостью, прежде всего фразеологизмы, пословицы, изречения, клише, термины, а также прецедентные высказывания² и цитаты, т. е. в генетическом, содержательном, структурном и стилистическом планах различные средства, однако сильно связанные с культурой определенного языкового общества, в большинстве обладающие культурно-национальным своеобразием и культурно маркированным смыслом (Chlebda 1993; Мокиенко 2000; 2007; Телия 1999). В терминологии других авторов – это прецедентные феномены, логэпистемы, фразеологизмы, цитаты, крылатые слова и выражения, символы прецедентных текстов, интертексты, эптонимы, текстовые реминисценции.

² Вопрос о соотношениях реминисцентных, фразеологических и свободных единиц языка ставит А.Е. Супрун: Можно говорить о близости или переплетении в нашей памяти хранилищ фразеологизмов, паремий и текстовых реминисценций. Вообще соотношение текстовых реминисценций и фразеологизмов чрезвычайно сложно. Есть достаточно оснований думать, что некоторые пословицы и фразеологические выражения возникли тоже из текстовых реминисценций, но затем соответствующие тексты были забыты, остались одни реминисценции [...], которые и входят в фразеологический состав языка (Супрун 1995: 26).

Фраземы относятся к активно используемым языковым средствам в публицистическом дискурсе. Как показывают приведенные выше примеры, фраземы в публицистическом дискурсе (в жанрах очерка, репортажа, фельетона, интервью, полемической статьи) можно рассматривать как одну из разновидностей интертекстуальности. Как своеобразные текстовые единицы, отличающиеся повторяемостью, воспроизводимостью – даже в случае модификаций либо применения в новых контекстах – они, как правило, представляют собой особые фрагменты текста (интертексты – в силу их некоторого обособления, вкрапления, привлекающего внимание читателя текста и сосредоточивающего на себе его внимание), интерпретация которых (раскрытие смысла и сущности применения) каждый раз зависит от знаний и интерпретационных возможностей (интертекстуальной компетенции) получателя информации.

Таким образом, функционирование фразем в публицистике соприкасается с проблемой восприятия текста, что требует учета фактора рефлексии адресата – адресанта по отношению к языку как значимого коммуникативно-стилистического параметра, свойственного новой стилистической норме. Приведенные выше примеры свидетельствуют об отобранности и неслучайности применения фразем,³ которые отражают и навязывают способ мирозидения, обнаруживают точку зрения адресанта и его ориентацию на адресата. В этом плане существенным становится именно вопрос об адресате публицистического дискурса, фоновых знаниях получателя информации и феномене памяти в языковом коммуникативном пространстве, тем более, что применение фразематических средств касается узловых моментов содержания, повышает эмоциональность текста, усиливает его оценочность и приводит к повышению интенсивности смысла, сосредоточивая именно на них внимание читателя. От этих факторов зависит коммуникативная удача, т.е. восприятие подтекстов, обеспечивающих полное понимание сообщения, они повышают интерес и вводят в своеобразную игру с читателем, который должен становиться активным участником коммуникативного акта – соучастником и соавтором (Арнольд 1999; Винокур 1993; Земская 1996; Какорина 1996; Nycz 2000; Tarsa 2001).

Как единицы дискурса фраземы обычно теряют однозначность своей интерпретации, поскольку смысл вводимых в принимающий текст фразем подвергается трансформациям; образуя новое сообщение и взаимодействуя с другими элементами текста, этот новый смысл оказывает влияние на текстовое пространство, в результате чего «изменяется вся семиотическая ситуация внутри того текстового мира, в который он вводится» (Земская 1996: 167). Таким образом, взаимопонимание и коммуникация зависят от фоновых знаний адресата и опираются на общность культурно-языковой компетенции.

³ Адресант публицистического текста, который реализует свое заранее определенное коммуникативное намерение, рассчитывая на коммуникативную удачу, использует всю свою компетенцию, в результате чего слова и фразематические средства становятся неоднозначными, более объемными, поскольку на основе приема формирования в тексте контекстуально-оценочной коннотации создается вторая его плоскость.

Проблема адекватности интерпретации фразем в русских публицистических текстах становится более сложной, если рассматривать данные единицы в аспекте межкультурной коммуникации, разновидностью которой является перевод. Тогда оказывается, что влияние общественно и культурно обусловленных факторов на язык как коммуникативную систему не предопределяет взаимопонимания участников коммуникативного акта – носителей разных, даже близкородственных языков. В этом случае фраземы, рассматриваемые с точки зрения переводимости в рамках межкультурной интертекстуальности, требуют особой культурно-языковой компетенции переводчика и предопределения фоновых знаний адресата перевода. Именно поэтому – как замечают Н. Д. Бурвикова и В. Г. Костомаров –

«Сейчас о том, что русские тексты, звучащие по телевидению, радио, напечатанные в газетах и журналах, стали непонятными, требующими в ряде случаев небуквального понимания, заговорили все изучающие русский язык как иностранный» (Бурвикова, Костомаров 2006: 100).

Фраземы создают много проблем при переводе русских текстов (и обучении иностранцев), так как препятствуют пониманию текстов и восприятию скрытых смыслов (аллюзий, иронии) в силу своей культурологической маркированности и незнания прототипов текстов, в случае модификаций – неузнаваемости. Естественно, что каждый язык обладает фразематическими средствами, активно применяемыми носителями данного языка. Некоторые из них относятся к общему европейскому лингвокультурологическому ареалу, однако вся трудность состоит в том, что «Система каждого языка отбирает и активизирует (даже) этот «классический» набор интертекстом по своим собственным законам, взаимодействующим с экстралингвистическими доминантами, но не тождественным последним» (Мокиенко 2007: 228).

Данная проблема может рассматриваться на примере многочисленных переводов русских публицистических текстов,⁴ которые печатаются в польском журнале *Forum*.⁵ В рамках данной работы предлагаем рассмотреть лишь один фельетон, который, казалось бы, не должен вызывать с точки зрения перевода больших затруднений:

Борода из ваты (К. Метелица, Независимая газета 30. 11. 2006)

Этот год в Москве в некотором роде рекордный: впервые **Деды Морозы**, зазывающие граждан закупать подарки, появились значительно раньше, чем выпал первый снег. От этого город выглядит одновременно и по-европейски, и несколько зловеще.

⁴ Выбор определенного типа текстов можно обосновать ссылаясь, например, на выводы И. В. Силантьева (2006), который пишет о

[...] типологическом схождении самих риторических принципов текстообразования в современной газете и современном романе, в пространстве медиа и в мире литературы, а значит это феномен, вызванный к жизни действием единых факторов. Причины дискурсивных смещений – в самой жизни, окружающей нас и дающей начало новой риторике социокультурных коммуникаций, а при этом, может быть мимоходом, продуцирующих и эстетические смыслы, значимые для нашего современника и находящие свое выражение в литературе (Силантьев 2006: 208).

⁵ *Forum* – польский еженедельник, в котором печатаются переводы текстов мировой прессы.

Мой сынок Федор постоянно спрашивает, настоящие это Деда Морозы или ненастоящие, и приходится, конечно, говорить, что ненастоящие. Фей и гномов может быть много, а **Дед Мороз** в мифологии один, и это неоправданное размножение портит игру. Получается, что существует «свой» **Дед Мороз**, которому надо писать письма и с замиранием сердца ждать в новогоднюю ночь (ну, или хотя бы на детском празднике), и «чужие» **Деда Морозы**, которых придется как бы не замечать. Это раздражает. «Здравствуй, Дедушка Мороз, борода из ваты! Ты подарки нам принес, тра-та-та проклятый?» – не помню, какое именно там слово вместо тра-та-та. Идиот, живоглот или что похуже? Склоняюсь в сторону живоглота. [. . .]

Однажды я видела, как Деда Мороза изображала крупная толстая женщина с очень низким голосом. Казалось бы, у нее все должно получиться. Она была театральным режиссером-любителем и отчасти сценографом и переиграла в своей жизни кучу разных мужских ролей, в том числе **Санчо Пансу**, **Фальстафа** и попечителя богоугодных заведений **Землянику**. Во всех этих ролях она была в разной степени хороша, а в роли **Земляники** просто прекрасна. Так вот: **Дед Мороз** в ее исполнении вышел не просто плохой – жуткий. От этого зрелища веяло настоящим ужасом, концом света. Как будто реки потекли в гору и всякое такое. . . [. . .] Если парень нацепит шубку и косу **Снегурки** – это скорее всего выйдет забавно, вроде классической пародии на **танец маленьких лебедей**. А вот баба, покушавшаяся на образ **Деда Мороза** – ад, кошмар. При том, сыграть роль **Деда Мороза** – легче некуда. Любой актер, хоть раз подзарабатывавший под Новый год в красном колпаке и с мешком подарков, подтвердит: роль – чистая халява. [. . .] Настоящий Дед Мороз должен быть таинствен, не слишком хорошо виден в зимнем полумраке и не многим более подвижен, чем новогодняя елка. Все, что от него требуется, это принести, во-первых, подарки, а во-вторых, подать несколько канонических реплик: «Что-то я, дети, вас не слышу, глуховат стал. Давайте-ка погромче! Елочка, зажгись!» Но нужен, понимаете, настоящий, без подделки мужской голос. Так что в некотором роде Дед Мороз – последний оплот **мачизма**; это забавно.

Ostatni macho (*Forum* 4. 12-10. 12. 2006)

Dziadek Mróz wykonał 1000 procent normy. Pojawił się w Moskwie w tysiącach egzemplarzy, zanim jeszcze spadł pierwszy śnieg.

W tym roku w Moskwie padł swoisty rekord: pierwsze zastępy **Dziadków Mroźów**, wzywających obywateli do kupowania prezentów, pojawiły się na długo, zanim jeszcze spadł pierwszy śnieg. Mój synek Fiodor stale mnie pyta, czy ten **Dziadek Mróz**, który stoi pod sklepem i zachęcająco otwiera drzwi, jest prawdziwy, czy nieprawdziwy. Odpowiadam, że nieprawdziwy. Wrózek i krasnoludków może być dużo, a **Dziadek Mróz** jest w naszej mitologii jeden jedyny i jego nieuzasadnione rozmnożenie psuje całą zabawę. Okazuje się, że istnieje «swoj» **Dziadek Mróz**, do którego trzeba pisać listy, a potem z trzepoczącym sercem czekać na prezenty, które przyniesie, a są i «obcy» przedstawiciele tego gatunku, których można, a nawet należy nie zauważać. Denerwuje mnie to i tyle.

«Witaj, Dziadku Mrozie nasz, przyniosłeś prezenty! Wielką brodę z waty masz, tra-ta-ta przekłety» – już nie pamiętam, jakie słowo było w tym dziecinny wierszyku zamiast owego «tra-ta-ta». Idioto przekłety? Bandyto? Skłaniam się ku bandycie. [...]

Kiedyś widziałam, ja w **Dziadka Mroza** wcieliła się zażywna dama obdarzona bardzo niskim głosem. Była z zamilowania reżyserem teatralnym, w swoim dorobku miała mnóstwo męskich ról od **Sancho Pansy** do Falstaffa. I sprawdziła się w nich doskonale. Tymczasem rola **Dziadka Mroza** kompletnie jej nie wyszła. Od tego widowiska wiało końcem świata. Jak gdyby rzeki popłynęły wspak albo coś w tym rodzaju... [...]

Jeżeli chłopak przebiera się za Śnieżynkę, to raczej wyda się wszystkim śmieszne. Natomiast baba, która przebiera się za **Dziadka Mroza**, to piekło. Koszmar. Choć odegranie roli **Dziadka Mroza** jest najłatwiejsze na świecie. Każdy aktor, który dorabiał sobie w okresie świąt w czerwonej czapeczce i z workiem podarunków, potwierdzi: nic nie trzeba robić, to samograj. [...] Bo prawdziwy **Dziadek Mróz** musi być tajemniczy, niezbyt widoczny w zimowym półmroku i ruchliwy nie bardziej niż świąteczna choinka. Jego zadanie ogranicza się do przyniesienia worka z prezentami i wypowiedzenia kilku kanonicznych zdań: ***Czy byliście grzeczne, dziatki moje miłe?*** I do tego potrzebny jest prawdziwy męski głos. Prawdziwy. Bo **Dziadek Mróz** to ostatni bastion kultu *macho*. Zabawne, nieprawdaż?

Деда Мороз, по словарю «Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь» (выпуск 1, ред. И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудков: 2004), воплощение одного из древнейших русских мифологических образов и одновременно стереотипный образ, имеет свой (заимствованный) эквивалент в польском языке: *Dziadek Mróz*. Однако в новейшей польской публицистике *Dziadek Mróz* выступает уже не столько как представитель – символ прецедентного текста просто другой культуры, сколько чужой (чуждой), как стереотип соответствующих различий: с целью создания поляризации действительности, он приобретает своеобразную коннотацию и, в силу специфики восприятия, своеобразно оценивается на аксиологической шкале. В целом данный прием обычно ведет к маркированности текста. Польскому читателю известна также Снегурочка – *Śnieżynka* (тоже с коннотацией чуждости). Однако другие культурно маркированные фраземы в трактовке польского переводчика не получают столь однозначной интерпретации.

Учитывая факт, что дословный перевод практически невозможен, следует подчеркнуть, что переводчику удалось передать фельетон на польском языке в максимально близкой оригиналу форме семантику текста (при «легкости» жанра фельетона и его ироничности), сохраняя и свойственные данной – русской культурной среде персонажи (символы прецедентных текстов), и сохранить симметрию образности. Однако очевиден и другой прием: опора переводчика на предполагаемые им фоновые знания адресата его перевода требует некоторых изменений – соответственно реалиям польской традиции (русским реалиям найдены соответствия). К числу таких явлений (в текстах они подчеркнуты) в данном тексте относятся случаи своеобразной субституции (замена реплики главного персонажа, «обобщение» времени появления Деда Мороза) либо редукции (пропущенный фрагмент и отсутствие аллюзии к Лебединому озеру, отсутствие героя Н. Гоголя Земляники и соответствующих ассоциаций) – и в результате неполный перевод.

Данные изменения подтверждают, что в переводе, когда сталкиваются концептуализации мира, воспринимаемые сквозь призму определенных национально-культурных сознаний, проблема эквивалентности (либо безэквивалентности) появляется на уровне не столько языковом, сколько

культурно-этническом. Фразематические средства являются хорошим примером этого. Фраземы как семиотико-культурологическое понятие – пишет В. М. Мокленко (2007: 226) – стали носителями национально отмеченной информации, которую можно использовать как культурологические комментарии русских текстов.

Литература

- Арнольд И. В. 1999, *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*, Фолно-пресс, Санкт-Петербург.
- Бурвикова Н. Д., Костомаров В. Г. 2006, *Жизнь в мималетных мелочах*, Издательский дом МИРС, Санкт-Петербург.
- Винокур Т. Г. 1993, *Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения*, Наука, Москва.
- Земская Е. А. 1996, «Цитация и виды ее трансформации в заголовках современных газет», в Н. Н. Розанова (ed.), *Поэтика. Стилистика. Язык и культура*, Наука, Москва, сс. 157-168.
- Какорина Е. В. 1996, «Новизна и стандарт в языке современной газет», в Н. Н. Розанова (ed.), *Поэтика. Стилистика. Язык и культура*, Наука, Москва, сс. 168-180.
- Какорина Е. В. 1997, «Стилистические изменения в языке газет», в (ed.) E. Śirjaev, *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Русский язык*, Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, Opole, сс. 61-80.
- Кормилицына М. А. 2007, «Тенденция к интеллектуализации текстов современной русской прессы», в С. Георгиева, А. Липовска (eds.), *Мир русского слова и русское слово в мире*, т. 3: *Проблемы фразеологии. Русская лексикография: тенденции развития*, HERSON PRESS, Sofia, сс. 395-402.
- Костомаров В. Г. 1994, *Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*, Педагогика-Пресс, Москва.
- Костомаров В. Г. 2007, «Глобализирующее воздействие масс-медиа на язык», in *Президиум МАПРЯЛ: 2003-2007. Сборник научных трудов*, Издательский дом «МИРС», Санкт-Петербург, сс. 120-127.
- Мокленко В. М. 2000, «Фразеологические неологизмы в славянских языках», в S. Gajda (ed.), *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, сс. 133-156.
- Мокленко В. М. 2001, «Фразеологические теории в зеркале лексикографической практики», в M. Balowski, W. Chlebda (eds.), *Frazeografia słowiańska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego Opole, сс. 35-54.
- Мокленко В. М. 2007, «Русские интертексты как отражение русской культуры», в С. Георгиева, А. Липовска (eds.), *Мир русского слова и русское слово в мире*, т. 3: *Проблемы фразеологии. Русская лексикография: тенденции развития*, HERSON PRESS, Sofia, сс. 224-231.
- Прохоров Ю. Е. 2007, «Хаосокосмология коммуникации», в *Президиум МАПРЯЛ: 2003-2007. Сборник научных трудов*, Издательский дом «МИРС», Санкт-Петербург, сс. 228-236.
- Слантьев И. В. 2006, *Газета и роман. Риторика дискурсивных смещений*, отв. ред. Ю. В. Шатин, Языки славянской культуры, Москва.
- Супрун А. Е. 1995, «Текстовые реминисценции как языковое явление», *Вопросы языкознания* 6.

- Телия В. Н. 1999, «Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культурь», в В. Н. Телия (ed.) *Фразеология в контексте культуры*, Москва.
- Chlebda W. 1991, *Elementy frazematyki. Wprowadzenie do frazeologii nadawcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Chlebda W. 1993, «Frazematyka», в J. Bartmiński (ed.) *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, Wiedza o Kulturze, Wrocław, cc. 327-334.
- Nycz R. 2000, *Tekstony świata. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Pstyga A. 1994, *Nowe słownictwo rosyjskie: struktura formalna i semantyczna rzeczownika*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Tarsa J. 2001, «Problematyka przekładu skrzydlatych słów», в M. Aleksiejenko (ed.) *Słowo. Tekst. Czas V*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, cc. 124-127.

Исторические события как элемент культуры в русской художественной литературе: вопросы перевода

Романьоли Р. - Университет г. Мачерата, Италия

raffiro@libero.it

Предлагаемая статья касается перевода некоторых прецедентных текстов, мотивированных историческими лицами или событиями в произведениях русской художественной литературы.

В рамках теории языковой личности, предложенной Ю. Н. Карауловым в середине 80-х гг. XX в., была представлена концепция «прецедентных» текстов.¹ «Прецедентные» тексты обладают характеристиками, которые с трудом выражаются в переводе. Речь идет о названиях произведений художественной литературы и цитатах из них, о библейских выражениях, о цитатах из сказок, былин и фольклора, о ссылках на исторических деятелей и на их действия, о публицистических произведениях историко-философского и политического характера, об именах авторов, о крылатых выражениях, о фразеологии, о тексте песен.

Все вышеуказанные тексты с трудом находят референт в языке и культуре переводного текста. В сообщении мы будем называть эти тексты «прецедентными единицами» (далее ПЕ).²

Проблемы определения и функции таких единиц, а также их использование и роль в публицистике уже рассматривались в российской лингвистике на материале художественной литературы, кинотекстов, на фольклорном материале. Тема моей работы сосредоточится на способах перевода ограниченного количества прецедентных единиц, мотивированных историческими событиями и лицами, присутствующих в текстах художественной литературы.

¹ Ю. Н. Караулов определяет прецедентные тексты как: «1) тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении; 2) тексты, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников; 3) тексты, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» (Караулов, 1987: 216).

² Современные исследователи изучают взаимоотношения языка и культуры путем анализа следующих единиц: «прецедентный текст» (Ю. Н. Караулов), «концепт» (Н. Д. Арутюнова, Ю. С. Степанов, Г. Г. Слышкин), «культурема» (В. Г. Гав), «лингвокультурема» (В. В. Воробьев), «логотипема» (В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвинова), «этноэйдолоксема» (А. А. Шейман), «национальный социокультурный стереотип», «стереотип речевого общения» (Ю. Е. Прохоров).

В западно-европейской научной традиции понятие, которое больше других приближается к прецедентной единице – это *Fixed Expression and Idiom* (FEI) (устойчивые выражения), *phraseological unit* (R. Glaser), *phrasal lexeme* (J. Lyons), *phrases* (A. Room). Общий термин FEI характеризует все единицы, которые отличаются идиоматизацией, институционализацией, относительной устойчивостью. Для FEI характерна аллюзия, общие ценности и общие «культурные символы» носителей языка: без таких общих культурных знаний основной смысла коммуникации не доходит до получателя (Moon 1994: 121).

Применение FEI обеспечивает реализацию принципа интертекстуальности благодаря цитатам из отечественного кино, телевидения, политики, журнализма. По словам Муна (Moon 1998: 43) они становятся формулами, тесно связанными с культурой.

В области корпусной лингвистики, Л. Чиньони также определяет *Fixed Expressions* как *multiword unit*. Л. Чиньони и С. Коффей (Cignoni, Coffey 2003: 257) приравнивают изучение случаев употребления *multiword units* к изучению имен собственных и наоборот. Устойчивые словосочетания, фразеологизмы, пословицы и поговорки как таковые становятся названием передач, книг, фильмов и сериалов; иногда трансформируются (поговорка «*Le vie del Signore sono INfinite*» превращается в название фильма «*Le vie del Signore sono FINITE*»). Часто названия передач, книг, фильмов и сериалов становятся устойчивыми единицами (мы определили бы их как прецедентные) и не употребляются в прямом смысле. Среди итальянских крылатых выражений и цитат на исторические темы, которые стали прецедентными, приведём несколько примеров: 1) *Il Piave mormorava Calmo e placido al passaggio*³ = слова из песни о битве на реке Пьяве во время Первой мировой войны.

Мы будем изучать в переводной перспективе употребление некоторых ПЕ, которые стали символами разных эпох российской истории. В частности, мы проанализируем присутствие таких единиц в некоторых произведениях художественной литературы XX века.

Пользуясь ПЕ, авторы намекают на прошлое страны и насыщают тексты дополнительными культурными компонентами, осуществляя, таким образом, связь с прошлым.

Взаимосвязь языка и культуры очевидна в наличии в значениях слов «культурного компонента». Эти компоненты интегрированы в язык или хотя бы в стереотипы речевого поведения, которые имеют лингвокультурную природу. Единицы культурно-исторического характера могут содержать сведения о прошлом, а также оценку этих явлений (Латышев 2005, 109).

Ю. Лотман (1992: 39). утверждал, что один из источников ошибок иностранцев – это непонимание многозначности чужой культуры и понимание переносных значений как прямых. Это приводит к снятию прони и амбивалентности ситуации.

³ Пьяве тихо и мирно журчал при переходе. ... – перевод наш.

Поэтому в переводе одним из ключевых моментов должна стать возможность (или даже необходимость) предоставить носителям переводного текста элементы для интерпретации текста.

Итальянский лингвист Р. Титоне (Titone 1998: 47) убежден в том, что перевод является транспозицией определенного способа мышления. Поэтому психологический процесс перевода предполагает понимание хода мыслей, выражаемых автором текста на языке оригинала, и после того выражение тех же мыслей на иностранном.

В итальянской научной литературе по переводу особое внимание уделено интертекстуальности и межкультурной переводимости. Так, Б. Озимо (Osimo 2001: 15) подчеркивает, что большинство текстов содержит намеки, аллюзии, отсылки к другим текстам, и что работа переводчика затруднена имплицитностью интертекстуальных намеков. Иногда имплицитные намеки являются общеизвестными для всех носителей определенной культуры, иногда – известными одному автору.

Переводчик должен уметь проанализировать текст, чтобы адекватно перевести его не только в его денотативном, но и в коннотативном плане. Переводчик должен всегда учитывать культурное и лингвистическое расстояние между текстом, который он должен перевести (прото текст), и языком и культурой текста, который он производит (метатекст). Перевод перед тем, как быть лингвистическим, является культурным (Osimo 2004: 159). Таким образом, переводчик становится *культурным посредником*, или, как говорил А. С. Пушкин, «Переводчики - почтовые лошади просвещения» (Пушкин 1981: 322).

Чтобы читатель смог воспринимать переводной текст, переводчик должен стремиться к достижению перевода концептов⁴ исходного текста.

В связи с этим, крайне важным нам кажется понятие «единицы перевода». В корпусной лингвистике для определения того, какие части дискурса можно назвать единицами перевода, используется термин «units».

Н. К. Гарбовский (2004: 263) определяет единицы перевода как сложную подсистему в целостной системе процесса перевода, включающую в себя одну или несколько единиц эквивалентности, соотносящих понятие исходного текста с соответствующими формами текста перевода.

Единицей перевода может быть и отдельная морфема, и слово, и словосочетание, синтагма и целое предложение, и абзац и весь переводимый текст. Единицу можно переводить, но отдельные её элементы не всегда имеют эквиваленты в переводящем языке. Примером этого являются фразеологизмы (Zlateva, 1993: 44).

По словам Гарбовского,

⁴ Понятие концепта определяется как индивидуализированные понятия, которыми оперирует в своей познавательной деятельности каждый индивид (Гарбовский 2004: 273). Они зависят от индивидуального когнитивного опыта индивида. Когда иностранец читает текст, в который включена прецедентная единица, у него может и не возникнуть концепт об объекте. Иногда из контекста он может получать общее представление об объекте, то есть иметь понятие общего класса, но не понимать отдельно явление.

Нарушение эквивалентности происходит тогда, когда например переводчик переводит на уровне предложения там, где можно было перевести на уровне словосочетаний, и, напротив, переводит на уровне слов то, что должно быть переведено на уровне словосочетаний. (Гарбовский, 2004: 255)

То есть нарушение эквивалентности происходит, когда переводчик ошибается в выборе соответствующей единицы перевода.

В случае восприятия перевода прецедентных единиц читатель может столкнуться с тремя трудностями: 1) лакуны в знании, как денотата, так и референта (нет представления, о ком идет речь); 2) читатель понимает денотат (знает, что единица касается определенного исторического периода), но не знает, с какими событиями он связан; 3) он понимает и референт и денотат, но не знает коннотации и метафорическую функцию.

В этих трех случаях не произойдет тождества референции для автора произведения и его получателя иностранца.

Чтобы определить, каковы способы перевода ПЕ можно обратиться к литературе, касающейся как перевода реалий, так и безэквивалентной лексики вообще. Это не значит идентифицировать ПЕ с этими явлениями, а только определить каковы их общие черты, вызывающие трудности в переводе.

В работе Латышева (2001) выделяется целый класс «безэквивалентной лексики», который включает и слова-реалии, «временно безэквивалентные термины» (в случае достижений науки и техники), «случайные» безэквивалентные единицы – структурные экзотизмы. Последнее связано с тем, что «наиболее общим объяснением случайной лексической безэквивалентности может послужить ссыла на широко известную теорию лингвистической относительности» (158).

Интересующие нас прецедентные единицы, как мы попытаемся показать, часто могут быть интерпретированы как примеры «случайной лексической безэквивалентности».

Природа прецедентных единиц сходна и с фразеологизмами.

По мнению С. Влахова и С. Флорина (1980: 183) перевод фразеологических единиц зависит от того, имеет ли она эквивалент или вариант в переводящем языке. Если фразеологическая единица не имеет ни эквивалента, ни варианта, перевод передается нефразеологическими средствами.⁵

Именно к последнему случаю могут чаще всего относиться прецедентные единицы. По-видимому, к прецедентным единицам можно отнести и мнение В. В. Алимova о том, что словари не предусматривают всех возможностей использования фразеологизма в контексте, так что переводчик должен «уметь самостоятельно разбираться в основных вопросах теории фразеологии, уметь выделять фразеологические единицы и передавать их экспрессивно-стилистические функции в переводе» (Алимов, 2005: 110).

Как известно, для перевода фразеологизмов существуют четыре способа: 1) с полным сохранением иноязычного образа; 2) с частичным изменением

⁵ Среди умений переводчика С. Влахов и С. Флорин выделяют умение передать не только семантику, но и экспрессивно-стилистическую окраску соответствующей единицы (1980: 180).

образности; 3) с полной заменой образности; 4) со снятием образности. Эти же способы, на наш взгляд, можно применять и при переводе ПЕ. (Алимов, 2005: 113).

Мы согласны с позицией Л. Сальмон (Salmon 1995: 312), что лингвострановедческий словарь был бы полезным средством, хотя и не всегда: в тех случаях, когда присутствует ирония и единицы употребляются в уникальных и необобщенных ситуациях и с особыми коннотациями лингвострановедческого словаря может быть недостаточно.

По степени трудности перевода и по характеру своего функционирования прецедентные единицы как символы исторических лиц и событий частично сопоставимы с национальными реалиями. Нас интересуют общественно-политические реалии (партизаны, дума) как основания прецедентных единиц современного русского дискурса. Как известно, трудности в переводе реалий могут зависеть от отсутствия в переводящем языке соответствия, от отсутствия референта, от необходимости передать колорит или историческую окраску.

Поскольку реалии соотносимы с ПЕ в нашем понимании, то и трудности перевода одних и других можно считать сопоставимыми. Однако, трудность в переводе прецедентных единиц в отличие от реалий, состоит и в том, что обязательно нужно передать не только содержание, но и коммуникативно-стилистическую окрашенность, и прагматическую направленность

Среди возможностей перевода реалий - контекстуальный перевод, глоссарий или сноски. Предпочитается, когда возможно, первая, то есть контекстуальный перевод. Во всяком случае, какой бы тип перевода ни избирался, самое главное – понять семантику и прагматику языковой единицы (фразеологизма или иной прецедентной единицы).

В переводе прецедентных единиц, как и реалий, используются разные способы. Вслед за Л. Сальмон (Salmon 2003: 201-202) мы полагаем, что целесообразно говорить об «уподоблении» («omologazione»), когда все экзотические элементы заменяются элементами культуры переводящего языка и об актуализации («attualizzazione»), когда исторические элементы заменяются современными. Таким образом, текст становится легким для понимания но не интересным с точки зрения приобретения знаний об элементах новой культуры.

Из приведенных ниже примеров становится очевидным, что если историзм употребляется в своем прямом стилистически нейтральном значении можно успешно применять контекстуальный перевод.⁶ Если же такая единица употребляется с прагматической целью, информации, включенной в текст или в комментарий недостаточно. Читателю не предлагается свободы ассоциаций и коннотаций. А только с помощью таких процессов можно понять не прямое значение реалии и, соответственно, слова или регулярно воспроизводимого устойчивого словосочетания как прецедентной единицы.

Приведенные ниже примеры взяты из произведений современных русских авторов и их переводов на итальянский язык.

⁶ Наравне с контекстуальным переводом Влахов, Флорин 1980В предлагают следующие приемы: 1) приближительный перевод: а) родо-видовая замена (например, генерализация), б) функциональный аналог (замена предметом другой культуры), в) описание, объяснение. (87-91)

Прецедентная единица «**опричник опричники**»:

(1) «**Тебя не поймут эти новые опричники, эти заплечные мастера нового застенка**». «La tua protesta non giungerà fino a loro. Questi nuovi opričnik, carnefici delle nuove camere di tortura, non ti comprenderebbero». Б. Пастернак «Доктор Живаго».

В этом случае объяснение того, кто такие были опричники и что они представляли произвол и автократическую власть дано в глоссарии.

Та же единица «опричник» присутствует и в страницах М. Шолохова «Тихий Дон».

(2) **Доступно и зло безвестный автор высмеивал скудную казачью жизнь, издевался над порядками и управлением, над царской властью и над самим казачеством, нанявшимся к монархам в опричники**. L'autore sconosciuto derideva, in una lingua popolare e in forma maliziosa, la misera vita dei cosacchi, scherniva l'ordine e l'autorità, il potere imperiale e gli stessi cosacchi assoldati dai monarchi per farne i loro gregari.

В итальянском варианте слово опричники заменено словом *gregari*, что ведет к потере исторического референта. То есть в переводе был использован прием генерализации, в которой переводчик заменяет понятие с более ограниченным объемом и более сложным содержанием на понятие с более широким, но менее сложным содержанием. Безусловно, потери как смысловой, так и прагматической нагрузки при генерализации не всегда возможно компенсировать.

Генерализация является лексико-семантическим преобразованием исходного текста. Новая единица перевода имеет минимальное количество аналогичных сем для достижения адекватности. Этот семантический минимум не всегда дает возможность иностранному читателю познакомиться с культурной основой исходного текста. Выход из положения было бы описательный перевод или создание комментария. Этот способ, однако, может снизить поэтическую функцию художественного текста.

Слово «опричник» в современной литературе употребляется также как метафора насилия власти. Например, в своем романе «День опричника» В. Сорокин намекает на современную Россию, используя тему России во время Ивана Грозного.

Для носителя языка и историческая информация, и коннотации ясны. Для итальянского читателя даже элементы русской истории могут быть неизвестными.

Прецедентные единицы «**Иван Калита**», «**Дмитрий Донской**», «**поле Куликово** (из рассказа А. Солженицына «Захар – Калита»):

(3) «**Захар – Калита**». «Zachar-Bisaccia»

Название рассказа переведено в прямом смысле, то есть «Zachar-Bisaccia» Прямой перевод, безусловно, позволяет читателю понять связь между названием и характеризующим элементом главного героя: большой карман, где он хранит свои вещи. С другой стороны, имя собственное с прозвищем «Калита» напоминает исторического деятеля, история которого связана с Золотой Ордой.

В самом деле, сюжет рассказа – это поездка на Куликово поле и воспоминание об известной Куликовской битве. В переводе заглавия должны учитываться прагматические аспекты: автору оригинала важно выразить не только свое отношение к современной ему действительности, но и к прошлому.

Ю. Л. Оболенская (1998: 100) полагает, что первый этап перевода – это интерпретация текста, затем реализуется его актуализация в новой языковой форме, подчиненной знаниям о мире принимающей перевод культуры

В рассказе «Захар – Калита» прецедентные единицы (не только исторические) многочисленны:

«А кому теперь уж так точно это знать - где было и как? По летописным рассказам, монголо-татары на конях врубались в пешие наши полки, редили и гнали нас к **донским** переправам - и уже не защитою от Олега обернулся Дон, а грозил гибелью. Быть бы **Дмитрию** и тогда **Донским**, да с другого конца. Но верно он всё расчёл и сам держался, как не всякий сумел бы великий князь. Под знаменем своим он оставил боярина в убранстве, а сам бился как ратник, и видели люди: рубился он с четырьмя татарами сразу. Однако и великокняжеский стяг изрубил, и **Дмитрий** с помятым панцырем еле дополз до леса, - нас топтали и гнали. » «Ma chi adesso può ormai sapere con precisione dove essa propriamente si svolse e come? Secondo i racconti delle cronache, i mongolo-tartari irrupero a cavallo fra i nostri reggimenti appiedati, ci falciarono e ci respinsero verso i traghetti del Don; e il Don non fu più una protezione contro Oleg, ma una minaccia di rovina. Anche in tal caso **Dmitrij** sarebbe stato «**quello del Don**», ma dall'altra parte. Ma egli aveva calcolato tutto per bene e lottò come nessun'altro granduca avrebbe saputo fare. Lasciò con le proprie insegne un boiario tutto adorno ed egli invece si batté come un semplice combattente. E gli uomini lo videro affrontare quattro tartari insieme. Tuttavia fu fatto a pezzi anche il vessillo del granduca e **Dmitrij** riuscì a malapena a strisciare fino al bosco con la corazza schiacciata: i russi erano travolti e respinti».

(5). . . . посмотреть, какова она, **куликовская ночь**, спетая **Блоком**.

Vedere come fosse la notte di **Kulikovo** cantata da **Blok**.

(6) В заповеднике остановились века, и, бредя по ночному Полю, всё можно было вызвать: и костры, и конские тёмные табуны, и услышать **блоковских лебедей** в стороне Непрядвы. In questo terreno riservato i secoli si erano fermati e, vagolando per il campo nella notte, tutto si poteva rievocare: e i falò, e le scure mandrie di cavalli, e udire i **cigni di Blok** dalla parte della Nepriadva.

При интерпретации этих прецедентных единиц (примеры 4, 5, 6) носитель русского языка использует свои знания о том, что сражение на Куликовом поле (в 1380 г.) явилось первым решительным шагом в освобождении русских земель от ордынского ига, что Дмитрий Донской является символом русской воинской славы, что русский поэт А. А. Блок написал цикл стихотворений «На поле Куликовом».

Перейдем теперь к примерам из более современных произведений. Поскольку в постмодернистских произведениях интертекстуальность становилась более очевидной, обращение к прецедентным единицам более частотно. В романе В. Пелевина «Чапаев и Пустота» («Il mignolo di Budda»), цитаты, намеки и отсылки к прошлому России встречаются почти на каждой странице.

Начнем с заглавия:

(7) **Чапаев и Пустота**.

Сам исторический персонаж является многозначным в сознании носителей языка. Как утверждает сам повествователь, «насколько мы можем судить, в народной памяти его образ приобрел чисто мифологические черты, [. . .] Он

герой бесконечного количества анекдотов, основанных на известном фильме тридцатых годов». Название ясное для носителей языка, в то время как у иностранного читателя не вызывает никаких ассоциаций.

В итальянском переводе названия «Il mignolo di Budda» (Мизинец Будды) избегается ссылака на историческое лицо.

Приведем несколько примеров употребления и перевода прецедентных единиц в романе Пелевина, которые объясняются переводчицами К. Ренной и Т. Олеар в сносках, а не в глоссарии (примеры 8, 9, 10).

(8) «Этот твой театр слишком уж начинается с вепилки. Ею же он, я полагаю, и кончается. А будущее, – я ткнул пальцем вверх, – все равно за кинематографом». «Il tuo teatro, per dirla con Stanislavskij, comincia troppo decisamente col vestibolo, che per noi faremmo meglio a dire patibolo. E a questo, suppongo, finisce anche per ridursi. Ma tanto, il futuro – puntai un dito in alto- appartiene al cinematografo».

Здесь переводчицы добавили сноску с указанием «Celebre frase di V. I. Lenin (крылатое выражение Ленина):

(9) «. . . они бы обязательно спросили – а почему, собственно, вы по призракам стреляете? Вам что, не нравятся призраки, которые бродят по Европе?» «...di sicuro mi avrebbero chiesto: scusi e perché mai, di grazia, lei spara agli spettri? Per caso non le piacciono abbastanza gli spettri che si aggirano per l'Europa?»

В сноске читаем: Il rimando è alla celebre frase sullo spettro del comunismo che si aggira per l'Europa, nel Manifesto di K. Marx e F. Engels.

(10) «Если бы каждый думал о том, как обустроить Россию, вот тогда она и не нуждалась бы ни в каком обустройстве» «Se ognuno pensasse a come ricostruire la nostra Russia, allora non avrebbe più bisogno neanche di una ricostruzione.»

Здесь указано в сноске, что «Как нам обустроить Россию» является названием произведения Солженицына.

Роман содержит многие элементы русской культуры, литературы и философии, так что переводчик затруднен в своих попытках передать все нюансы без потери. В самом деле, вариант контекстуального перевода не всегда возможен и тогда переводчик добавляет информацию в сносках.

Мы полагаем, что создание небольшого глоссария в конце книги является эффективным и удобным в случае перевода реалий, но не в случае перевода прецедентных единиц. И действительно, читатель должен иметь возможность сразу и с легкостью воспринять суть текста и его метафорические функции, и поэтому вариант глоссария не удобен. Комментарии в виде сносок, несмотря на возможное снижение поэтической функции художественного текста, самый полезный способ.

Перевод исторических прецедентных единиц актуален в перспективе тех произведений, которые еще не появились в переводе. В современных произведениях, употребление прецедентных единиц становится более и более частотным:

Прецедентная единица «Сусанин»:

(11) На «Речном вокзале» заспорили - куда выходить. Сапа стал сосредоточенно размещать в пространстве ход поезда, Беломорскую улицу и

Ленинградское шоссе. Его уверенные теоретические выкладки, конечно же, вывели всех троих на неправильную сторону. - Иваном Сусаниным теперь будучи, - провозгласила Инна и сразу узнала дорогу, по которой однажды шла с Женей в гости к Алининому музыканту. **О. Новикова** *Женский роман*.

Прецедентная единица «Сын за отца. . . »:

(12) Бог свидетель: я презирал пижонов. Чего же я жаждал? Мои родители были там. И хотя сын за отца. . . и тому подобное, но горестный ответ катастрофы лежал и на мне, и мне ли было замирать при одной мысли о возможном превращении в импозантного красавца? Б. Окуджава *Пожуство кройки и житья*.

Трудность поиска, определение и интерпретация единиц этого типа большая. К этому важно добавить, что поскольку Россия переживает период социокультурной реформации, ломки языковых и культурных кодов, общество уделяет большое внимание интерпретации или реинтерпретации своего прошлого и функции употребления прецедентных единиц меняется со временем.

Необходимо учитывать эту перспективу при обучении переводу студентов-переводчиков. Проблема в том, что знания студентов о мировой и, в частности, о русской культуре и истории не всегда позволяют создать систематичную и целенаправленную историческую картину. Таким образом, они с трудом воспринимают и расшифровывают исторические символы. А хорошее владение современным русским языком предполагает умение узнавать эту особенность современной речи русских.

Для студентов, изучающих русский язык в профессиональных целях, владение этими смыслами особенно важно. Знание их помогает понять отношение русских к своему прошлому. Обращение к языковым единицам, которые надо интерпретировать как символы прецедентных исторических лиц и событий, даст возможность компенсировать лакуны культурного фонда. Свобода в выборе приема в переводе прецедентных единиц и ответственность переводчика – это последний этап комплексного процесса обучения.

Литература

- Влахов С., Флорин С. 1980, *Непереводимое в переводе*, Международные отношения, Москва.
- Гарбовский Н. К. 2004, *Теория перевода*, МГУ, Москва.
- Караулов Ю. Н. 2003, *Русский язык и языковая личность*, УРСС, Москва.
- Латышев Л. К. 2001, *Технология перевода*, НВИ-Тезаурус, Москва.
- Латышев Л. К. Семенов А. А. 2005, *Пфевод. Теория, практика и теория преподавания*, Accademia, Москва.
- Лотман Ю. М. 1992, *Избранные статьи в 3-х томах*, Таллин.
- Оболенская Ю. А. 1998, *Диалог культур и диалектика перевода*. Судьбы произведений русских писателей XIX века в Испании и Латинской Америке, МГУ, Москва.
- Пушкин А. С. 1981, *Собрание сочинений в десяти томах*, Правда, Москва.
- Cignoni L., Coffey S. 2003 «At the interface of onomastics and fraseology. Multiword units as proper names, proper names as «common» phrasal units», *Linguistica computazionale a Pisa*. Ed. by Zampolli A. Calzolari N., Cignoni L. Vol. XVI–XVII, сс. 251–262.

- Moon R. 1994, «The Analysis of Fixed Expressions in Text» в *Advances in written text analysis*. Ed. by M. Coulthard. London, Routledge, New York, cc. 117–135.
- Moon R. 1998, *Fixed Expressions and Idioms in English*, Clarendon, Oxford.
- Osimo B. 2001, *Propedeutica della traduzione*, Hoepli, Milano.
- Osimo B. 2004, *Manuale del traduttore*, Hoepli, Milano.
- Pasternak B. 1996, *Il dottor Živago*. Trad. di P. Zveteremich, Feltrinelli, Milano.
- Pelevin V. 1996, *Il mignolo di Budda*. Trad. di K. Renna e T. Olear. Mondatori, Milano.
- Salmon L. 2003, *Teoria della traduzione*, Vallardi, Milano.
- Salmon Kowarski L. 1994 «Stereotipi ideologico-culturali: problemi di traducibilità» в *Sapere Linguistico e Sapere Enciclopedico*, Atti del convegno internazionale, Forlì, 18-20 aprile, cc. 308-352.
- Sciolochov M. 1959, *Il placido Don*, Vol. II, trad. di M. Rascowska E. Fabietti, Ed. Riuniti, Roma.
- Solženitsyn A. 1971, *Zachar-Bisaccia*, в *Per il bene della causa*, traduzione di P. Zveteremich, Mondatori, Milano.
- Titone R. 1998, *Il tradurre. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*. Armando, Roma.
- Zlateva P. 1993, *Translation as Social Action*, Routledge, London.

Теоретическая модель процессов перевода (ПТП) и ее применение в университетском обучении переводу с русского языка

Сальмон А. - Генуэзский университет, Италия

salmon@unige.it

1. О теме работы

В данной работе синтезируются главные характеристики теоретической модели перевода, предварительно описанной на итальянском и английском языках (Salmon 2005a, 2006), применение которой в преподавании студентам иностранного языка и перевода представляет радикальную ревизию традиционных постулатов (см. Salmon 2003, 2004, 2005b, 2007, Salmon, Mariani 2008).¹

Теоретическая модель (в дальнейшем ПТП) непосредственно связана с проблемами обучения русскому языку как иностранному и переводу с русского языка, так как она строилась в прямой связи с многолетним «лабораторным» опытом на университетских курсах «Русского языка и перевода с русского на итальянский язык». Можно следовательно сказать, что в отличие от большинства теорий, выработанных в рамках современной транслятологии, ПТП родилась преимущественно «снизу» (bottom up), т. е. соединяя некоторые аксиоматические позиции психо- и нейролингвистики с конкретным, систематическим наблюдением языкового поведения взрослых людей (студентов), приобретающих новый язык (русский) в гетерогенной (с точки зрения языкового происхождения) среде.²

ПТП является попыткой обрисовывать процессы перевода с точки зрения данных, предоставленных в рамках нейронаучных исследований, т. е. на сугубо междисциплинарном поприще. Цель теории – описание тех операций, которые мозгу переводчика следует упорядочить и осуществить для того, чтобы текст перевода (ТП) стал **функционально эквивалентным** исходному тексту (ИТ). В

¹ Данная статья является русскоязычным синтезом уже изложенных в названных публикациях идей, однако большинство русскоязычных примеров предлагаются впервые.

² Все чаще и чаще, классы, где студенты обучаются русскому языку составляют разные категории студентов: начинающие русисты, русско-итальянские билингвы («координатные» или «огласованные двуязычники»), исконные носители русского языка со слабым итальянским языком и итальянские студенты, уже занимавшиеся русским как иностранным еще в школе, но лишь при традиционном грамматическом обучении. Очень важно заметить, что билингвы не только не умеют переводить (если они не подверглись уже систематической тренировке в семейно-школьной жизни), но с трудом переходят с Я1 на Я2 (слабое перекодирование, по-английски code-switching) и часто смешивают коды (феномен смешивания кодов, по-английски code-mixing).

связи с этим, важным элементом ПТП стало описание самого понятия «перевод» в применении к вербальному тексту с точки зрения самого универсального (обобщенного), **функционального** уровня процессов и результатов. ПТП была разработана согласно передовым экспериментальным и теоретическим данным психо- и нейролингвистики (см. например Altmann 1997; Fabbro 1996, 2004; Paradis 2004) для того чтобы оправдать на уровне теории целесообразность радикальных изменений в стратегии преподавания иностранного языка (в данном случае русского) взрослым студентам-переводчикам.

Следует заметить, что ПТП оказалась чрезвычайно положительной для развития общих языковых способностей студентов-русистов, независимо от развития специфических переводческих навыков. Иными словами, оказалось, что при организованном применении перевода с/на русский язык в классе с целью развития переводческих навыков студентов-переводчиков, начинающие студенты-русисты легче и быстрее приобретали (пассивно и активно) русский язык. Этот факт показал целесообразность попытки более детального объяснения феномена и более формализованной репрезентации теоретической модели.

Традиционно, методика преподавания иностранных языков пользовалась не настоящим переводом, а практикой «калькирования» отдельных слов иностранных текстов, с целью проверки металингвистических знаний учеников и студентов, а не их процедурную сноровку. В центре преподавания на протяжении всего XX века оставалась грамматика.³ Результаты этой педагогической практики оказались удивительно неудачными: не только после 13 лет школьного преподавания большинство учеников не умеют понимать и говорить на иностранном языке, но эта методика приводила к ингибции их языковых и переводческих способностей, и к глубокой психологической демотивации.

Лишь недавно лингвисты, заинтересованные в педагогическом процессе стали смотреть в сторону нейронаук, которые доказывают потребность радикального переосмысления главных постулатов, задач и результатов педагогики иностранных языков.

Сегодня мы знаем, что как языковые, так и переводческие навыки являются результатом такого же специфического тренинга, который необходим для достижения любой сноровки: обучение студентов является развитием их долговременной памяти и расширением тех нейросетей, которые необходимы для быстрого доступа к сохраненным в памяти данным и для их селективной активации (см. Paradis 1987, 1993; Rose 1994, Dennett 1997, Damasio 2000, Ridley 2003). Как любой иной талант, языковой и переводческий талант это результат (как выразился бы Д. С. Лихачев) «ремесла», вытекающий из взаимодействия учителя с учеником: преподаватель имеет роль тренера, а студент – тренируемого интеллекта. Аудитория становится мастерской или, образно говоря, «спортивным залом».

³ Особенно в Италии (но не только), эта методика была унаследована от руководящей модели преподавания «мертвых» языков (древнегреческого и латинского), широко распространенного в школах (Fabbro 2004, 133-134).

2. Постулаты ПТП

Уровень научности теоретической модели зависит от четкого формулирования исходных постулатов. Постулаты ПТП касаются а) специфических врожденных и приобретенных языковых способностей человеческого мозга (структуры), б) механизмов и функций (процессов), которые мозг осуществляет, и в) характеристик самих естественных языков (продуктов «языкового труда»).

С точки зрения генетических способностей, можно констатировать, что среди всех живых существ лишь мозг человека умеет приобретать любой естественный язык, при соблюдении определенных условий передачи и коммуникации с уже говорящими людьми. Хомский (Chomsky 1985) считает, что эта способность выработалась как независимое физиологическое «устройство» (Language Acquisition Device), которое закодированное в наших генах; ограничение теории Хомского заключается в том, что он отождествляет «язык» с одним синтаксисом (рекурсивностью) и не интересуется языком «в широком смысле», т. е. «речью» (ср. Hauser et al. 2002). Другие ученые (ср. Pinker, Jackendoff 2005, Jackendoff, Pinker 2005), сильно ему возражают, считая, что «речь» – феномен более комплексный и нельзя свести к одному синтаксису. Недавно, наконец, развились теории, согласно которым речевая способность выработалась филогенетически как «адаптация» других человеческих способностей (в основном когнитивно-моторных) и что «языком» следует считать широкий комплекс всех речевых (вербальных) навыков нашего рода.

Первый постулат ПТП исходит из универсально принятого принципа, что у человека имеется врожденная «схема», позволяющая мозгу приобрести язык **при необходимых стимулах**:

1) каждый индивид в любой момент жизни **при определенных условиях** может приобрести любой язык и не один.

Расхождения имеются в дефиниции названных определенных условий и необходимых стимулов.

Во-вторых, кроме способности владеть языками, у человека наблюдается умение (все же при определенных условиях) переходить с одного языка на другой, **не смешивая их**. Это умение, и в этом заключается второй постулат, вырабатывается при условиях соблюдения «частоты и свежести активации»: эта гипотеза называется по-английски *Frequency and Recency of Activation Hypothesis* (см. Luria 1974, Paradis 1987, 1993, 2004):

2) билингвизм гарантируется при повторяемом, частом тренинге.

В-третьих, у человека (все же при определенных условиях) наблюдается умение перекодировать языковые сообщения с одного регистра на другой (сfr. Fabbro 2004, Morosin 2007) и с одного естественного языка на другой (Salmon, Mariani 2008). Независимо от того, является ли эта способность исключительно языковой или управляется другими функциями человеческого мозга, но это умение составляет «устройство для перевода» (соответственно внутриязыкового и межязыкового) (там же). Третий постулат утверждает этот очевидный эмпирически факт:

3) при определенных условиях каждый индивид может переформулировать и переводить любое высказывание на другой регистр или язык.

Четвертый постулат указывает на характеристики самих натуральных языков. Его можно назвать «постулатом Якобсона» или «постулатом об языковом универсализме» (Jakobson 1992, 149):

4) Языки отличаются не в силу того, что **могут**, а того, что **должны** высказать.

Этот постулат имеет ключевую роль в модели: он подтверждает принцип универсальной переводимости (все языки могут переводить все, если они должны) и указывает на возможность объяснить процессы перевода на самом универсальном уровне. Исходя из этого постулата, ПТП составлена так, чтобы ее можно было применять универсально:

- ко всем возможным языковым парам;
- ко всем текстуральным типологиям;
- ко всем текстовым форматам (устному, письменному, электронному).

3. Тезисы ПТП

Как уже сорок лет тому назад доказал Иржи Левый в знаменитой статье (см. Levý 2000), процесс перевода соответствует обще-когнитивному механизму **принятия решений**. Очевидно умение переводить предусматривает умение принять решения на основе определенных навыков. Цель теории перевода – описание процессов нужных для осуществления навыков.

Как при любом «решении проблем» (problem solving), операции следуют иерархически упорядоченным процедурам. Главными этапами процесса перевода можно считать:

- 1) деление переводимого текста на «минимальные единицы перевода», т. е. неделимых релевантных фрагментов текста;⁴
- 2) перевод с долговременной на рабочую память некоторых релевантных единиц ЯП, потенциально соответствующих исходным единицам, т. е. возможных «кандидатов» на эквивалентность;
- 3) ингибирование всех отобранных кандидатов, кроме одного – единственного эквивалентного на уровне функциональности (f-эквивалент);
- 4) подтверждение выбора, когда **внутренний слух** «дает добро» и осуществляет критическую проверку (stop computing).

Внутренний слух определяется как:

the complex linguistic judgement system, which assesses the relation between situational (pragmatic) occurrence and expectation; this system should enable the translator to decide the likelihood that a native individual will understand the same as what the translator has understood [...] (Salmon 2006, 316).

Внутренний слух действует **сопоставительно**, определяя эвристически, что лучше звучит в определенном контексте и какую из единиц перевода выбрал бы

⁴ Единица перевода это минимальный фрагмент текста, воспринимаемый как независимый, противительный элемент, т. е. «words and word strings which appear to be processed without recourse to their lowest level of composition» (Wray 2002: 4). На уровне ниже минимальной единицы – смысла растворяется.

автор исходного текста, если бы он был носителем языка перевода. Например, если первая встреченная текстовая единица гласит «Жили-были [царь с царицей]», то переводчик прибегает к внутреннему слуху для подтверждения, что английская f-эквивалентная единица перевода будет «*Once upon a time [there were a king and a queen]*», а итальянская «*C'erano una volta [un re e una regina]*»: «жили-были» действует как узнаваемый сигнал сказки одинаково как «*Once upon a time*» по-английски и «*C'era una volta*» по-итальянски. Эти единицы имеют идентичную функцию.

С точки зрения функциональности, контекстуальность является самым важным ориентиром в процессе перевода. Согласно ПТП, речевая коммуникация существует только на уровне прагматики. Все разделения языковых компонентов, обычно используемых в пособиях по лингвистике считаются результатом абстрагирования. Ни в речи, ни в тексте ничего нельзя ни интерпретировать, ни (следовательно) **понять** без учета контекста. Этот «учет», на самом деле, представляет совокупность миллисекундных операций, которые вовлекают разные сети всего головного мозга (а не одного левого полушария; см. Marini, Nocentini 2003; Salmon, Mariani 2008). Именно поэтому единственным комплексным уровнем эквивалентности между исходным и переводным текстами является уровень функциональности.

Речевой контекст следует определить посредством т. наз. **факторов WH-** (*WH-factors*): КТО говорит ЧТО, КОМУ, ГДЕ, КОГДА, КАК и ПОЧЕМУ (*WHO is saying WHAT to WHOM, WHEN, WHERE, WHY*).

На комплексном уровне контекста перевод «функционирует» тогда, когда ТП запускает психо-эмоциональную и когнитивную реакцию, эквивалентную реакции, запускаемой ИТ. Например, если переводится анекдот, то 1) он должен вызывать подобную реакцию смеха, 2) он не должен вызвать другой, не предусмотренной исходным текстом реакции. Если же речь идет о технической информации, то текст перевода не должен запускать тех психо-эмоциональных реакций, которые исходный текст не предусматривал. Если наконец исходный текст – стихотворение, то функциональная эквивалентность измеряется преимущественно на уровне вызванных эмоций, являющихся одним из главных составных эстетической реакции (с точки зрения эстетической функции стихов, эмоциональная ассоциативность поэзии намного важнее, чем этимологическое соответствие).

Очевидно, расхождения в реакциях адресатов предусматриваются. Однако, при функционально эквивалентном переводе, расхождения реакций среди адресатов перевода не отличаются ни количественно, ни качественно от реакций, которые предусматриваются в лоне исходной культуры, т. е. среди адресатов исходного текста.

Одним из главных заданий ПТП стала попытка определения критерия для измерения параметра **функциональности**. Иными словами, утверждение о том, что перевод должен быть f-эквивалентным, остается пустословием, пока не

предоставляются **более или менее** объективные критерии для критической оценки.⁵

Анализ процессов перевода позволил сформулировать гипотезу о том, что главным параметром, вовлеченным в селекцию эквивалентных единиц перевода является прагматическая (функциональная) **маркированность**. Считается, что именно этот параметр позволяет переводчику, на уровне как имплицитном (неосознанном), так и эксплицитном (с помощью сознательного размышления), производить селекцию потенциальных переводящих единиц, которые были активированы в памяти переводчика как «синонимы» данной исходной единицы. На самом деле, как скоро увидим, лишь одна переводящая единица является настоящим прагматическим **синонимом**, действуя в тексте перевода как функциональный эквивалент. Все остальные потенциальные переводящие единицы являются лишь «квазисинонимами», поскольку между ними существует какое-то расхождение, которое говорит о расхождении контекстуального пространства применения единиц. Это расхождение определяется термином **функциональная маркированность** (f-маркированность).

Для понимания сути f-маркированности и ее роли в определении синонимической переводящей единицы, необходимо проанализировать некоторые важные механизмы вербальной коммуникации, играющие ключевую роль в речевой прагматике. С этой целью предлагается схематический анализ, синтезирующий главные достижения психолингвистики и семиотики. Этот анализ составляет «ядро» ПТП.

4. Функциональная маркированность

Семиологи и философы языка (такие как П. Грайс, Дж. Л. Остин, Дж. Серль) доказали, что вербальные высказывания преимущественно являются «речевыми действиями» (*speech acts*), предусматривающими со стороны адресата ряд умозаключений, основанных на прагматических знаниях (т. е. конъюктур об имплицатурах).

На уровне прагматической коммуникации, любая речевая единица выражает уровень ЧТО (X) и уровень КАК (Y). Уровень X соответствует дословному значению (первичной информации), уровень КАК дополняет (иногда модифицирует) первичную информацию и позволяет адресату сформулировать гипотезу об общем, настоящем **значении** высказывания. Соединение первичной информации, выражаемой X, и вторичной информации, выражаемой Y, становится настоящей базой для определения того, что адресант «имел в виду».

Информация Y - не вторична тем, что она менее важная, а тем, что она передается имплицитно или сублиминально, т. е. на уровне подсознания. Чаще всего информация Y намного важнее «декларативной» информации X и может повлиять на поведение коммуникантов (запустить реальные реакции) больше,

⁵ Очевидно, подобно сложной тип теоризирования нельзя свести к простой серии алгоритмов или к «объективной» математической теореме. И все-таки, наличие стабильной, но незначительной вариативности (выражаемой оборотом «**более или менее**») не только не опровергает эффективность модели, а подтверждает тот факт, что она универсально применима, даже при высоком количестве переменных данных.

чем информация X. Например, такие высказывания как «я тебя люблю», «я тебя ненавижу» сами по себе никак не значат, что действительно я люблю или я ненавижу; их значение может быть радикально изменено минимальной переменной интонации, которая позволяет улавливать иронию, сарказм и другие приемы, способные перевернуть значение первичной информации X.

Вторичную информацию можно схематически изобразить с помощью картезианской системы координат. Эта схема представляет пространство всех речевых единиц данного естественного языка: на оси ординат откладывается иерархическое, вертикальное расстояние между коммуникантами; на оси абсциссы – расстояние горизонтальное, эмоциональное, т. е. выражающее чувства. Если растет иерархия вместе с чувством, то имеется «патернализм». Если иерархия и чувства сводятся к нулю (начало системы координат), коммуникация является полностью нейтральной (как объявление «не работает» на двери лифта). За каждую точку «г» картезианского пространства (гУ) существует одно и только одно высказывание, выражающее данную информацию X (г XY). Следовательно можно сказать, что каждая точка картезианского пространства одного языка изображает одно и только одно уникальное соотношение X/Y (см. изображение № 1)

Несмотря на примитивность схемы, она явно показывает тот факт, что КАК нечто высказывается информирует всегда о том, КАК говорящий относится к слушателю. Важно заметить, что 1) каждый коммуникант ожидает, чтобы данный собеседник соблюдал



определенные речевые правила (морфосинтаксические, лексические, прагматические, интонационные) для формулирования своего ЧТО и 2) любое изменение уровня КАК предусматривает более или менее заметное перемещение на пространстве координат.

Контекст (факторы *WH-*) влияет на первичную информацию X, но больше всего на вторичную информацию Y. Высказывание «Четыре часа!», например, нельзя интерпретировать вне контекста: предложение следует связывать со всем тем, что произошло до того и также с тем, что ожидается после того. В данном случае, значение может быть «я тебе напоминаю, что у нас в пять часов поезд, следовательно мы должны успеть доехать до вокзала вовремя».

На основе того, КАК произносятся высказывание, можно выводить значение на основе всех имеющихся контекстуальных данных о том КТО, КОМУ, ПОЧЕМУ СКАЗАЛ ИМЕННО ЭТО, ИМЕННО ТАК. Например, знание о том, что адресант всегда опаздывает, или всегда пунктуален, или все время беспричинно дергается, способствует интерпретации высказывания не меньше, чем информация, предоставленная морфосинтаксисом и лексикой.

Интересно то, что большинство коммуникантов передают друг другу огромное количество сведений, которые часто остаются для обоих вне сознания. Сознание подключается в основном, когда нарушается то, что коммуникант ожидает, т. е. его прогнозы, основанные на статистических вычислениях всех имеющихся в распоряжении данных. Нарушение может проявляться как на уровне X, так и на

уровне Y. В первом случае, удивляет первичная декларативная информация, во втором – может удивить неожиданно агрессивный тон, неожиданная эмоциональность, внезапная конфиденциальность или внезапная сдержанность и т. п.): удивляет не то, что говорят, а КТО-КОМУ это говорит) и нарушение приводит адресата к уже сознательному вопросу: «а почему, он/она именно мне так говорит?»).

Уже было сказано, что прогноз о том, как коммуникант обратится к нам основан на статистических вычислениях: если нет нарушения по отношению к прогнозу, то сознательное внимание коммуниканта не активируется. Напротив, если имеется явное нарушение того, КАК ожидается, что кто-то скажет НЕЧТО в данном контексте, то запускается анализ, отличающий X от Y: тогда собеседник может реагировать эксплицитно: «томеный тон!», «ты что, на меня сердиться?», «Взвешивайте свои слова!» и т. п. Легкое нарушение прогноза, т. е. минимальное приближение или отдаление по вертикальной или горизонтальной оси пространства в любом случае вызывает эмоциональную реакцию, симптомы которой чувствуются без знания их причины. Это явление известно каждому, когда чувствуется, что беседа оставила неопределенно неприятное ощущение (или наоборот некое положительно возбуждение), без возможности сознательно его ассоциировать с фактом, что «что-то было не так (как обычно) в том, как он/она мне это сказал/а». ⁶

Когда человек осознанно заинтересован в анализе отношения адресанта к себе, то он обращает внимание на все нюансы его речи: в этой ситуации, он не столько анализирует информацию X (которая может и оказаться нерелевантной), сколько информацию Y, которая может раскрыть имплицатуру (намерение и мотивацию человека в контексте). Y важен тем, что люди умеют врать и ложная информация, невысказанная на уровне X (ЧТО сказано) может быть разоблачена на уровне Y (КАК сказано).

Значение высказывания не определяется «объективно» на уровне одной информации X (на семантическом уровне послания), а выводится субъективными вычислениями из соотношения X/Y. Наличие субъективных вычислений никак не предусматривает невозможность взаимопонимания, поскольку люди в основном разделяют почти все данные, которые приводят к заключению об имплицатурах (к результату вычислений). Кроме того, люди разделяют сам процесс вычисления, т. е. (образно выражаясь) у всех есть одинаковая «программа для интерпретации речи». Если, как говорил А. Р. Лурья (1998, 55), смысл – «индивидуальное значение слова» (курсив в тексте), то способность людей разделять смысл удивительно развита. ⁷

⁶ Неприятное ощущение можно объяснить посредством гипотезы «соматического маркера», предложенной А. Дамасио в книге «Ошибка Декарта» (2006: 165-201). Соматические маркеры являются «чувствами, вызванными вторичными эмоциями» (там же, 174): мы их не осознаем, но они действуют под формой неприятного ощущения или неопределенного возбуждения.

⁷ Известно, что разные люди, тем более в разные моменты их жизни могут по-разному воспринимать и интерпретировать то, что им говорят или то, что они читают. Однако, их реакция на один и тот же текст **в целом** почти всегда совпадает: люди смеются на анекдоты (при том смеются меньше, если анекдот плохой или плохо его рассказали), они расстраиваются, когда погибает Анна Каренина и поднимаются пешком, когда на лифте написано «Не работает». Поэтому, даже художественные

В итоге, информация У отражает как иерархическое и эмоциональное отношение между коммуникантами, так и настроение и мотивацию адресанта (его мыслей, намерений, чувств в данный момент). Например, Ваня произносит предложение, выражающее его желание, чтобы Мария ушла. Даже если он хочет высказать **только** эту мысль, то все равно, посредством уровня У, он передаст Марии широкую информацию о том, как он к ней относится в данный момент, как он относится к ней вообще, какое у него настроение, каков уровень и какова типология его эмоциональности (если она у него есть):

«Иди отсюда. . .»	<i>versus</i>	«Пошла вон!»
«Уходи а, Машенька!»	<i>versus</i>	«Уйди Мария!»
«Хочу, чтобы ты ушла!»	<i>versus</i>	«Пожалуйста, уходи»

И так далее.

Схематично, можно обобщать репрезентацию следующим образом:

$$X = \text{хотеть [Ваня]} \rightarrow [\text{произойдет}] \text{выйти [Мария]} \\ Y = \text{КАК я этого хочу}$$

От того КАК Ваня это говорит (какими словами, каким синтаксисом, какой интонацией) выводится информация о том, что Мария сильно мешает Ване, что она его обидела, что Ваня просто занят (а Мария не при чем), что Ваня больше не хочет видеть Марию, что он ее еще любит, что он ее больше не любит и т. д.

Внеречевая информация о том, кто Ваня – отец Марии (или ее любовник, муж, сын, работодатель и т. п.) предоставляет ключ для окончательного формулирования комплексного значения высказывания.

Соотношение всех уровней информации определяет f-маркированность. Во время коммуникации определение прагматической марки в речи выводится в миллисекунды, эвристически, на несознательном уровне, благодаря «устройству», называемому «внутренним слухом» (*inner ear*), способному определить пробабилистическую корреляцию между прагматической релевантностью высказывания и его предсказуемостью в контексте (факторы *mb*), на основе внеречевых знаний.

Подобные замечания имеют огромное значение для формулирования нового постулата о синонимии: внутри данного естественного языка не может существовать точной синонимии, а лишь **квази-синонимия**. Минимальный вариант на уровне У соответствует изменению соотношения X/Y, следовательно, изменению совокупности выраженной информации и следовательно, **значения** высказывания. Кроме того, предложенная модель доказывает то, что точная синонимия возможна только между единицами двух (или более) разных языков. Если взять картезианское пространство двух разных языков, абстрактно накладывая одно пространство на другое, то всегда найдется на втором пространстве одна точка $tY2$ которая точно совпадает с точкой $tY1$ первого

тексты, предрасполагающие читателей к различным интерпретациям, в целом воспринимаются по универсально разделяемым когнитивным категориям.

языка, т. е. найдется высказывание, содержащее именно ту совокупную информацию (X/Y), что и исходная единица.

Если В. Гумбольдт отрицал возможности синонимии между двумя естественными языками (сfr. Humboldt 1981), то это было лишь потому, что он относился к синонимии на уровне отдельных слов, т. е. абстрактно, «словарно», а не на уровне живых речевых единиц. Если текст делится на неделимые релевантные единицы, интерпретируемые в контексте, то любую информацию можно высказать на любом другом языке, находя именно то высказывание, которое употребил бы говорящий (или писатель), если бы он высказался на этом, а не на исходном языке.⁸

Переводя высказывание на другой язык, можно теоретически всегда найти настоящий синоним. В терминах ПТП синонимные высказывания можно определить как «f-эквивалентные». Эквивалентность, таким образом, определяется не на уровне семантики или (и тем менее, этимологии), а на уровне контекстуальной прагматики, т. е. факторов wh-.

Переводческая способность заключается в возможности перевести Y вместе с X, т. е. определить, в чем выражается статистическая контекстуальная непредсказуемость (КТО ГОВОРИТ ЧТО, КАК, КОГДА, КОМУ, ПОЧЕМУ. . .). В памяти билингва, каждой речевой единице Я1 в контексте (а вне контекста речь не существует) соответствует лишь одна f-эквивалентная единица Я2, исключающая все квазисинонимические единицы.

Следовательно, знание языка (компетентность билингва) можно определить как умение безукоризненно раскодировать маркированные прагматические элементы, определяющие самые минимальные расхождения между разными, потенциальными соотношениями X/Y.

Человеческая коммуникация «сделана» из этих расхождений и речевая креативность, в том числе и художественная эстетика, является результатом «игры прагматическими марками».

Если процесс перевода соответствует выбору переводящих единиц, соответствующих исходным единицам, то переводчику-читателю необходим весь опыт, который необходим исконному читателю для вычисления данных, определяющих значение каждого высказывания и текста в целом. Следовательно компетентность переводчика заключается в его способности «делать» с одним языком почти все то, что он умеет делать с другим, включая слуховую оценочную способность предсказать единицу в данном контексте и расшифровать сочетания X и Y на уровне когниции и эмоции.⁹

⁸ Постепенно этот подход распространяется, но еще жива идея, что можно говорить о значении отдельных слов, что может существовать семантика, оторванная от прагматики. О сложности вовлеченных в лингвистической дискуссии вопросов см. Зализняк 2006.

⁹ Поскольку двуязычие безусловно остается всегда не полностью сбалансированным (Fabbro 2004, 116; Muys-Scotton 2006, 3), некоторые навыки будут выражаться лучше с одним, нежели чем с другим языком. У любого билингва один из языков будет доминирующим и рекомендуется переводить на него, избегая при возможности активного перевода (на язык неродной) (Сальмон 2007).

5. Применение ПТП: f-маркированность как стержень обучения иностранному языку

ПТП не является только абстрактной моделью для пользования лингвистов, а прежде всего прикладным инструментом в руках у преподавателей иностранных языков, заинтересованных в развитии переводческих способностей студентов. Параметр f-маркированность может стать основой методики преподавания, объединяющей развитие двуязычия студентов с их переводческими навыками. Эта методика имеет цель:

- 1) развивать и активировать двуязычную сеть, позволяющую зарегистрировать в памяти студента каждую единицу Я2 в непосредственной корреляции с f-эквивалентной единицей Я1. Посредством запоминания ассоциированных f-эквивалентных единиц Я1 и Я2, студенты по мере того, как расширяют свой лексико-прагматический запас на Я2, одновременно его имплицитно регистрируют в памяти вместе с информацией о прагматическом контексте (т. е. они запоминают не просто «что значит» единица Я2, а что она обозначает в реальной ситуации, как она воспринимается внутренним слухом носителя). Стимулируя одну из двух единиц посредством чтения или слушания, f-эквивалентная единица другого языка будет всегда пред-активированной (хотя и латентно), т. е. будет готовой быть вызванной и произведенной в речи;
- 2) развивать процедурные навыки управления единицами «живой речи» (Lurija 1976, 147), избегая использования оторванных от контекста отдельных лексем. Благодаря постоянному переводу всех живых единиц, использованных преподавателем в классе и встреченных в читаемых текстах, студенты запоминают высказывания с правильной интонацией, позволяя «внутреннему слуху» преодолеть разные асимметрии между единицами Я1 и единицами Я2. Имплицитные процедуры, позволяющие студентам развивать двуязычие по принципу автоматизма сопровождаются сопоставительным анализом металингвистического типа (сознательным размышлением) с помощью преподавателя;¹⁰
- 3) развивать мотивацию студентов, обучая их живой, функциональной речи, не обращая особого внимания на правила изолированных подкомпонентов языка (фонетики, морфологии и синтаксиса) до тех пор, пока базовый автоматизм не укрепился.¹¹

Многолетний опыт использования устного перевода (активного и пассивного) в практике преподавания русского языка на университетских курсах для переводчиков явно поддерживает гипотезу о том, что эта методика способствует переводческим навыкам студентов и экспоненциальному росту их двуязычия.

¹⁰ Металингвистическое, сознательное размышление (например, обучение грамматическим правилам) требует вовлечения системы *внимания* (сfr. Kandel 2007, 429) и «контуров» эксплицитной семантической памяти (управляющей всем тем, которое мы сознательно знаем). Два дидактических плана (процедуры и размышления) чередуются под контролем преподавателя, но преобладает процедурный тренинг.

¹¹ Этот подход был отдельно описан в новой книге (см. Salmon, Mañani 2008).

Систематическое использование перевода во время занятий русского языка происходит непринужденно, «естественно», способствуя образованию в памяти студентов не просто сети русских высказываний, а двуязычной сети единиц итальянского/русского, где каждая единица ассоциируется со своим функциональным иноязычным эквивалентом. Хотя эта тренировка направлена на имплицитное развитие процедур, изредка, преподаватель переходит на метаязыковой анализ посредством сопоставления не только синонимов, а также и квазисинонимов: каждый раз, что студент в контексте использует оборот в чем-то отходящий от прагматической нормы, предсказуемой носителями, то преподаватель указывает на элементы X и Y, которые расходятся в двух сопоставленных оборотах.

Вышеуказанный метод используется с первого занятия, начиная с оборотов, выражающих приветствие. Студенты без осознанного усилия начинают регистрировать в процедурной (имплицитной) памяти КАК приветствие соответствует контекстуальным факторам (кто может так обращаться к кому где). Студенты, таким образом, не изучают разные приветствия по пособию, а в настоящей жизни (как и русские дети). Их слух формируется так, чтобы «чувствовать», что на русском языке обращение к преподавателю не предусматривает «титула» (как по-итальянски: *dotto r*, *professor*, *professoressa* и т. д.), а сочетание имени и отчества. По мере того, как разные ситуации и разные тексты участвуют в создании базы данных в их мозгу, студенты без усилия представляют, в чем состоит расхождение между выражениями:

«Привет Аня!»
 «Эх здорово, Ань!»
 «Ох здравствуй Анничка!»
 «Добрый день, Анна Николаевна!»
 «Мой поклон Анна Николаевна!»

Студентам объясняется, что если по-итальянски можно сказать «*Scusi, prof!*», то по-русски сокращение будет на уровне не титула, а имени и отчества («Простите, Сан Саныч!»): и там и здесь одинакова марка «уважительной конфиденциальности». f-Эквивалентность не совпадает со структурной калькой, а с прагматическим эквивалентом маркированности.

По такой же схеме, студент имплицитно учит, что на высказывание «Спасибо!», можно отвечать и «Пожалуйста!», и «На здоровье!», и «Не за что!» и что каждый ответный оборот соответствует определенной контекстуальной адекватности или неадекватности (если благодарят за информацию на улице, «На здоровье!» не ответишь, а если ответишь, то это является сильно f-маркированным ответом: что-то нарушает предсказуемость ответа).

Эта методика позволяет фокусировать на самый важный параметр речевой прагматики, т. е. на просодию. Преподаватель не пропускает возможности замечать, что интонационному расхождению соответствует расхождение в переданной информации (см. знаменитый пример «казнить, нельзя помиловать!»/«Помиловать, нельзя казнить!»).

Эта тренировка приводит студентов к упразднению бинарной грамматической оппозиции правильное/неправильное, заменяя ее сопоставительным слухом или сознательным анализом всех факторов, которые определяют предсказуемость

речевого оборота в контексте. Этот опыт постепенно доказывает студентам о важнейшем факте, который преподаватели слишком часто игнорируют:

А) даже при грамматических ошибках, говорящий может передать прекрасно понимаемый текст (ошибка добавляет лишь информацию Y «говорит иностранец»: например «Есть здесь остановка автобус номер три?»);

Б) наоборот, при прагматической ошибке, особенно если нет грамматических ошибок передается **иная информация** (грамматическая правильность в данном случае, парадоксально, ухудшает коммуникацию, ибо адресат не понимает, что ошибка состоялась, что иностранец хотел сказать **не то**, например, не «казнить», а «помиловать». . .).

«Функционально-переводческий метод» рассчитан на трехлетнее преподавание русского языка на бакалавре, но его можно и следует модифицировать в зависимости от переменных данных каждого языка, цикла и класса. Методика следует принципу имитации от простого к сложному, моделированный на примере приобретения ребенком родного языка: как это происходит у детей, некоторые сознательные навыки, например орфографические и сложносинтаксические, вырабатываются лишь тогда, когда базовые прагматические способности студентов уже закреплены (студенты понимают новый язык очень хорошо и могут выражаться на нем, не обращая особого внимания на грамматические правила).¹²

Тренинг по принципам ПТП способствует:

- формированию двуязычия, т. е. огромной двуязычной базы данных: все новые единства Я2 регистрируются и закрепляются в памяти при помощи соответствующих f-эквивалентов Я1. Грамматика имплицитно действует вместе с прагматикой (как у детей носителей);
- ускорению доступа к этим базам данных и к процедурам для их разработки (в кратковременной памяти);
- умению перекодирования (*switching*) без смешения языков;
- ускоренному доступу к f-эквивалентным единицам в процессе перевода.

6. Заключение

Методика, основанная на ПТП представляет некоторые «минусы», но они не отличаются от минусов большинства других функциональных методов:

- 1) она не легко формализуемая;
- 2) она требует высочайших способностей со стороны преподавателя (прежде всего, усовершенствованного двуязычия, ловкости в перекодировании и глубокой подготовки по прикладной нейролингвистике);
- 3) навыки, требуемые от преподавателей получают с помощью не пособий, а собственного речевого, переводческого, педагогического опыта.

Зато «плюсы» этой методики в такой комбинации не обнаруживаются у других педагогических подходов:

¹² Для более детального описания методики, см. четвертую главу книги Salmon, Mariani 2008.

- 1) методика объединяет и укрепляет педагогику языка и перевода. За 3 года обучения, студенты получают чрезвычайно крепкие базы для самостоятельного развития своих способностей (кроме того, они тренируют свои общие переводческие процедуры, независимо от пары языков);
- 2) она способствует конкретным результатам в строго ограниченных рамках академического бакалавра.
- 3) она соответствует важным современным лингвистическим моделям лингвистики (Jackendoff 2002, Prandi 2004) и психолингвистики (Altmann 2006), нейролингвистики (Лурия 1998, Fabbro 2004, Paradis 2004).

Смешанная тренировка имплицитных (процедурных) и эксплицитных (металингвистических) навыков направлена на развитие языкового автоматизма. Автоматизм никак не мешает металингвистическому размышлению, он ему помогает.¹³ Развивать параллельно как процедурную, так и семантическую память особенно полезно для того, чтобы студенты не столько «знали», сколько «умели». Речь идет о том, чтобы приспособить обучение к функционированию мозга студентов вместо того, чтобы приспособить их мозг к предрассудкам труднозащитимой традиции.

До сих пор, большинство преподавателей, чаще всего без адекватной нейролингвистической подготовки, вели себя как будто еще считали, что «языковой мозг» соответствует левому полушарию, (управляющему фонологическими и морфосинтаксическими способностями). Из-за этого пренебрегались некоторые важнейшие элементы речевой коммуникации, которые представляют первые этапы в эпигенетическом процессе приобретения языка ребенком (например, просодия и прагматические приемы, связанные с эмоциями), без которых говорить о «знании языка» никак нельзя. В основном, эти языковые навыки управляются правым полушарием и подкорковыми центрами головного мозга.

Как пишут А. Марини и У. Ноченини:

То, что выводится из самых недавних исследований об организации языковых функций, доказывает, что классические модели анато-функциональной организации речи (как, например, неоассоциационизм) следует по крайней мере пересмотреть, поскольку речь оказывается когнитивной, функционально-модулярной способностью, которая тем не менее распределена по двум полушариям [. . .] В левом полушарии [происходит, Л. С.] вычисление последовательного типа, в состоянии разрабатывать информацию прямолинейным образом, чтобы артикулировать фонологическую, морфологическую и синтаксическую форму, необходимую высказываниям; в правом же полушарии [происходит, Л. С.] вычисление параллельного типа, в состоянии активировать одновременно разные виды информации, чтобы позволить с одной стороны, более глубокое семантическое, прагматическое и контекстуальное вычисление высказываний, а с другой лучшее слияние и

¹³ Это доказано тем, что дети без особых проблем учат грамматику родного языка, когда уже на нем говорят свободно. Наоборот, когда студенты учат одну грамматику без речевых навыков, их коммуникативная мотивация заменяется академической необходимостью не ошибаться.

внутреннюю последовательность самих высказываний (Marini, Nocentini 2003: 75-76).

Литература

- Залзняк А. А. 2006, *Многозначность в языке и способы ее представления*, Языки славянских культур, Москва.
- Лурья А. Р. 1998, *Язык и сознание*, МГУ, Москва.
- Сальмон Л. [2003] 2007, *Теория перевода. История, наука, профессия*, МИЭП/ЭНУ, Санкт-Петербург-Астана.
- Altmann G. T. M. [1997] 2006, *The Ascent of Babel. An exploration of language, mind, and understanding*, Oxford University Press, Oxford.
- Damasio A. [1995] 2006, *Descartes' Error* (Revised edition), Vintage, London.
- Fabbro F. 2004, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio, Roma.
- Hauser M. D., Chomsky N., Fitch W. T. 2002, «The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?», *Science*, 298, cc. 1569-1579.
- Humboldt von W. [1816] 1981, «Einleitung zum *Agamemnon*», *Werke in Fünf Bänden*, A. Flitner und K. Giel, Darmstadt, cc. 137-145.
- Jackendoff R., Pinker S. 2005, «The nature of the language faculty and its implications for evolution of language (Reply to Fitch, Hauser, and Chomsky)», *Cognition*, 97(2), cc. 211–225.
- Jakobson R. [1959] 1992, «On Linguistic Aspects of Translation», в R. Schulte, J. Biguenet (Eds.) 1992, *Theories of Translation. An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*, University of Chicago Press, Chicago-London, cc. 144-151.
- Kandel E. R. [2005] 2007, *Psichiatria, psicoanalisi e nuova biologia della mente*, Raffaello Cortina, Milano.
- Levý J. [1967] 2000, «Translation as a Decision Process», в Venuti L. (ed.), *The Translation Studies Reader*, Routledge, London - New York, cc. 148-159.
- Luria A. [1975] 1976, *Basic Problems of Neurolinguistics*, Mouton, The Hague-Paris.
- Marchesini G. (a cura di), *I saperi del tradurre. Analogie, affinità, confronti*, FrancoAngeli, Milano, cc. 71-99.
- Marini A., Nocentini U. (2003), *Comunicazione verbale e emisfero destro*, Springer, Milano.
- Morosin M. S. 2007, «Mirror neurons, Meaning and Imitation: Facts and Speculations on Language Acquisition», в *Studi di Glottodidattica*, IV, http://www.glottodidattica.net/Articoli/articolo4_07.pdf
- Myers-Scotton C. 2006, *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*, Blackwell, Oxford.
- Pinker S., Jackendoff R. 2005, «The faculty of language: what's special about it?», *Cognition*, 95 (2), cc. 201–236.
- Prandi M. 2004, *The Building Blocks of Meaning*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Salmon L. 2003, «Asimmetrie di registro nella pragmatica del russo e dell'italiano», в F. Sisti (a cura di), *L'insegnamento delle lingue nei nuovi corsi di laurea*, Edizione Goliardiche, Urbino, cc. 89-103.
- Salmon L. 2005a, «Proposta teorica sui processi traduttivi umani», in G. Garzone (a cura di), *Esperienze del tradurre. Aspetti teorici e applicativi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 15-34.

- Salmon L. 2005b, «La didattica della traduzione: dai pregiudizi alle neuroscienze», в А. Guarino, С. Montella, D. Silvestri, M. Vitale (a cura di), *La traduzione: il paradosso della trasparenza*, Liguori Editore, Napoli, cc. 241-263.
- Salmon L. 2004, «Asimmetrie L1/L2: una sfida nella didattica di «lingua e traduzione», *Studi Slavistici*, I/2004, cc. 235-251 http://e-prints.unifi.it/archive/00000658/01/17_salmon.pdf.
- Salmon L. 2006, «A Theoretical Proposal on Human Translation Processes», *Cognitive Systems*, 6-4, April, cc. 311-334.
- Salmon L. 2007, «Sulla gestione inconscia del processo traduttivo umano: cosa sappiamo fare senza sapere come», в Montella C., Marchesini G. (a cura di), *I saperi del tradurre. Analogie, affinità, confronti*, Franco Angeli, Milano.
- Salmon L., Mariani M. 2008, *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*, FrancoAngeli, Milano.

Чужое слово как проблема интерпретации

Уразаева К.Б. - Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова, Казахстан

kuralay_uraz@mail.ru

Изучая другие культуры, часто не определив дефиницию, мы употребляем понятия и категории, значение которых в сознании нашей культуры закрепилось иначе, чем в изучаемой, или наоборот, - делаем кальку понятия, не задумываясь над тем, что в нашей культуре они обозначают что-то другое.

Процесс переработки **чужих слов в свои-чужие слова** с помощью других чужих слов (ранее услышанных), а затем и в **свои** слова, носящие уже творческий характер, рассмотрел в свое время М. Бахтин в связи с внетекстовыми влияниями на материале циклов А. Ремизова «Подстриженными глазами» и «Клима Самгина» А. Горького.

Идеи М. Бахтина обретают особую актуальность в свете разработки стратегии художественного перевода. Возможность воспроизведения процесса переработки **чужих слов в свои-чужие слова** позволяет реконструировать типы смыслопорождения, выявить связь между типологией отношения к **другому** и жанровой структурой художественного текста. Это важно при отсутствии аутентичных переводов на современном этапе (к тому же с учетом их неизбежного устаревания из-за обусловленной оппозиции языка и текста) при составлении комментированных подстрочников в ближайшей перспективе и при выработке рекомендаций для художественного перевода и определении переводческой компетенции в случаях, когда качество художественного перевода с позиций языка перевода не может быть аутентичным по многим вполне объяснимым и объективным причинам. Таковы многочисленные переводы поэзии классика казахской литературы XIX века Абая Кунанбаева, Л. Пантелеевым романа XX века М. Ауэзова «Путь Абая», переводы Ю. Казаковым романа А. Нурпеисова «Кровь и пот» второй половины XX века.

В чем заключается перспективность такого подхода с позиций развития русского языка в Казахстане и его роли в развитии исследовательских подходов в науке и шире – судьбы научных исследований?

Микроконтекст исследований позволяет диагностировать состояние лингвокультурологии и лексикографии в Казахстане в аспекте билингвизма. В ракурсе рассматриваемой в настоящей работе проблемы русского языка изучение его роли в процессе превращения чужих слов в свои создает возможность выхода на типологию и специфику жанровых форм в казахской лирике средних веков, определивших закономерности создания целостной художественной структуры в сходных историко-культурных условиях.

Недостаточный уровень развития методологической базы перевода, сохраняющееся недостаточно внимательное отношение к идеям о роли

сравнительного литературоведения как базы для теории и практики перевода, художественного перевода как части истории литератур выявляет значение стратегии художественного перевода как принципа изучения теории и истории национальных литератур.

Обычно за рамками переводимого текста остается внетекстовая действительность, оказавшая влияние на формирование художественного видения и художественной мысли писателя. Между тем внетекстовая действительность для оригинала – это фактор психологии воспринимающего сознания автора. У переводчика психология восприятия регулируется так называемыми регистрами выражения (в терминах П. Зюмтора), то есть идет процесс воспроизведения традиционных формул в определенной комбинации. При этом может оказаться утраченным не только первоначальный смысл текста, но и поэтическая ценность, которая определяется прежде всего тем, в какой степени автор сумел идентифицировать собственный опыт с опытом литературной традиции, какова мера индивидуальности. Например, по отношению к средневековой казахской поэзии *жырау* XV-XVI веков это проблема исторической поэтики.

Жырау – поэты казахского средневековья, стоявшие у истоков устной литературы. Их лирика характеризует структуру метахудожественности и становление художественной антропологии казахской литературы.

Анализ жанровой структуры средневековой казахской поэзии выявил значимость для художественного перевода функционального и онтологического статуса компонентов стратегии художественного перевода. Под функциональным статусом подразумевается передача феноменологии сознания, процесс превращения реалит в символы. Онтологический статус – это приобретение мелочами мироустроительной функции. Важен учет и вещной природы измерения и преобладания одной из форм: предметно-вещной или ментально-психологической.

В мироощущении казахских *жырау* синтез этих понятий – способ сакрализации мира, структура художественной антропологии, которая сохраняет реликты эпического сознания, но вместе с тем отражает персонафицированный взгляд.

Предметом настоящей работы является анализ природы русского языка в процессе восприятия **чужим своего** и путей трансформации **чужого в свое**. Как избежать обеднения культуры? Для выработки стратегии художественного перевода принципиальным являлось установление границы культурной среды как уровня, за которым воспроизведение в переводе духа, быта, жизни выявляет, условно говоря, конфликтную среду: что означает оригинал и как его понимает **чужое** сознание. Смысл художественного перевода – сделать **чужое своим**, обеспечив аутентичность перевода.

У казахского *жырау* XV века Асана Кайгы (Асана Печального) есть притча «Что несчастье в этой жизни»? Если иметь в виду выделенные исследователями три типа формы отношения к другому: аксиологический (оценочное суждение: чужой – хороший или плохой), прагматологический (сближение с другим или отдаление от другого), эпистемологический (я знаю или не знаю идентичность другого) одинаково суверенны и несоединимы в пределах одного текста (Шульженко В. 2006).

Предпочтительность стратегии художественного перевода определяется уровнем переводческой компетенции. Переводческая компетенция в свою очередь – это игра смыслами своей / чужой. В чужом для русского переводчика сознании формулы, концептирующие действительность и воспроизводящие сакральный смысл ценностных понятий номадов: дружба, вражда, вера, смысл мироустройства. Ценностный смысл реализован в системе парных семантических конструкций, отражающих закон симметрии в восприятии мира кочевником. Рефрен *гарип* – сема со значением неполноты. Буквально: «Чего не хватает в этой жизни»? Фактически: «Без чего жизнь лишена смысла»? Но художественная логика расширяет до метафорического: «Что несчастье в этой жизни»? Путь от дословного понимания до интерпретации воспроизводит полифонию смыслов. Умным в этой жизни не хватает изящного слова, старикам – друзей-сверстников, незамужней девушке – наперсницы в лице жены старшего брата, кочевью – пасущихся стад, большому озеру – гусей и уток, духовному учителю – послушников. С точки зрения инокультурного контекста антропные локусы и символы анонимны. Для носителя номадной культуры – это концептосфера. Это архетипы, моделирующие концепцию личности и действительности. Предметно-вещный для чужого сознания для своего отражение ментально-психологического воззрения. Смысло моделирование своего сознания приводит к смыслопорождению чужого сознания. Атрибутом реальности наделяется любое психическое состояние человека. Оно проецируется вовне. В мифологическом сознании своего эмоциональное единство с миром базируется на глубочайшей общности, нераздельности человека и окружающего мира природы, включении всех аспектов материально-предметной деятельности человека в мифологическую картину мира. Ритуализированы любые человеческие эмоции, особенно смех и плач. Мифо- или образо-творчество первобытного человека произвольно, оно не уживается с любой иной ментально организованной познавательной системой.

В границах одного сознания возможны семантически сдвиги типовых формул с акцентированной ценностной константой. В поэзии Шалкиза – другого поэта-*лырау* понятие дружбы обнаруживает коннотацию в паре с **предательством**. Известно, что восточная традиция духовного лидерства предполагает наставительную сентенцию. Трансформация в житейскую формулу случая – это превращение своего в чужого на сюжетном уровне.

Опасайся врага стократ,
 Но в гуще народа обретенных друзей
 Опасайся тысячу раз!
 И:
 Сильно. Сильно берепись,
 Ты вокруг себя оглянись,
 Стерегущего тебя врага
 Помни: опасайся ты сто раз,
 Друг пришел к тебе смеясь,
 И с тоской ушел, особо не таясь,
 Опасайся его сто раз.

Здесь для своего сознания: друг – это враг. Чужой воспринимает это как парадокс. Однако для своего расшифровка в *хадисах* с их сентенцией: «Нельзя ненавидеть врага – однажды он может оказаться твоим другом. Нельзя без меры

любить человека. Однажды он может стать твоим врагом». Другой ключ к раскодировке - суфийское стихотворение того же Шалкиза:

В этом скользком тесном мире.
 Где с ним помыслы едины,
 Я для друга моего скота не пожалею,
 Я богат друзьями: есть они везде.
 Но когда нужны они мне,
 Нет их в тесном скользком мире.
 И:
 Давайте жизнью наслаждаться
 Смеяться, наряжаться и пить от души,
 После кого только не оставался
 Этот обманчивый мир!
 И:
 Среди бела дня уходят в степь поспешно
 Те, кому стал мир этот тесен.

Метафора скользкого тесного мира – для номада закон детерминированности. Так было всегда, так будет. Одиночество – вечно. Это удел сильных. Экзистенциальное одиночество – маркер созерцательной философии казаха. Для **чужого** оно становится понятным, **своим** через вакхическое наслаждение. Гедонизм здесь не культ чувственности. Это языческая вера в неизменность мира.

У Шалкиза:

Всему на свете есть причина,
 И все на свете объяснимо:
 Тихо спит на дереве листок,
 Значит, не колышет ветерок.
 Если высока трава, по пояс,
 Пастбище косить готовься.
 И:
 Тучи разразиться могут молнией,
 В путь-дорогу двинется овца покорная,
 Белый парус раздувает ветер,
 Все имеет объяснение на свете.

Путь толкования, превращения **чужого** в **свое** при помощи языка перевода осуществляется путем формирования вещности во внесловесном анонимном контексте. На первый взгляд, механическая реакция на произносимый, мнимо упрощенный текст. Однако выбор концептирующих действительность образов не случаен. Дерево-тринитарная модель мироздания, передает космогонию номада и символизирует обратимость законов в природе и реализует личное и бытийное самоосуществление номада.

Интересны примеры границы культурного и конфликтного сознания в восприятии своим и **чужим** географических локусов. Топонимы: Едиль (Волга), Жаик (Урал), Арка (Сары-Арка) для номада не только географические координаты. Это исторические реалии, символы казахской государственности. Для **чужого** сознания – локусы, пространство, сфера обитания.

В понятии Шалкиза анонимность контекста порой требует не только разъяснения. Но расшифровки через экстраполяцию на сознание **своего**. Это касается переосмысления мусульманских догматов и адаптации топографии ислама

к сознанию номада. При переводе на русский язык это раскодирование обретает дополнительный план превращения **чужого** в **свое**.

Я спрашиваю, хан мой, повелитель,
Каабу, иль Всевышнего обитель,
Создал Ибрахим Халил Аллах,
А души мертвых забирает Азраил.
Но если ты поднимешь утравшего,
Но если ты утешишь скорбящего,
Выпрямишь горбатого, твою Каабу,
Дом Всевышнего для себя открой:
Мой повелитель, мой султан,
Он – пред тобой!

Смысломоделирование, задаваемое топологией ислама, обуславливает два уровня смысломоделирования: один чрез адаптацию сознанием номада, другой – через русский язык. Смысл принадлежности в топологии ислама: моя / твоя Кааба – это кощунство, если иметь в виду понятие факра, утверждающего абсолют высшего начала по отношению к верующему и внеерархичность сознания. В акцентированной принадлежности. Детерминированной идеологией национального единства – власть сознания номада. В переводе на русский язык отсутствие невозможного сближения и сохранение дистанции может быть передано прямым переводом.

Другой пример освоения своим сознанием чужого у Шалкиза.

Мерно ступающий, гордо шагающий,
Мой арабский скакун – это ты,
С золотой рукояткой и отсекающий
Руку напрочь,
Мой меч – это ты!
Мой султан-повелитель,
Покажи мне обитель,
Где в молитве склонили бмы лбы,
Ведь Кааба моя – это ты!
И:
Ты – золото, я – деньги,
Ты – шелк, я – шерсть,
Ты – султан, а я – слуга,
Сокол – ты и лебедь – я.
Если зоб у тебя, мой султан,
Свое сердце тебе отдам,
Враг тебе – он мне тоже враг,
И случится быть может так:
Мне и жизни для тебя не жаль.

В актуальных для *жыфрау* контекстах единство философского, политического, духовного, ментального дискурсов – оппозиции лишены антагонизма. В оппозициях – парность образов – воспроизведение симметрии мира. Для чужого сознания, оперирующего параллелизмами на синтаксическом и антонимами на лексическом уровне очевидна оппозиция языка и текста как стратегия художественного перевода, обусловленная конфликтом **чужого** и **своего**.

Исторические и философские реликвии ислама вплетаются в мир номада, становятся противовесом политическому конформизму:

Но разве знает уважаемый султан,
Думающий, что он судьбою дан.
В жизни у всего своя цена:
Черная цена – его душа.

Персонафикация чести реализуется феноменами политического свойства. Для своего честь, вера, сюзерен, вассал – понятия одного ряда. Для **чужого** – свобода воли – обобщающий компонент. Мера исторической ответственности и смысл исторической миссии ханства в **своем** сознании приводит к такому смыслопорождению в **чужом** сознании, как романтическая, литературно отчужденная идея небесной воли. Это путь превращения **чужого** в **свое** через романтические приемы типизации как наиболее оправданный на этом этапе художественного перевода путь.

Приведенное в работе описание понятий и категорий интерпретируемой культуры позволяет не только выработать стратегию художественного перевода в пределах лингвистической компетенции, но приблизиться к пониманию внутрижанровых явлений в литературе как гипертексте через сближение и взаимодействие дискурсов.

Литература

Зюмгор П. 2003, *Опыт построения федневековой поэтики*, Алетейя, Санкт-Петербург, с. 544.

Шульженко В. 2006, *«Русское» в русскоязычных литературах Кавказа*, Межкультурная коммуникация и русские литературные модели, София, сс. 129-135.

Переводы авторские.

Перевод с русского: религиозный и философско-теологический язык

Гардзанини М. – Флорентийский университет, Италия

garzanit@rdn.it

В интересе к русскому религиозному миру в Италии, не прекращавшемся и в трудные годы активного атеизма в Советском Союзе, наблюдается рост внимания к религиозному искусству и философско-теологической русской литературе в конце XX века. Вновь завоеванная религиозная свобода в славянской стране и новая роль русской православной церкви содействовали новому открытию и развитию религиозных исследований не только в России, но и за рубежом, что вызвало широкие отклики и в нашей стране.¹

В распространении русской культуры в Италии важную роль занимают переводы философских и теологических трудов, а также каталоги произведений искусства, осуществление которых предусматривает глубокие знания религиозного мира и его специфического языка как в западном, так и в восточном мире.² Однако переводчики редко обладают навыками работы с этими текстами. В связи с тем, что образование обычно не уделяло достаточного внимания этому аспекту, как русским, так и обучавшимся в Италии переводчикам приходится нелегко, они вынуждены применять те скудные средства, которые имеются в их распоряжении. Например, используются небольшие словари, содержащие литургическую лексику и лексику религиозной архитектуры, опубликованные Институтом славянских исследований в Париже³, в то время как наиболее опытные переводчики пользуются редким словариком С. Тышкевича, дающим перевод теологической терминологии с латинского языка на русский (Тышкевич 1954). Обычно за более подробными объяснениями продолжают обращаться к старой теологической энциклопедии начала прошлого века, переизданной спустя почти 100 лет: «Богословский энциклопедический словарь 1900».

В предыдущие десятилетия трудно было найти переводчиков, имеющих специальные знания, что приводило к досадным ошибкам и неточностям в переводах. Известным стало неправильное понимание в итальянском переводе «Истории древней русской литературы» Д.С. Лихачева, где в Фоме Аквинском

¹ Краткое введение в исследования о русской религиозной и теологической традиции в Италии см. Гардзанини 2006 и Кацнаго 2007.

² Например, публикации под редакцией Галери и Дворца Монтанари (Виченца) при поддержке банка Интеза, среди которых последней является Duecento 2006.

³ См. Roty 1983, Castaing 1993.

переводчик не узнал самого известного средневекового философа и теолога *Tommaso D'Aquino*. Некоторые переводчики приобрели знания в этой области, прибегнув к самостоятельному чтению или даже хождениям в церковь, часто при этом демонстрируя объективные границы в своем знании этого специального языка. Вообще переводчик имеет склонность наносить на русский мир западные традиции, сглаживая различия, выражающиеся в лексике.

Речь идет о сложных проблемах, которые часто не могут быть ограничены знанием современных иностранных языков или только русского языка. Не следует забывать, что, если итальянская религиозная теологическая лексика отражает латинский язык церковной традиции, то для русского языка остается очень важной связь с церковнославянским языком, отсылающим к балканскому миру и его традиции. Вместе с тем, церковнославянский язык и по сегодняшний день является языком русской православной церкви, несмотря на то, что имеются все более активные попытки перейти на современный русский язык.⁴ Однако иногда в полученном переводчиком образовании полностью не достает знаний языков этой традиции. Это является основанием для более широкого образования и, в частности, для русистов и славистов важным является преподавание славянской филологии.⁵

С другой стороны, исследователи осознали насколько важно не только восстановить историю слов, учитывая их семантику в разные исторические эпохи, но и историю понятий, подразумевающихся под словами, границы и содержание которых столь различны в разных культурах. Возьмем к примеру семантическое содержание термина «правда».⁶ В теологической терминологии особое значение приобрела дискуссия о понятии «соборности», которое остается сложным для перевода.

Есть много лексических категорий церковного и теологического языка, которые часто встречаются в литературе и очерках. Среди наиболее часто встречающихся можно выделить праздники церковного календаря. В русской православной церкви и в католической церкви календарь имеет ряд различий. Речь идет не только о разнице в датах, так как церковь в России живет по юлианскому календарю, но и об отличиях в организации, которая отражается и в лексике. В качестве примера можно взять значение слова «пост», обозначающего «*diggiuno, quaresima*». Следовательно, следует говорить о «*diggiuno di san Pietro*» (а не «*quaresima di san Pietro*») и дать соответствующее объяснение западному читателю, чтобы не вводить его в заблуждение. Переводить «успение Богоматери» выражением «*assunzione di Maria*», соответствующим по существу, значит не учитывать другого подхода к этому факту в России. На востоке предпочитают

⁴ По этому поводу см. Гардзанини 2002

⁵ см. Гардзанини 2007. Например, даже в очень тщательно подготовленном каталоге отражаются трудности правильного понимания древней славянской традиции. Имя средневекового автора *Clemente di Ocria* интерпретируется как имя современного автора К. Ochrdskiij. Используется технический термин *apракос*, который не существует в западных языках, с указанием в скобках слова Лекционарии, в то время как должно быть наоборот: *il vangelo lezionario* (по-русски Евангелие апракос) (см. Duecento 2006).

⁶ См. ряд инновационных исследований по лексикографии и истории философии в публикации Thiergen, Munk 2006

говорить о «*dormizione della Madre di Dio*». Можно было бы привести много других примеров. Вторая часть выражения не менее важна, чем первая. Безусловно, у переводчика, переводящего выражение Богоматерь («*Madre di Dio*») как «*Madonna*», не достает чувства языка.

Рассматривая чисто теологическую сферу, можно столкнуться с большими трудностями. Например, существительное «вседержитель», соответствующее греческому «*phantocrator*», неоднократно переведенному как «*onnipotente*», но уже в греческом языке имеющее совершенно особое значение, отражает другую теологическую точку зрения. Кроме того, данный термин касается изображения на куполе, возвышающемся над нефом церковного сооружения. При этом наблюдается сложность «языка» иконографии и религиозной архитектуры.

На сегодняшний день мы все или почти все знаем, что представляют собой «*porte regali*», т.е. две двери иконостаса, через которые служитель входит в пресвитерий. Однако, если взять русское «царские врата», то следует помнить, что как и в греческом, в славянском языке эти врата (двери) относятся к царству небесному («*regno dei celis*»), а в Константинополе в древности относились к земному царству («*impero terreno*»). Это были церковные врата, через которые входил император. Не следует забывать, что в русском языке, с точки зрения лексики, используется только слово царство («*impero*» на Западе). В этом проявляется разница в понятии королевства («*regno*») и царства («*impero*») между Востоком и Западом.

Иногда бывает трудно перевести не искажая слова, кажущиеся обычными. Например, слово «собор» обычно означает главную церковь, в которой собираются верующие или монашеская община. Стало традицией называть ее «*cattedrale*», что по-итальянски означает название церкви, в которой собираются епископ со своими верующими, т.е. церковь, имеющая епископскую кафедру. Следовательно, говорить о нескольких «*cattedral*» в Московском Кремле по-итальянски не имеет смысла. Следует напомнить, что наименование здания католической церкви определяется в русском языке при помощи лингвистического заимствования из польского языка словом *kościół* (костел), в свое время происходящего от латинского «*castellum*».

Сложность лексики, касающейся разницы церковных санов, монашеской жизни, церковной одежды или утвари, ставит переводчика в трудное положение, так как он должен прибегнуть либо к чему-то подобному в западной традиции, либо использовать лингвистическое заимствование, которое не всегда бывает ясным. Результаты бывают просто смешны, когда какого-нибудь православного священнослужителя называют монсьёром («*monsignore*»). Трудности представляются объективными. Как суметь сразу же передать итальянскому читателю разницу монашеских чинов, переводя принятие «малой схимы» и «великой схимы» как «*piccolo*» и «*grande abito*» без какого-либо объяснения? На Востоке чин аббата определяется посредством греческого слова «игумен», но функции в разных церквях серьезно отличаются. Поэтому в итальянском языке используется как термин «*igumeno*», так и «*egumeno*». Вообще, богатство православной литургической символики подвергает тяжелому испытанию переводчиков, желающих перевести на итальянский язык определенные предметы или только определенные жесты.

Литургическая и теологическая лексика формировались в среде западных и восточных традиций, отразившись в двух разных языках. В некоторых случаях, чтобы получить полное понятие, необходимо обращаться к какой-либо теологической энциклопедии. В настоящее время печатается новая большая православная энциклопедия, 14 томов которой уже вышли, но которая еще далека от своего завершения («Православная энциклопедия» 2000). Можно использовать церковнославянские словари, некоторые из которых были опубликованы еще в прошлом столетии, часто дающие объяснения. Сегодня имеется много новых инструментов, но, к сожалению, они отсутствуют для итальянского языка.⁷

Поскольку данная специфическая лексика широко вошла в литературу и повседневный язык, знание ее даже на элементарном уровне абсолютно необходимо для изучающих русский язык, особенно если речь идет о переводчиках, которые должны обладать большей восприимчивостью к этому специфическому языку, который и сегодня продолжает сильно влиять на русскую культуру.

Литература

- Александрова Т.С. 1996, *Опыт краткого немецко-русского и русско-немецкого словаря: в помощь читающему христианскую литературу*. С приложением текстов для чтения, Москва.
- Азаров А.А. 2002, *Русско-английский словарь религиозной лексики (с толкованиями)*, Москва.
- Богословский энциклопедический словарь, 1900
- Ермолович Д.И. 2004, *Англо-русский и русско-английский словарь религиозной и возвышенной лексики*, Москва.
- Полный православный богословский энциклопедический словарь* 1990 (репринт 1992), Санкт-Петербург.
- Православная энциклопедия* 2000, Москва.
- Тышкевич С. 1954, под ред., *Краткий латинско-русский богословский словарь*, New York.
- Castaing P. 1993, *Dictionnaire russe-français des termes d'architecture religieuse en Russie* (Russko-francuskij terminologičeskij slovar'-spravočnik po religioznomu zodčestvu v Rossii), Paris.
- Cazzago A. 2007, *Il cristianesimo orientale e noi. La cultura ortodossa in Italia dopo il 1945*, Milano.
- Duecento. Due icone russe*. 2006, Testi di E.S. Smirnova, F. Cardini, G. Fiaccadori, V. Sarab'janov, Vicenza.
- Garzaniti M. 2002, «Quale lingua per la liturgia», в *Religioni e società*, XVII 42, *Il mondo russo dopo l'ateismo di stato*, cc. 75-82
- Garzaniti M. 2006, «L'idea della Russia in Italia attraverso la sua tradizione religiosa e i suoi santi», в *Toronto Slavic Quarterly* 17, <http://www.utoronto.ca/tsq/17/-garzaniti17.shtml>

⁷ Для английского языка приводим «Азаров 2000» и «Ермолович 2004», содержащих множество названий мест и имен. Для немецкого языка указываем «Александрова 1996». Представляет интерес также русско-польский словарь с большим количеством объяснений и цитат на русском языке: Lewicki 2002.

- Lewicki R. 2002, *Christianstvo: russko-pol'skij slovar'. Chrzęścijaństwo. Słownik rosyjsko-polski*, Warszawa.
- Roty M. 1983, *Dictionnaire russe-français des termes en usage dans l'Église russe*, Paris.
- Thiergen P., Munk M. 2006, *Russische Begriffsgeschichte der Neuzeit. Beiträge zu einem Forschungsdesiderat*, Böhlau Verlag, Köln, Weimar, Wien, сс. 547.

Русская Лоретана¹: этноконфессиональные особенности культуры в переводе

Моклецова И.В. – Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия

irvasmok@mail.ru

Проблема постижения культурных феноменов, без которых невозможна полноценная переводческая деятельность, усложняется своеобразием процессов в этноконфессиональной сфере. Религиозная сторона культуры поддается пониманию с наименьшим успехом, полноценнее воспринимаются художественные формы, чем их духовные основания. Еще более усложняют ситуацию инокультурные заимствования, которые легко могут дезориентировать переводчика подобием внешнего и сходством смыслов.

Наиболее сложными в оценке являются те периоды истории культуры, которые демонстрируют оригинальные достижения и включение в их ряд заимствований, на основании этого сочетания их обычно называют переходными (Черная 1999; Кириченко 2001; Ужанков 2005). Культура при этом обнаруживает многоаспектное реагирование на пришедшее извне, включение инокультурных элементов имеет сложную адаптацию и осуществляется с помощью разнообразных культурных механизмов. Важную роль играют при этом религиозные представления, которые разрешают коллизии сакральной сферы культуры, влияют на ее эстетические каноны, определяют степень усвоения заимствования.

Несмотря на сложившиеся различия в догматике и богослужении, у представителей различных христианских конфессий есть общие основания и целый ряд знаменитых святых, которые почитают все верующие христиане. Остановимся на истории Дома Богородицы из Назарета, часть которого теперь находится в маленьком итальянском г. Лорето. Эта постройка «культурно освоена» славянами - чехами, словенцами и русскими.

Историко-археологические открытия, в том числе последних лет, подтверждают, что в итальянском г. Лорето действительно находится подлинная святыня - стены Дома Богородицы, в котором она жила в замужестве с Иосифом Обручником, где явился Ей Архангел Гавриил, куда был привезен новорожденный Спаситель, ушедший отсюда на проповедь и крестные страдания. Это было традиционное для той местности жилище. Дом состоял из двух частей - пещеры или прота (ныне это святыня базилики Благовещения в Назарете). Другой частью была пристройка из камня, которая вплотную

¹ По аналогии в русском языке с сущ. ж. р. «Мадонна», «Богоматерь», «Лоретана» «икона», а не с названием города «Лорето» (ср. р.).

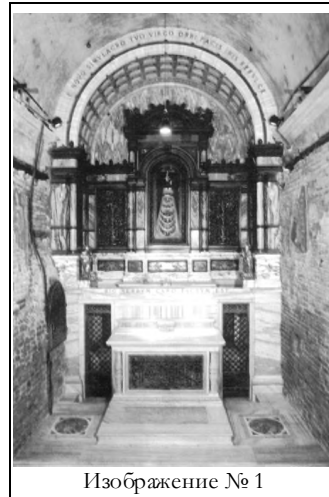
прилегал к скале. Дом этот почитали уже в апостольские времена, в нем была устроена одна из первых в Палестине церковь, в которой находился написанная апостолом и евангелистом Лукой икона Богоматери с Богомладенцем и вырезанное из дерева Их скульптурное изображение в рост.

После деяний равноапостольных Константина и Елены мощный поток паломников устремился к Святой земле, в том числе в Назарет, но с VII в. у христиан появился грозный и мощный враг - мусульмане, которые периодически ставили под сомнение само существование христианской цивилизации. Несмотря на это паломники продолжали совершать свой духовный подвиг, стремясь присутствовать при схождении Благодатного огня и зажечь свои светильники у Гроба Господня. В 1096 г. началась эпоха крестовых походов, и до конца XIII столетия Святая земля стала местом битв крестоносцев. Первоначальные их успехи сменили поражения. В 1244 г. Иерусалим был потерян для крестоносцев навсегда. Из дошедших до нас хроник известно, что в 1252 г. Дом Богородицы еще находился в Назарете, в нем причащался король - крестоносец Людовик IX Французский. В 1291 г. крестоносцы покинули Акру, затем Тир, Сидон, Бейрут. По преданию, именно тогда каменная пристройка Назаретского Дома была перевезена на восточное побережье Адриатического моря в Далмацию, область Иллирии (территория современной Хорватии).

В 1294 г. камни Святого Дома вновь пересекли море и оказались в г. Анкона, а затем в Лорето. Инициаторами этого была семья деспотов Эпира Ангелов Комнинов, что неожиданно нашло подтверждение в 1985 г., когда в архивах Ватикана был обнаружен документ, содержащий перечень свадебных подарков деспота Эпира Никифора Ангела своей дочери Тамаре по случаю бракосочетания с сыном французского короля Филиппом II Анжуйским.

Среди подарков числятся «святые камни, взятые из Дома нашей Госпожи Девы Матери Божией» и «расписанная деревянная доска, где Богородица, дева Матерь Божия, держит на руках Младенца Иисуса, Господа и Спасителя нашего» (Лукьянов, Трофимов (2001) 2006: 25-26). Важно отметить, что первоначально в Доме была икона Богоматери с Младенцем, а не скульптура. Со временем людской молвой деспоты Ангелы были преобразованы в Ангелов небесных.

Дом оказался поставленным на дороге без фундамента, поэтому верующие окружили его второй стеной, но святая кладка отделилась от поддерживающей, в таком состоянии она дошла до нас. Центром святилища стала скульптура Богоматери с Богомладенцем, облаченная в даалматик.² (См. изображение № 1) Среди



Изображение № 1

² «Даалматик — это распространявшаяся из Далмации с конца II в. верхняя туника для мужчин и женщины, которая позднее стала праздничным одеянием (английский король носит даалматик при коронации) и священным облачением: архиерейский саккос и диаконский стихарь. Как одежда даалматик исчез в средние века». (Лукьянов, Трофимов (2001) 2006: 56)

реликвий в нем хранится оправленная в золото посуда Богородицы, распятие конца XIII в., многочисленные дары, поднесенные Богородице в связи с исцелениями и выполненными прошениями. В католической традиции Лоретской Мадонне молятся за путешествующих, ведь вся наша жизнь - большое путешествие.

Вокруг Дома сложилась особая жизнь: г. Лорето обустроен и украшен лучшими мастерами Италии, он известен как центр паломничества и живет в соответствии с этим. С 10 декабря 1994 г. по 10 декабря 1995 г. торжественно праздновалось 700-летие перенесения Святого Дома, вновь собравшее множество пилигримов со всех концов света. Чудотворения, которые подаются верующим по молитвам перед Лоретским изображением Богородицы, снискали ей славу во всем католическом мире. Включены в это почитание и славянские народы, прежде всего те, кто в своей истории и культуре тесно связан с Римским престолом.

В столице Чехии можно посетить Пражское Лорето, которое было построено в XVII в. Первый камень Святой хижины был заложен по распоряжению Бенигны Екатерины из Лобковиц, богатый род которой покровительствовал этой святыне до начала XX века. И ныне это место привлекает многочисленных паломников, которые приезжают помолиться у статуи Девы Марии, пребывающей в собственном доме. Это один из шедевров стиля барокко, произведение самого известного семейства архитекторов чешского барокко Дитценгоферов.

Пражское святилище архитектурно стремится повторить итальянскую постройку. Копия Святого дома вписана в закрытый квадрат окружающий ее застройку (двухэтажный аркадный амбит с капеллами), что делает ее идейным центром архитектурного комплекса монастыря. Святая хижина снаружи украшена росписью, пластикой и рельефами на сюжеты из жизни Девы Марии, внутри находится статуя Девы Марии Лоретанской (XVII в.) в далматике, алтарь выложен серебряными пластинами. Для достоверности скульптура покрыта почти черной краской, как и оригинал в Лорето. Со временем монастырь стал обладателем многих сокровищ, древнейшим экспонатом в настоящее время является готическая чаша 1510 г. Наиболее известна бриллиантовая дароносительница (1698 г.), которая сделана из серебра и золота и украшена 6222 бриллиантами («Пражское солнце»).

В православной русской культуре Святая хижина тоже нашла отражение, но отличное от католической традиции. Русские люди знают об этой святыне еще с XII в. Черниговский игумен Даниил в своем знаменитом «Хождении», описывая Назарет, отмечает: «И тут был дом Иосифов, где пещера та святая [...] И тут церковь создана над пещерою тою святою, во имя святого Благовещения» (Даниил 2007: 117). Далее сведений о ней не так много, далеко не все русские паломники до нее добирались. Начиная с XVII в. в рукописных сборниках часто встречается текст под названием «Повесть о храме Святыя Богородицы, в нем же родился от Иоакима и Аннь» (Кирпичников 1896: 3-18), основой которого послужила рукопись первой половины XVI в. о древнерусском посольстве в 1528 г. в Рим:

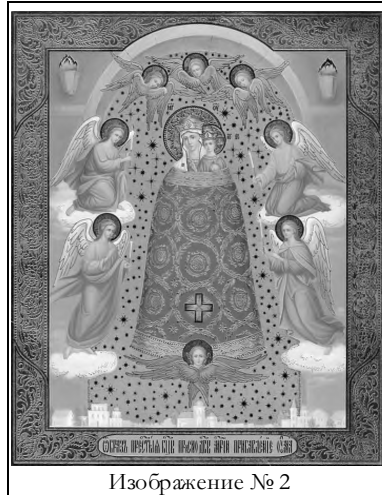
Придоша июня на Москву посланницы великого князя Василия Ивановича от папы римского Климента четвертого Еремий Трусов со товарищи, иже

видела сию святую церковь от Рима 300 верст и к нам сие писание донесоша
(Кирпичников 1896: 3)³

Папский престол, не переставая вовлекать православное русское государство в унию, использовал общехристианские святыни - их почитание должно было связать Русь и Запад духовно. Папа рекомендовал русским послам побывать в Лорето и осмотреть Дом Богородицы. Они со слов служителя храма записали чудесную историю о перенесении его из Палестины небесными ангелами, привезли ее домой и познакомили с ней земляков. Память о Мадонне Лоретанской сохранилась в почитании иконы Богородицы под названием «Лоретская», один из списков которой хранится ныне в Москве в собрании икон Третьяковской галереи.

Мы найдем подробное описание Лоретской святыни у знаменитого паломника-писателя Василия Григоровича-Барского (Порфирий 1900: 121-124). Выдающийся русский ученый-востоковед Порфирий (Успенский) Епископ Чигиринский, изучавший в 1854 г. христианские древности Италии, также описывает Святую хижину.⁴ Он сомневался в ее подлинности и не молился вместе с католиками, но тщательно зафиксировал мельчайшие детали архитектуры и декора. Ему принадлежит догадка, что Ангелы деспоты, а не Ангелы небесные доставили эти камни, что впоследствии подтвердилось документально. Владыка отмечает также, что видел в Любляне, столице Словении, повторение домика Пресвятой Богородицы, устроенный наподобие Лоретского в связи с главным алтарем (Порфирий 1900: 312-313).

Вскоре после большого московского пожара 1547 г. с образа Лоретской скульптуры Мадонны была написана на «московский манер» икона «Прибавление ума», - среди других новых изображений псковских и новгородских иконописцев, вызванных в Москву по приказанию царя Ивана Васильевича (Гукова 2001: 94-110). (См. изображение № 2) Внешне икона «Прибавление ума» воспроизводит атрибуты Лоретской Мадонны. Богородица изображена с Младенцем на левой руке, одетой в своеобразное облачение - далматик, украшенный драгоценностями, на главах у Них венцы наподобие брачных. Младенец в левой руке имеет державу, правой благословляет. Над Их главами изображены три шестикрылых Херувима, один Херувим расположен под ногами Богородицы,



Изображение № 2

³ Речь идет о римском папе Клименте VII, занимавшем престол в 1523—1534 г. Посольство подтверждается Никоновской летописью, русской летописью Львова, Воскресенской летописью под 7035 годом. В Барберинской библиотеке хранилась препроводительная грамота великого князя Василия Ивановича к Клименту, помеченная декабрем 7035 г. (1527 г.)

⁴ Он замечает: «Порфирий! Помни смерть, помни вечность, храни веру, надежду и любовь и служи науке, а все прочее — трын-трава». (Порфирий 1900: 376)

по бокам парами один над другим Ангелы, которые держат малые подсвечники с горящими свечами. Над Херувимами по углам иконы изображены две большие горящие лампы. По бордюру иконы в самом низу изображение старинных башен с небольшими промежутками, а сверху очертания алтаря храма в Лорето. До нас дошло несколько списков с этой иконы, они чаще всего являются обетными, так как по сторонам изображены фигуры святых, например, преп. Моисей Мурин и мч. Вонифатий. Самые известные списки иконы «Прибавление ума» ныне имеются в Москве (в Тихвинской церкви села Алексеевского, Большом Донском соборе Донского монастыря), в Романове-Борисоглебске (Тутаеве) (в Покровском храме). Сейчас эту икону можно купить практически в каждой церковной лавке, встретить в воскресных школах, домах, где есть учащиеся, студенты, преподаватели.

Продемонстрированный межкультурный диалог, который сложился по поводу древнего изображения Богоматери, может быть оценен поверхностно, если мы не усвоим представлений, являющихся для него ключевыми. На первый взгляд, перед нами пример простого заимствования, при котором изменения касаются не скульптурного, а более привычного для русских иконописного изображения.

Иконографию должно рассматривать не только с исторической и эстетической точек зрения, но и с богословской. Через иконографию иконописцы выражали сложнейшие богословские идеи, поэтому не случайно икону называют «умозрением в красках», и «богословием в красках», и «молитвой в красках». (Лехахин 2007: 131)

Память иконы «Прибавление ума» совершается 15/28 августа на праздник Успения Пресвятой Богородицы, но учеными этот образ относится к так называемым «софийным» иконам, связанным с изображением Софии Премудрости Божией. В связи с этим возникают вопросы, которые касаются не столько ее иконографии, сколько иконичности (Икона и образ 2007).

Самое короткое, простое и емкое определение иконы следующее: икона есть видимый образ невидимого Первообраза [...] В настоящее время богословие иконы почти упускает из виду благодатное присутствие Святого Духа. Его «дыхание» в происхождении и бытии церковного образа, во взаимосвязи образа с Первообразом, в иконопочитании и в иконописании. (Лехахин 2007: 133-134)

Споры богословов, религиозных философов, искусствоведов относительно изображения Премудрости Божией в иконографическом искусстве Византии, Западной Европы и России показывают, насколько предсказуемой может быть оценка иконичности Ее изображений в зависимости от тех воззрений, которыми разделяли создатели этих икон и их исследователи. Определенный итог обсуждения столь непростых вопросов был подведен в XX в. усилиями русских православных богословов, в т. ч. прот. Георгием Флоровским, митр. Антонием (Мельниковым), вступивших в полемику с «софиологами» - В. С. Соловьевым, прот. Сергием Булгаковым, свщмч. Павлом Флоренским.

Прот. Г. Флоровский, опровергая послы «софиологов», на примере новгородского изображения Софии Премудрости Божией делает бескомпромиссный вывод о «несоздательном, негибком характере культуры Московии». Этот вывод оказал существенное влияние на русскую науку, что проявилось, например, в периодизации древнерусской культуры и литературы,

предложенной акад. Д. С. Лихачевым. «Д. С. Лихачев повторяет точку зрения протоиерея [...] Леонид Успенский также вторит мнению Г. В. Флоровского». (Хант 2005: 133) Несмотря на опровержение этих идей в трудах Н. С. Трубецкого, «ученым до сих пор легче объяснить новаторские иконографические схемы влиянием Запада, нежели отечественным творчеством в православии». (Хант 2005: 173-174)

Икона «Прибавление ума» не является единственной в русской культуре, восходящей к западному образцу. Нам известны в основном Богородичные иконы, такие как Ахтырская, Козельщанская, «Остробрамская»-Виленская, «Трех радостей» (список с картины Рафаэля «Святое семейство»), «Умиление» (келейный образ преп. Серафима Саровского, перед которым он скончался). Появились они у нас в XVI—XVII вв., когда Русь все более вовлекалась в орбиту западной культуры. Русские иконописцы, используя новые образцы, воспроизводили их по-своему, органично включая в традиционный для них контекст церковного русского искусства.

Икона «Прибавление ума» выразила веру православных русских людей в Богородицу как Ходатаицу перед Своим Сыном о даровании людям Божественной Премудрости, Божественной Истины. Темный и греховный человеческий ум исцеляется и обновляется Божественной благодатью Святого Духа, что является залогом усыновления Богу, пресуществления тварного с нетварным, воскресением души прежде воскресения тела. Русские люди молятся перед этой иконой о даровании духовных знаний о Боге и мире. Конечно, богословское толкование образа гораздо сложнее, но это выходит за рамки настоящего доклада.

Подобные размышления актуализированы в силу сложности выбранного предмета. Они требуют, на наш взгляд, живого религиозного опыта, лишённого крайностей субъективного мистицизма. С этой точки зрения, в диалоге культур посредническая роль переводчика открывается в подвиге благодатного постижения и адекватной передачи культурных феноменов.

Икона «Прибавление ума» ныне шествует по Западу: ее изображение распространяет паломнический центр в Лорето, русские люди привозят ее с собой в Европу. Для христиан безблагодатная «мудрость века сего» часто оборачивается безумием, и молитва к Пречистой Деве, послужившей воплощению Слова в плоть, становится надеждой нашего спасения.

Литература

- Гукова С. Н. 2001, «Икона «Богоматерь Прибавление ума» и Лоретская Мадонна», *Искусство христианского мира*, Вып. 5, Москва, сс. 94-110.
- Даниил 2007, «Хожение» игумена Даниила в *Святую землю*, Институт русской литературы РАН (Пушкинский Дом), Императорское Православное Палестинское Общество, Санкт-Петербург.
- Икона и образ, иконичность и словесность* 2007, Паломник, Москва.
- Кирichenko O. B. 2001, «Русская православная и модернистская культуры в типологии сравнения», *Исторический вестник* 2 - 3, Специальный выпуск, Материалы Международного научного симпозиума «Православие и культура этноса» (Москва, 9 - 13 октября 2000 г.), Москва - Воронеж, сс. 75-84;

- Кирпичников А. И. 1896, «Русское сказание о Лоретской Богоматери», *Чтения в Обществе истории и древностей Российских*, Кн. 3, Разд. 2, сс. 3-18.
- Лепяхин В. В. 2007, «Иконология и иконичность», *Икона и образ, иконичность и словесность*, Паломник, Москва, сс. 129-164.
- Лихачев Д. С. 1973, *Развитие русской литературы X-XVII вв.*, Ленинград.
- Лукьянов Е., Трофимов А. (2001) 2006, *Икона Божией Матери «Прибавление ума»*, Паломник, Москва.
- Порфирий (Успенский) 1900, *Книга бытия моего*, Т. VI, Санкт-Петербург.
- Ужанков А. Н. 2005, *Стадийное развитие русской литературы XI - первой трети XVIII в.: Теория литературных формаций*. Автореферат диссертации на соискание степени доктора филологических наук, Москва.
- Хант П. 2005, «Георгий Флоровский о новгородской иконе Св. Софии в контексте Московской культуры XVI в.», *Новгородский исторический сборник*, Санкт-Петербургский институт истории РАН, Новгородский государственный объединенный музей - заповедник, № 10 (20), сс. 133-175.
- Черная Л. А. 1999, *Русская культура переходного периода от средневековья к новому времени: Философско-антропологический анализ русской культуры XVII - первой трети XVIII века*, Языки русской культуры, Москва.

2 - Дескриптивный анализ русского языка

Русский язык как иностранный в Европе начала XXI века

Ласорса Съедина К. - Университет «Рим Три», Италия

lasorsa@uniroma3.it

Настоящее сообщение состоит из двух неравных частей. В первой части (параграфы 1-5) предлагается перспективный, по мнению автора, учебный подход, условно названный «еврограмматика»; во второй части (параграфы 6-7) упоминается современное состояние изучения русского языка в Италии, не соответствующее уровню и потребностям торгово-экономического и культурного обмена между двумя странами, и подчёркивается необходимость распространения русской культуры в сегодняшней глобальной цивилизации.

1.

Глобализация и интеграция рыночно-экономических, а также национально-культурных явлений, побуждает преподавателя-культуролога РКИ к поиску эффективной современной стратегии преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Глобальные процессы сближения и взаимозависимости культур и народов, массовая культура СМИ (радио и телевидение, в особенности Интернета), а также тексты газетно-журнальных публикаций определили общеевропейское сходство стилистического снижения речи бытовой коммуникации: это отражается в Среднем Стандартном Европейском Языке (*Standard Average European, SAE*), и, в частности, в русском языке. Если к этому добавить всё возрастающий во всех европейских языках удельный вес интернациональной научно-технической и интеллектуально-абстрактной лексики греко-латинского происхождения, а также общей языковой моды¹, то становится очевидным, что и обучение русскому языку должно подвергаться ускорению и более интенсивному качественному развитию в сторону сближения и конвергенции с *SAE*.

2.

В этой связи представляется плодотворным для сопоставительного и контрастного анализа известного европейского единства использование «еврограмматики» при обучении русскому языку учащихся, уже владеющих другими европейскими языками, например, английским, французским, испанским, немецким, итальянским и др. Под термином «еврограмматика» мы имеем в виду опору на системно-языковую и практическую речевую

¹ Это позволило Дж. Ненчони, выдающемуся итальянскому лингвисту, говорить о "межречевой действительности единого сверхязыка" (Ramat: 3-39)

компетенцию студентов в других европейских языках, иными словами, положительный перенос.

3.

Общие явления европейских языков позволяют при подаче нового учебного материала укрупнять категории мышления, что облегчает усвоение новых, казалось бы, явлений русской грамматики.² Это относится и к фонологическим, и к морфосинтаксическим, и к словообразовательным явлениям, на некоторых аспектах которых я здесь кратко останавлиюсь.

3.1. В области фонологии

Чередование гласных во внутренней флексии и в склонении (в том числе и беглых гласных) и чередование согласных полезно сопоставить с подобными явлениями других европейских языков:

Фонология

<i>русс.</i>	собрать	соберу	собира́ть	сбор
<i>англ.</i>	to sing	sang	sung	song
<i>ит.</i>	fare (facere)	feci, effetto	efficiente, benefico	fatto
<i>исп.</i>	hacer	hice	hecho	
<i>фр.</i>	faire	fis	(que je) fasse	
<i>и т. п.</i>				

Явление беглых гласных в склонении существительных можно соотнести с явлением беглых дифтонгов в словообразовании и в глагольном спряжении (под ударением: /je/ /wo/; в безударной позиции: /e/ /o/). Ср.:

<i>ит.</i>	uovo	ovale	<i>исп.</i>	huevo	oval	<i>фр.</i>	oeuf	ovale
<i>ит.</i>	piède	pedale	<i>фр.</i>	pièd	pédale			
<i>ит.</i>	cuore	cordiale	<i>фр.</i>	coeur	cordiale			
<i>ит.</i>	sedere	siedo		dolere	duole			
<i>исп.</i>	querer	quiero		doler	duele			
	sentir	siento		poder	puedo			
				dormir	duermo			
				morir	muerdo			
<i>фр.</i>	mourir	meurs						
	tenir	tiens						

Чередования согласных восходят к процессам первой и второй палатализации. Ограничимся ниже списком чередований в итальянском и частично в испанском языке (Геканџи́: 278):

² Очень плодотворный Круглый стол в программе III Международного Конгресса исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность», Москва, МГУ, 20-23 марта 2007, называлась «Латинская традиция в описании и преподавании русского языка» (руководитель академик Казанский Н. Н.). Не меньшее внимание обращается сегодня на научную дисциплину риторик, корни которой также восходят к латинской общественно-литературной традиции. Ср. А. А. Волков, «Риторика как научная дисциплина и учебный предмет», в *Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы*, МГУ, Филологический Факультет, МАКС Пресс, Москва 2007: 368-369.

tʃ	k	vincere	vinco	исп.	vencer	vinco
dʒ	g	pungere	pungo			
dʒdʒ	gg	leggere	leggo			
ʃ	sk	nascere	nasco	исп.	nacer	nazco
ɲ	ng	spegnere	spengo			
ʎ	lg	cogliere	colgo			
ʎ	lg	valere	valgo	исп.	valer	valgo
tʃ	tʃ	piacere	piaccio			
r	j	morire	muoio			
n	ng	tenere	tengo	исп.	tener	tengo
		venire	vengo	исп.	venir	vengo

и т. п.

3.2. Падежная система

При подаче русской падежной системы уместно сослаться на латинскую падежную систему (ведь латынь всё чаще и чаще сегодня признаётся «родным языком Европы») и соотнести модели русских предложений со значениями латинских падежей. Это касается, в частности, значения **Винительного падежа (Accusativus)** для обозначения прямого объекта, направления, а также, например, для обозначения длительности во времени, что отражается в соответствующем значении романских языков:

лат. Sex horas dormire sat est; русск. спать шесть часов достаточно; ит. dormire sei ore è sufficiente. и т. д.

Это касается также значения **Предложного падежа** (как местного падежа, для обозначения места действия или нахождения предмета, одно из значений латинского **Аблатива**). Очень важно объяснить студентам, что латинский аблатив заменил три древних падежа - собственно *ablativus* (аблатив, отделительный), *instrumentalis* (инструментальный, орудийный) и *locativus* (местный) - и сохранил эти три значения. В русском языке аблативу соответствуют творительный, предложный и отчасти родительный падежи. Учащимся интересно будет отметить, что и латинский, и русский язык сохранили форму древнего падежа, совпавшего с *genetivus singularis*, т. наз. *genetivus locativus*: ср. лат. *domi*, русск. *дома*.

Что касается значения **Дательного падежа**, в частности *dativus possessivus* (дательный принадлежности) *mihī est pater*, которое соответствует русской конструкции родительного падежа с предлогом **у** (**у меня есть отец**), оно унаследовано аналогичной французской конструкцией *ce livre est à moi* (у меня есть книга), а также такой же конструкцией в некоторых итальянских диалектах (ср. у Э. Де Филиппо «*Vicinanze m'è padre a me*», букв. **Викенгий мне отец**).

Следующие, справедливо отмеченные Г. А. Золотовой, специфически русские, и с трудом осваиваемые иностранцами модели русских предложений, имеют свой эквивалент в латинском морфосинтаксисе:

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. На улицах ни души . (Р.) | <i>Di gente per strada non ce n'è.</i> |
| 2. Их четверо. (Р.) | <i>Sono in quattro.</i> |
| 3. Звёзд без числа. (Р.) | <i>Di stelle ce n'è un mare (un'infinità).</i> |
| 4. Забот выше головы. (Р.) | <i>Di preoccupazioni ce ne ho fin sopra i capelli.</i> |
| 5. Воды по щиколотку. (Р.) | <i>Di acqua ce n'è fino alla caviglia.</i> |
| 6. Ему за сорок. (Д.) | <i>Ha più di quarant'anni. (È oltre i quarant'anni).</i> |

7. **У каждой** по ребёнку, а **у кого** и по два. (у + Р.) Ciascuna ha un bambino e qualcuna ne ha anche due.
 8. **С бумагой** туго (с + Тв.) Con la carta siamo messi male (va male, siamo in difficoltà).
 9. **Ему** не до сна. (Д.) Non ha tempo lui di dormire.

При их объяснении следует укрупнять, обобщать категории мышления, концептуализацию правил, опосредованных латинским языком. Так, предложения 1-5 объединяются категорией *Genetivus partitivus* (Род разделительный). Предложения 6 и 9 объединены *Dativus possessivus* (Дательный принадлежности). Предложение 7 (у + Род.) также входит в значение *Dativus possessivus* (Дательный принадлежности). Предложение 8 соответствует значению т. наз. *Ablativus limitationis* (Аблатив ограничения).

3.3. Полная (членная) и краткая (нечленная) форма прилагательного

Освоение и правильное употребление атрибутивной (местоименной, членной, полной) формы прилагательного и предикативной (нечленной, краткой) формы прилагательного обусловлены иллюстрацией старой противоположности неопределённой формы *добрь* определенной *добрыи*, где указательное местоимение *и, я, е* (ср. лат. *is, ea, id*), поставленное как член не при существительном, как в романо-германских языках, а при прилагательном, играет ту же роль, что и определённый артикль, восходящий также к указательному местоимению *ille, illa, illud*).

Ср. Il vecchio padre	<i>vs</i>	Il padre è vecchio
Старый отец	<i>vs</i>	Отец стар
La buona sorella	<i>vs</i>	La sorella è buona
Добрая сестра	<i>vs</i>	Сестра добра

3.4. Предикативные наречия

Русские т. наз. предикативные наречия, в частности те, которые выражают чувства и психологическое состояние, а также необходимость, возможность и невозможность, имеют свой семантический эквивалент в латинских безличных глаголах при Дат. или Вин. субъекта, что отражается также в современных романских языках, в частности в итальянском. Ср. *libet*, любо, устар. *libito, piace, licet*, позволено, è *lecito, lice*; *oportet*, должно, нужно, è *opportuno, bisogna, occorre, serve, urge*; *necesse est, opus est*, необходимо, è *d'uopo, è necessario, preme*; *inuat*, приятно, *giova, vale*; *constat*, известно, *consta*; *convenit*, прилично, подобает, угодно, *conviene*; *expedit*, полезно, *giova, è utile*; *interest, refert*, важно, *interessa*; *importa*; *fallit*, неизвестно, è *ignoto, sfugge*; *fugit*, непонятно, *sfugge*; *non praeterit*, неизвестно, *non sfugge*; *(me, te) decet*, прилично, *conviene, sta bene, si addice*; *dedecet*, неприлично, è *disdicevole, è indecente, dispiace*; и т. п.

Кроме того, исконная индоевропейская форма наречия, форма среднего рода прилагательного - ср. *magnus clamat* у Вергилия - (*громко, вежливо, стыдно*, и т. п.), а также его историческая эволюция и транскатегоризация от наречия образа действия на **-o**, относящегося к глаголу, до т. наз. предикативного наречия

категории состояния,³ подтверждается аналогичной единой формой распространённой в романских языках и наречия образа действия, и предиката (в мужской форме прилагательного, заменившего в романских языках латинский средний род прилагательного).

Ср. ит.	Parla chiaro!	<i>vs</i>	Ciò è chiaro.
	Говори <i>ясно!</i>	<i>vs</i>	Это <i>ясно.</i>
	Oggi fa bello.	<i>vs</i>	Donna è bello.
	Сегодня <i>хорошая погода</i>	<i>vs</i>	Женщина - <i>это хорошо.</i>
	(Сегодня <i>хорошо</i> на улице)		

3.5. Видо-временные контексты

При объяснении видо-временных форм русского претерита, необходимо подчеркнуть студентам, что глагольные системы различных европейских языков восходят к общей индоевропейской системе, в которой т. наз. временные основы по своему значению были более сходны со славянскими видами, нежели с латинскими или германскими временами. Древнегреческий и латинский языки сохраняют следы организации индоевропейской глагольной системы на видовой основе. В частности, латынь представляет рациональную систему противопоставления глагольных времён: с одной стороны **infectum**, т. е. вид несовершенного действия, имеющий три временные формы НВ, образующиеся от основы настоящего времени: **laudo** (от глагола *laudare*, хвалить), **lauda-: praesens, imperfectum, futurum primum**), и, с другой стороны, **perfectum**, т. е. вид совершенного действия (имеющий три временные формы СВ, образующиеся от основы перфекта *laudavi*: **perfectum**, в котором смешивались значения греческого аориста и перфекта, **plusquamperfectum, futurum secundum**). Для большей наглядности приведу таблицу функционального сопоставления видо-временной системы латинского языка с видо-временной системой русского языка:

infectum

лат.	<i>laudabam</i>	←	<i>laudo</i>	→	<i>laudabo</i>
итал.	<i>lodavo</i>		<i>lodo</i>		<i>loderò</i>
русск.	<i>хвалил</i>		<i>хвалю</i>		<i>буду хвалить</i>

perfectum

лат.	<i>laudaveram</i>	←	<i>laudavi</i>	→	<i>laudavero</i>
			↓	(habeo laudatum)	
итал.	<i>ebbi lodato</i>		<i>lodai</i>	↓	<i>avrò lodato</i>
	<i>avevo lodato</i>			<i>ho lodato</i>	
русск.	<i>похвалил</i>		<i>похвалил, перф</i>		<i>похвалю</i>
	(прежде, раньше)		(конкр. - факт.)		(в будущем)
			<i>хвалил, аор.</i>		
			(общеконкр.)		

³ См. описание лексико-семантической и грамматической эволюции формы *было стыдно* в В. В. Виноградов, *Русский язык. Грамматическое учение о слове*, Москва Ленинград 1947: 415. Ср. также Lasorsa 1985:131-153; Lasorsa 1987: 59 - 63.

В древнерусском языке также зафиксирована сложная система четырёх форм прошедшего времени: простые - *аорист* и *имперфект*, сложные - *перфект* и *плюсквамперфект*. Развитие древнерусского языка, характеризующееся семантическим изменением, а именно **перфективацией** старого перфекта-настоящего, исчезновением имперфекта и постепенной потерей аориста, свидетельствует об экспансии видовых значений за счёт чисто внешнего упрощения временной системы.

Другими словами, в романских языках «время, так сказать, поглотило вид», оставив лишь «пережиточное проявление» в имперфекте, в славянских же, наоборот, «вид поглотил время»: пять временных форм прошедшего времени в романских языках против двух форм в русском языке. Не будем здесь касаться эволюции греческого и латинского перфекта, вернее универсальной схемы развития значения перфекта, блестяще описанной Ю. С. Степановым, к которому отсылаем читателя (Степанов: 136 -138).

Скажем только, что главное затруднение, с которым сталкиваются в учебном процессе носители итальянского, французского и южнонемецких диалектов, состоит в следующем. Несмотря на обилие временных форм, в нейтрально-разговорном стиле современного французского, итальянского языка и южнонемецких диалектов распространена форма старого перфекта, которая сегодня уже не перфект, а просто прошедшее время (ср. *passato prossimo*, **ho scritto; j'ai écrit; Ich habe geschrieben**). Она «типодифференцирующая», т. е. одновременно включает значения аориста, т. е. обще-фактическое значение НВ, *я писал*, и перфекта, т. е. конкретно-фактическое значение СВ, *я написал*. Испанский же сохраняет различие двух форм (*pretérito indefinido: yo escribí*, *pretérito perfecto: yo he escrito*), также, как и английский (**I wrote, I have written**). Как отмечает Ю. Степанов, английский язык ещё не вступил полностью в конкурентную борьбу с формами простого прошедшего (*Past Indefinite*). Уместно в этом контексте, обратить внимание на одну деталь. В начале обучения для обоснования категории вида у носителей романских языков полезно сослаться на уже освоенную, как правило, временную систему английского языка, в которой глагольный вид грамматически более последовательно оформлен в т. наз. *continuous forms* (-ing forms).

Обще-фактическое (аористическое) значение НВ:

я писал	<i>ит.</i>	io ho scritto	<i>ит.</i>	yo escribí
	<i>фр.</i>	j'ai écrit	<i>англ.</i>	I wrote
	<i>южннемец.</i>	Ich habe geschrieben		

Конкретно-фактическое (перфектное) значение СВ:

я написал	<i>ит.</i>	io ho scritto	<i>ит.</i>	yo he escrito
	<i>фр.</i>	j'ai écrit	<i>англ.</i>	I have written
	<i>южннемец.</i>	Ich habe geschrieben		

4. Словообразование

Сегодняшняя «вторая европеизация» русской лексики (интернационализация на основе греко-латинского лексического наследия, чаще всего опосредованного англоамериканским влиянием) открывает потенциально неограниченный ряд неологизмов, в особенности в научно-технической терминологии, которые организуются в словообразовательных гнездах точно так же, как в западноевропейских языках. На русском языке это часто производит впечатление своего рода русского «макаронизма», вызывающего у нас, любителей русского языка, скорее чувство огорчения, чем чувство восторга. Этот процесс начался давно. Уже в начале перестройки в речах Горбачёва отмечалось явление лексико-семантического дублирования, т. е. встречаемости в одном контексте русских и интернациональных слов с одинаковым значением ср. *застойность, стагнация; разоружение, демилитаризация; научно-техническая база, инфраструктура; равенство, баланс / неравенство, дисбаланс* и т. п. Сегодня же можно действительно говорить о европейской «межречевой действительности единого сверхязыка».

Приведу несколько примеров. По образцу парадигмы типа **инициатива, инициатор, инициировать** (ср. ит. *iniziativa, iniziatore, iniziare*), а также в особенности в экономической и финансово-банковской терминологии **эмиссия, эмиссионный, эмитент, эмитировать** (ср. ит. *emissione, di emissione; emittente; emettere*) активизируется в языке появление потенциальных гибридных новообразований существительных с суффиксами **-изациj(a)**, типа **монетизация, монетизировать, монетизатор, монетизационный** и т. д. и т. п. (ср. ит. *monetizzazione, monetizzare, monetizzatore, della monetizzazione*)⁴: Стандартный Европейский Русский Язык проявляется в интенсивном росте продуктивных общеевропейских именных суффиксов на **-тор, -ал, -ант** (ср. **коммуникант, информант, дискусант, адресант, подписант, репатриант, интегрант, даже контрактант!**, и др.), **-ент** (**респондент, эмитент, перманент** и др.), **-ер, -ат, -арий, -ив, -ика, -тура**, а также греко-латинских слов на **-ум, -ус, -ос** (**социум, консорциум, компендиум, симпозиум, форум** и др.: ср. ит. *socium (corpo sociale), consorzio, compendio, simposium (simposio), forum*, **локус, статус корпус, тонус, модус**, реже сегодня ещё недавно популярного слова **консенсус** и др.: ср. ит. *status, locus, corpus, tono, modus, consenso*; **логос, эрос, пафос, этнос** и т. д.: ср. ит. *logos, eros, pathos, etnos*). Заметное общеевропейское обилие и пестрота англоамериканизмов, новых форм аналитических прилагательных, типа **бизнесцентр, интернет-пойнт** и т.п., наряду с наблюдаемым специалистами параллельным «упрощением» морфосинтаксической системы русского языка в сторону аналитизма, действительно подтверждают смену исторического стиля эпохи, кризис филологического образования, сдвиг литературных интересов общества в направлении деловой, философской и информационной прозы, свидетелями которых мы сегодня являемся.⁵ Все это облегчает учебный процесс, заставляя преподавателя искать и использовать объединяющие и сближающие элементы.

⁴ См. И. Т. Вепрева, Н. А. Кушина, *Новое слово в социально-экономическом контексте современности*, в *Язык в движении. К 70-летию А. П. Крыкина*, Отв. ред. Е. А. Земская, М. Л. Каленчук, Языки славянской культуры, Москва 2007: 83-98

⁵ А. А. Волков, *Уж соч.*

5. Обучение «общевропейской» русской лексике

Обучение «общевропейской» русской лексике представляет огромный интерес с историко-антропологической точки зрения. «Европейский дом» зиждется на единой исторической общей памяти. В её основе лежат древняя культура Восточного Средиземноморья, греко-латинское наследие (античность) и иудейско-христианская традиция. История этой огромной коллективной духовной работы, тысячелетних исканий человеческого ума и жизненного опыта поколений кумулятивно закреплена в европейских языках, а следовательно, и в нашей ежедневной коммуникативной речевой деятельности.

Вехи исторического развития нашего культурного сознания отразились в общих для всех европейских языков лексико-семантических единицах (хотя, возможно, в разной степени употребительных). Назову хотя бы два главных устойчивых лексико-семантических класса, за которыми стоят высокозначимые для мировой цивилизации понятийные категории. Для примера ниже даю рядом с русским словосочетанием итальянское соответствующее выражение

Это **мифологизмы**, как, например *золотой век, Прометеев огонь, щик Пандоры, Атлант, Одиссей, Геракл, ахиллесова пята, сжечь свои корабли, вечный город*, и т. д. и т. п. : ср. ит. *l'età dell'oro, il fuoco di Prometeo, il vaso di Pandora, la spada di Damocle, il tallone di Achille, bruciare le navi, la Città eterna*; и **библейзмы**, неяснокаемый источник афоризмов, таких как *избранный народ, Ноев ковчег, манна небесная, земля обетованная, золотой телец, Вавилонское столпотворение, геенна, курить филипп, фарисейство, блудный сын, притча во языцех, Иуда предатель, Голгофа, Воскресение*, и т. д. и т. п. : ср. ит. *il popolo eletto, l'Arca di Noè, la manna dal cielo, la Terra promessa, il vitello d'oro, la torre di Babel, la Geenna, incensare, fariseismo, il figliuol prodigo, Giuda, il Gologota (il Calvario), la Resurrezione*.

Методика - открытая система, которая допускает различные приёмы для систематического воссоздания культурно-языковой общевропейской общности при обучении русскому языку. Это и включение разными способами лексико-синтаксических единиц в практический курс русского языка. Это и ориентированный на филологов-русистов краткий и сжатый курс по русской афористике параллельно с описанием исторического развития русского языка, русской литературы и культуры. Для среднего европейца «скрепление» здесь общевропейского и национально-русского выявит особенности европейско-русской истории и географии, «гигантского народного и культурного моста между Западом и Востоком». Это способствует расширению европейского пространства и интеграции систем образования.

6. Экономические и культурные взаимоотношения между Италией и Российской Федерацией

В последние годы отмечается высокий динамизм экономических взаимоотношений между Италией и Российской Федерацией, точнее стратегическое партнёрство и органическая взаимозависимость итальянской и российской экономик. Помимо растущего спроса на качественную итальянскую продукцию и роста итальянских инвестиций в Россию, наблюдается значимый приток российского капитала в Италию. Достаточно вспомнить только основные заключённые сделки: «Северсталь» приобрёл металлургическое предприятие Луккини; «Евраз Холдинг» приобрёл Палини и Бертоли (предприятие - производитель стальных листов); «Русал» - Эураллумина; ABC - Gondrand

(транспортная сфера); Ренова - Energetic Source и Marina Blu; большие инвестиции наблюдаются также в текстиль и в продовольственный сектор. Значительно также число малых и средних предприятий, предметом деятельности которых являются электробытовые приборы, плитка, деревообработка, химия; высоко развита деятельность коммерческого сектора и сферы услуг.⁶ После заключения соглашения о партнёрстве с ЭНИ Газпром, к тому же, получил возможность выхода на итальянский рынок сбыта газа, а российские инвестиции в итальянский сектор недвижимости (в начале в зоне Коста Смеральда, затем в Тоскане, а недавно и в области озёр Северной Италии). Российские инвестиции в туристическую сферу также продолжают расти.⁷ Интересным аспектом российских сделок является тот факт, что, в отличие от большинства слияний и приобретений индустриализованных стран, создающих горизонтальные объединения, россияне предпочитают вертикальную интеграцию. Совсем недавно было ещё подписано соглашение двух совместных предприятий: между ФИАТ и Соллерс (бывший Северсталь) для производства автомобилей ФИАТ и между Соллерс и ФИАТ Powertrain Technologies для производства дизельных двигателей.

О несоответствии распространённости знания русского языка в Италии, о недостаточном его изучении по сравнению со стратегическим экономическим партнёрством двух стран и с сегодняшними требованиями т. наз. рынка автор настоящего сообщения неоднократно писал⁸. Кроме того, обзорной картине традиций итальянской русистики и функционированию русского языка в Италии в условиях объединённой Европы были посвящены два доклада Д. Бончани, и С. Нистратовой-Ю. Николаевой на недавней Международной конференции по подведению итогов Года русского языка, состоявшейся в Москве, в Институте Русского Языка им. А. С. Пушкина (11 -13 декабря 2007)⁹. Уместно однако напомнить о том, что включение русского языка в программу средней европейской, в том числе и итальянской школы связано также с признанием русской сертификационной системы со стороны национальных Министерств образования и Европейского Директората по Образованию. Между тем до сих пор не опубликован реестр сертификационных программ по русскому языку, официально предлагаемых российской стороной, за исключением *Порогового уровня* русского языка, разработанного и изданного Советом Европы в 1996 г.¹⁰

⁶ В. Сурдо, *Россия выбирает Италию ещё и по причине инвестиционной привлекательности*, "è Italia", 2007, 48: 84

⁷ М. Стекко, *Экономическое партнёрство Италии и России принимает стратегический характер*, там же: 87.

⁸ С. Lasorsa, "L'insegnamento del russo in Italia", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1996, 2: 53-68; С. Lasorsa Siedina, "Importanza della conoscenza della lingua russa per un *portfolio* rivolto all'Est europeo", *Slavia*, 2004, 1: 154-158

⁹ Д. Бончани, "Краткий обзор традиций итальянской славистики и русистики, применительно к изучению русского языка как иностранного в Италии", в *Италия Года русского языка*. Москва, Издательство Икар, 2007: . 217-233; Ю. Николаева, С. Нистратова, *Русский язык в Италии в условиях объединённой Европы*, Там же: 364-378.

¹⁰ Ср. об этом Э. Гаретто, "Проблемы тестирования и сертификации знаний по русскому языку как иностранному в Италии", в *Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы*, под ред. С. Пескатори, С. Алоэ, Ю. Николаевой, The Coffee House art and adv, Milano 2006: 276-278

7. О межкультурном российско-европейском диалоге

Чтобы межкультурный диалог был плодотворным и созидательным, необходимо учитывать лингвистический и культурно-эстетический характер многоэтнической и многонациональной не только европейской, но и евразийской русской культуры, её духовный склад. Объективный научный подход к евразийству восстанавливает неизвестные, обойдённые вниманием аспекты истории евразийской, а потому и русской и западноевропейской культуры: т. е. явления языковые, литературные, музыкальные, религиозные, мифологические, фольклорные.¹¹ Роль русской культуры и русского языка в этой сфере огромна, и роль эта стратегическая. А то, что русская культура имеет особый европейский статус, обусловленный её географическим положением и особым историческим путём, очевидно всем. На сегодняшний день она ещё не полностью интегрирована в знания и представления, которые мы имеем о Европе. Впрочем, в этом своём европейско-евразийском статусе как раз и скрывается её сила. Т. наз. «фаустовское» начало европейской культуры (Слово как Действие) задыхается в повальном англо-американском прагматизме и растущей технолопизацией быта и бытия. Именно русская речь, среди европейских наречий, более других пропитана божественностью. Кажется, что именно она призвана воскресить божественное для всех нас, как призывал в пасхальном стихотворении *Молитва* Владимир Набоков:

... О, воскреси душистую, родную!
Косноязычный сон её гнёт.
Искажена, искромсана, но чую
её невидимый полёт.
[...]

Ты станешь вновь, как воды, полногласной,
и чистой, как на солнце меч,
и величавой, как волнение нивы...
Так молится ремесленник ревнивый
и рыцарь твой, родная речь!

Литература

- Вепрева И. Т., Купина Н. А. 2007, «Новое слово в социально-экономическом контексте современности», в *Язык в движении. К 70 летию А. П. Крыгина*, Отв. ред. Е. А. Земская, М. А. Каленчук, Языки славянской культуры, Москва, сс. 83-98.
- Волков А. А. 2007, «Риторика как научная дисциплина и учебный предмет», в *Русский язык: исторические судьбы и современность*. Международный Конгресс исследователей русского языка, Москва, 20-23 марта 2007. *Труды и материалы*, МГУ, Филологический Факультет, МАКС Пресс, Москва, сс. 368-369.
- Золотова Г. А. 1982, *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*, Наука, Москва.
- Крыгин А. П. 2000, *Талковый словарь иноязычных слов. Около 25000 слов и словосочетаний*, 2-ое изд., доп., Русский язык, Москва.

¹¹ Ср. *Евразийское пространство. Звук, слово, образ*, Отв. ред. Вяч. Вс. Иванов, Языки славянской культуры, Москва 2003

- Ласорса К. 1981, «Видо-временные контексты в русском и итальянском языках (Изъявительное наклонение, прошедшее время)», *Русский язык за рубежом* 1, сс. 83-86.
- Ласорса К. 1987, «Категория состояния в русском и итальянском языках», *Русский язык за рубежом* 3, сс. 59-63.
- Ласорса Съедина К. 1992, «Афоризмы в преподавании русского языка», *Русский язык за рубежом* 1, сс. 90 -93.
- Лихачёв Д. С. 1990, «Русская культура в духовной жизни мира», *Русский язык за рубежом* 6, сс. 11-17.
- Русский язык конца XX столетия (1985-1995)*, Под ред. Е. А. Земской, Языки русской культуры, Москва 1996.
- Степанов Ю. С. 1975, *Основы общего языкознания*, Просвещение, Москва.
- Benigni V. 2007, *Il mutamento linguistico nel russo contemporaneo*, Aracne, Roma.
- Habermann M. 1999, «Latein – "Muttersprache Europas"», *Der Deutsch-unterricht*, LI 3, сс. 25-37.
- Lasorsa C. 1985, «La categoria dello stato in russo e in italiano», *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* 1-2-3, сс. 131-154.
- Lasorsa Siedina C. 1989, «Il discorso politico di M. S. Gorbačëv», *Rassegna sovietica* 3, сс. 128-148.
- Lasorsa Siedina C., Benigni V. 2002, *Il russo in movimento. Un'indagine sociolinguistica*, Bulzoni, Roma.
- Petralli A. 1992, «Tendenze europee nel lessico italiano. Internazionalismi: problemi di metodo e nuove parole d'Europa», в В. Moretti (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo: Atti del XXV Congresso Internazionale di Studi della SLI*, Bulzoni, Roma, сс. 118-134.
- Ramat P. 1993, «L'italiano lingua d'Europa», А. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Bari, сс. 3-39.
- Vossen C. 1992, *Mutter Latein und ihre Töchter. Europas Sprachen und ihre Herkunft*, Dusseldorf.

О порядке слов в русском языке

Хавронина С.А. - Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия

В современных исследованиях, посвященных проблемам порождения речи, утверждается, что сложный процесс речеобразования осуществляется благодаря одновременным действиям оперирования лексическими единицами, внутреннего (грамматического) оформления и внешней (фонационной или графической) реализации. Адекватность реального высказывания замыслу обеспечивается точностью словоупотребления, правильностью грамматического оформления, а также правильностью словорасположения. Владение иноязычной речью, особенно репродуктивно-продуктивной, возможно при условии овладения нормами расположения слов в предложении-высказывании.

Бытует мнение, что порядок слов в русском языке свободный, т. е. произвольный, не подчиняющийся каким-либо строгим нормам. Убедиться в неправильности такого мнения можно с помощью несложного языкового эксперимента, обратившись к «отрицательному языковому материалу» (Щерба, 1956). Предложение **Вчера праздник в Новгороде фольклорный состоялся* представляется читателю не совсем правильным, хотя в нем нет ни лексических, ни морфологических, ни структурно-синтаксических ошибок; оно «неудобочитаемо» только потому, что в нем неправильно размещены слова, т. е. нарушены нормы словорасположения. Чтобы исправить ошибку, необходимо поставить слова на их «законные» места, а именно: в начало поместить обстоятельства времени и места *Вчера в Новгороде*, затем слова, называющие событие *состоялся праздник*, а определяющее слово *фольклорный* поставить перед определяемым *праздник*. В результате перемещений получим предложение *Вчера в Новгороде состоялся фольклорный праздник*, построенное в соответствии с законами и нормами русского словоупотребления.

Мнение о «свободе» русского порядка слов основано на том, что за членами предложения не закреплены определенные места. В силу ярко выраженной морфологизации частей речи и развитой системы падежных флексий члены предложения могут занимать разные места без изменения их синтаксической функции. Любым может быть положение и взаимоположение как главных, так и второстепенных членов предложения. Так, словоформа «дачу» будет опознаваться как обозначение объекта действия и в предложении *Они продали дачу*, и в предложении *Дачу они продали*.

* Знак ошибки, нарушение нормы.

Анализ и установление закономерностей русского порядка слов опирается на коммуникативный синтаксис, центральную часть которого составляет идея актуального членения. (Матезиус, 1967.) В отличие от формально-структурного синтаксиса, описывающего предложение как потенциальную единицу общения со стороны его структуры и состава, коммуникативно-синтаксическая теория изучает высказывание – единицу реального речесприятия и речепорождения. Под высказыванием понимается «коммуникативная единица, обладающая интонационной характеристикой и словопорядком, связанная с ситуацией речи, определяющей его актуальное членение» (Белошапкина, 1981).

Исследователи, изучая предложение-высказывание как соотносительную единицу языка и речи, говорят о наличии в нем целеустановки, в соответствии с которой высказывание членится на часть, называющую предмет речи – т е м у, и часть, содержащую собственно сообщение о теме – р е м у. Норма для русского языка – препозиция темы и постпозиция ремы. «Правильное логическое построение стилистически нейтральной литературной речи требует, чтобы тема как исходный пункт высказывания, часто известный слушателю или читателю, находилась в начале предложения, а рема, сообщающая нечто о теме и содержащая обычно новое, неизвестное читателю, – в конце предложения, после темы» (Ковтунова, 1976). Именно эта последовательность обеспечивает движение речи от исходного пункта к сообщаемому, а не наоборот.

В актуальном членении не следует видеть только лингвистическую процедуру или методику анализа коммуникативно-синтаксической организации предложения. Актуальное членение есть присущее самому речемыслительному акту и находящее выражение в языке деление информации на исходную и сообщаемую.

Актуальное членение – явление универсальное, и разные языки располагают наборами различных средств его выражения, таких как артикли, лексические показатели, частицы, наречия, повтор, интонация, порядок слов и некоторые другие. В русском языке основным средством выражения актуального членения в книжно-письменной речи служит порядок слов, в устно-разговорной речи – порядок слов и интонация.

В соответствии с актуальным членением располагаются не слова, а члены предложения – подлежащее, сказуемое и детерминанты, обозначающие кто, что, где, когда, что делает, каким образом, почему, зачем и др. Члены предложения могут быть представлены как одиночными словоформами: *Цветы издавали запах*, так и развернутыми группами словоформ: *Незнакомые синие цветы издавали слабый приятный запах*.

Исходная информация может быть самой разной, и темой может быть подлежащее: *Гости (Г) / разъехались Дом (Г) / отсутел*; сказуемое: *Победила (Г) / команда «Зенит». Лучшим игроком был (Г) / Петров*; обстоятельство: *К утру (Г) подморозило. В стране (Г) / состоялись выборы*. Тема может быть сложной, и тогда в начале предложения помещаются два и более членов предложения, например, обстоятельственный детерминант и подлежащее: *К утру температура (Г) / понизилась*, или даже весь состав предложения, за исключением одного члена,

¹ / - знак членения на тему и рему.

составляющего рему: *Первая книга «Тихого Дона» была напечатана (Г) / в 1928 году (Р)*. Соответственно и ремой может быть любой член предложения или несколько членов, располагающихся в абсолютном конце предложения.

Особо следует остановиться на вопросе о взаимоположении главных членов – подлежащего и сказуемого. Подлежащее может предшествовать сказуемому и следовать за ним. В каких случаях оно располагается в постпозиции к сказуемому?

1. В высказывании, цель которого состоит в сообщении, кто (что) является производителем известного действия, носителем известного признака, тема представлена сказуемым, и оно начинается предложение, а рема – подлежащим, которое располагается в конце предложения, например, *Кто оперировал? Оперировал молодой хирург.*

2. В таком же порядке располагаются сказуемое и подлежащее в так называемых нерасчлененных высказываниях, в которых сообщается о наличии, существовании, возникновении, протекании явлений и фактов действительности, рассматриваемых как целое событие, без вычленения каких-либо его сторон, например, *Наступила весна. Тает снег. Побежали ручьи. Прилетели первые птицы; Звенит последний звонок. Поднимается занавес. Раздаются аплодисменты.*

С точки зрения актуального членения подобные высказывания представляют собой одну рему. Они отвечают на вопросы самого общего характера: *Что происходит (произошло)? Что случилось? Что было? Что будет?*

3. В высказываниях, цель которых состоит в сообщении того, какое событие происходит при данных, известных обстоятельствах, темой являются различные обстоятельственные детерминанты, рема содержит сообщение о событии, факте, явлении без вычленения какой-либо стороны, и в сущности рема представляет собой нерасчлененное высказывание. Например, *С утра (Г) / идет дождь. После звонка в зале (Г) / наступила тишина. В 1818 году в Москве на Красной площади (Г) / был поставлен памятник Минину и Пожарскому. Из-за дождей в реках (Г) / поднялась вода.* Такие предложения начинаются различными комбинациями обстоятельственных, а также объектных и субъектно-объектных детерминантов: *О сибирском метеорите (Г) / имеется богатая литература. Теме дружбы (Г) / посвящены последние лицейские стихи Пушкина. В процессе развития языка (Г) / изменяются значения слов.*

Во всех перечисленных случаях взаиморасположение главных членов «сказуемое-подлежащее» является нормой. Это так называемый прямой, обычный, нейтральный порядок слов, названный В. Матезиусом объективным. Такой порядок свойствен книжно-письменным стилям речи, в текстах которых повествование, описание, рассуждение лишены эмоциональной нагрузки или особой экспрессии.

Актуальное членение – главный, но не единственный фактор, определяющий порядок слов в предложении. Трудности выявления норм расположения слов в русском языке во многом объясняются тем, что русский словопорядок функционирует на двух уровнях – на уровне предложения и на уровне словосочетания. На фоне актуального членения и одновременно с ним в предложении действуют нормы расположения слов в словосочетаниях. Они различны и зависят от характера синтаксической связи (согласование, управление, примыкание) и морфологической природы главного и зависимого компонентов словосочетаний.

В атрибутивных словосочетаниях, оформленных связью согласования, зависимый компонент – прилагательное, причастие, порядковое числительное, притяжательное и указательное местоимение – предшествует главному компоненту – существительному: *мой старый друг, новая телевизионная программа, первый снег, собранный урожай.*

В словосочетаниях, основанных на связи управления, зависимый компонент располагается после главного: *исследовать космос, соглашаться с чужим мнением, привыкнуть к климату; труд ученого, памятник героям, любовь к детям, борьба с инфекцией; богатый витаминами, темный от солнца, сделанный из стекла.*

В словосочетаниях, основанных на связи примыкания, зависимый компонент – наречие предшествует глаголу: *быстро бегать, интересно рассказывать, много работать, по-старому мыслить, по-детски вести себя;* прилагательному: *единственно возможный, внешне спокойный, по-полюшески обидчивый;* другому наречию: *очень правильно, крайне неосторожно, приблизительно одинаково.* Изложенные правила словопорядкового оформления словосочетаний автономны и имеют обязательную силу, например, недопустимы предложения: **В январе 1994 года была создана партия новая политическая.* **Основа движения «зеленых» – к природе и животным любовь.*

Нормы расположения компонентов словосочетаний сами по себе достаточно просты, но они действуют не всегда, а только в том случае, когда словосочетание входит целиком в тему или ремю: они осложняются в тех случаях, когда в словосочетание вторгается актуальное членение, которое рассекает словосочетание, разъединяет его компоненты и изменяет их последовательность. Сравним:

- 1) В Толстом жила сильная потребность общения с детьми.
- 2) Эта потребность была у него очень человеческая и писательская.

В первом предложении атрибутивное словосочетание *сильная потребность* целиком входит в ремю, это единое синтаксическое образование, слова в котором располагаются по вышеизложенным правилам. Во втором предложении слова *потребность* и *человеческая, писательская* не составляют единого целого. Отношения между ними не атрибутивные, а предикативные: *потребность* – подлежащее, *человеческая, писательская* – сказуемое. Подлежащее *потребность*, являясь темой, располагается в начале предложения, сказуемое *человеческая, писательская*, будучи ремой, располагается в конце. Аналогично:

- 1) Золотая осень – мое любимое время года.
Осень в этом году – золотая.
- 2) Суровый климат Сибири препятствовал освоению её богатств.
Климат Сибири суровый.

Порядок слов в предложении взаимодействует с интонацией. Тема и рема имеют свои интонационные показатели: тема, называющая предмет речи и располагающаяся вначале, отмечается некоторым повышением тона, а известно, что повышение тона – это сигнал незавершенности и ожидания того, что будет сказано о предмете речи. Рема сопровождается понижением тона и фразовым ударением на последнем ударном слоге в предложении. Интонационная структура фразы отражает естественный ход целенаправленного течения мысли. Эта интонация имеет автоматизированный характер, она организует ритм стилистически нейтральной речи.

В речи функционируют не только стилистически нейтральные, но и экспрессивно окрашенные высказывания, в которых передаются эмоциональные оттенки одобрения, восхищения, удивления, досады, неудовольствия и многие другие. В таких высказываниях повышается значение начала предложения, где располагаются самые «важные» слова, т. е. рема. Рема может быть вынесена в абсолютное начало предложения или ближе к началу и помещена перед темой. Сравним: *Пришла весна, прилетели птицы* (нейтральное высказывание) и *Вечер пришла, птицы прилетели* (экспрессивное высказывание).

Вынесение ремы в начало предложения не может быть простой перестановкой слов. Занимая несвойственную ей позицию, рема должна быть каким-то образом отмечена, и она отмечается усиленным ударением. Автоматический ритм изложения нарушается, наиболее сильный акцент оказывается не в конце, а в начале или в середине предложения. Сравним:

Он умный. У́мный он!
 Вчера звонила Аня! Вчера А́ня звонила!
 В саду зацвела сирень. Сире́нь зацвела в саду!
 Мать не видела сына три года. Три го́да не видела сына мать!

Каждое стилистически нейтральное высказывание может иметь экспрессивный вариант. Нейтральные и экспрессивно окрашенные варианты различаются порядком слов, интонацией и стилистической окраской, но они тождественны по смыслу, т. е. имеют одинаковую коммуникативную установку, отвечают на одни и те же вопросы, например:

- Как учится дочь?
 - Дочь учится отлично. и Отли́чно учится дочь!
 - Кто будет выступать первым?
 - Первы́ми будут выступать гимнасты. и Гимна́сты будут выступать первы́ми!

Объективный (прямой, нейтральный) порядок слов обслуживает все стили; для книжно-письменных стилей – научного и официально-делового его нормы имеют обязательную силу. Субъективный (обратный, инверсивный) порядок слов уместен в газетно-публицистических текстах, в ораторских выступлениях, в устно-разговорном общении, в текстах художественной литературы.

Литература

- Белошанкова В. А. 1981, «О принципах описания русской синтаксической системы в целях преподавания русского языка как иностранного», *Русский язык за рубежом* № 5.
- Ковтунова И. И. 1976, *Порядок слов и актуальное членение предложения*, Москва.
- Крылова О. А. 1970, «Основные закономерности русского словорасположения», *В помощь преподавателям русского языка как иностранного*, Москва.
- Матезнус В. 1967, *О так называемом актуальном членении предложения*, Пражский лингвистический кружок, Москва.
- Щерб А. В. 1956, О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании, *Хрестоматия по истории языкознания XIX-XX веков*, Москва.

Типология сложноподчиненных предложений. Комментарии к нерасчлененным структурам

Аветян Н.К. - Ереванский государственный университет, Армения

nairsyntax@mail.ru

Любая классификация любой науки требует, как правило, наличие абстрактного/грамматического признака, на основании которого проводится безостаточное деление всех рассматриваемых единиц на две группы и, тем самым, конструируется бинарная оппозиция. Структурно-семантическая классификация сложноподчиненных предложений Н. С. Поспелова в качестве вышеуказанного признака рассматривает одночленность/двучленность структур. Дальнейшая же градация проводится уже не только со структурных, но и семантических позиций, в связи с чем возникает ряд противоречий, каузирующий запутанность на первый взгляд стройной классификации. В силу ограничений, связанных с объемом, осветим лишь некоторые из них.

Как известно, среди одночленных/нерасчлененных структур выделяют **присубстантивные, прикомпаративные, изъяснительные и местоименно-соотносительные** придаточные. Присубстантивными называются конструкции, распространяющие опорное слово, выраженное существительным. Однако не всякая придаточная часть, детерминирующая стержневое слово в форме существительного, квалифицируется в качестве присубстантивной. В случае наличия у распространяемого существительного речемыслительной семантики придаточная часть относится к разряду не присубстантивных конструкций, а изъяснительных, что в процессе обучения приводит к возникновению ряда проблем при разграничении этих двух типов придаточных. Таким образом, в одном случае срабатывает морфологический критерий, в другом – предпочтение отдается семантике, и, тем самым, игнорируется факт, что и в присубстантивных, и в изъяснительных придаточных опорные слова характеризуются одинаковой частиречной принадлежностью.

При выделении изъяснительных придаточных указывается, что опорные слова характеризуются наличием особой – **речемыслительной** семантики. Однако многие лингвисты относят к этой группе также «... слова со значением бытия, начала, конца действия» (Бабайцева, Максимов 1987: 192), а также ряд других слов, характеризующихся отсутствием вышеуказанной семантики, что приводит к расширению границ детерминируемых изъяснительной придаточной частью слов. Однако не нарушается ли тем самым общий принцип выделения изъяснительных придаточных, базирующийся исключительно на речемыслительной семантике стержневых слов?!

Общеизвестно, что местоименно-соотносительные придаточные конструкции выделяют на основании функционирования в обеих частях **облигаторных** коррелятов. Однако многими лингвистами указывается, что наличие

облигаторного коррелята может наблюдаться также и в изъяснительных конструкциях (см. : Крючков, Максимов 1969: 62; Бабайцева, Максимов 1987: 193; Лекант 2001: 393; Диброва 2002: 538), что вызывает некоторое недоумение: почему конструкции с обязательными, облигаторными коррелятами рассматриваются не в разряде местоименно-соотносительных придаточных, а – изъяснительных, тем самым в очередной раз нарушая принципы построения структурно-семантической классификации?!

Во многих учебных пособиях указывается, что в форме распространяемого компаратива могут выступать не только наречия, но и слова из категории состояния. «К сравнительно-объектным относятся сложноподчиненные предложения с придаточным, распространяющим форму сравнительной степени наречий, реже прилагательных или **слов из категории состояния** (выделено нами – А. Н.) [...]: *Он оказался выносливее, чем мы думали* (Лавренок)» (Крючков, Максимов 1969: 67). И вновь возникает вопрос: почему в одних случаях речемыслительная семантика настолько «сильна», что, давя над грамматикой, подвергает изъятию из присубстантивных и корреляционных придаточных все конструкции, опорные слова которых обладают речемыслительной семантикой, но не делает того же самого по отношению к прикомпаративным придаточным, опорное слово которых выражено словами из категории состояния в форме сравнительной степени? Если исходить из критериев выделения изъяснительных придаточных, то предложение *Мне было больше, чем они предполагали* должно интерпретироваться как изъяснительная конструкция, а не как прикомпаративная.

Обратим внимание также на то, что в структурно-семантической классификации, несмотря на регулярный и частотный характер, не нашел своего «законного» места огромный массив таких нерасчлененных предложений, как *Все пытались заглянуть вперед, где еще совсем недавно произошло крушение здания* (газ.); *Не верьте человеку! Ибо всегда, когда он о себе рассказывает, – он лжет!* (М. Горький). Это явно выраженные нерасчлененные конструкции с присловной зависимостью, придаточная часть которых поясняет наречие с локальным/темпоральным значением, располагающееся в главной части (см. об этом ниже).

В целях элиминирования (устранения) вышеизложенных противоречий и унифицирования структурно-семантической классификации, при выделении нерасчлененных структур нам представляется целесообразным опираться преимущественно на морфологическую природу опорного слова, распространяемого придаточной частью, а при выделении расчлененных структур – на семантику отношений между главной и придаточной частями. Таким образом, в предлагаемой нами классификации, базирующейся на классификации Н. С. Поспелова, нерасчлененные структуры, подвергающиеся градации со структурных позиций, выступают в оппозиции по отношению к расчлененным структурам, классифицирующимся на основании семантики.

В предлагаемой нами классификации выделяются следующие классы нерасчлененных структур:

- 1) **Присубстантивные** (опорное слово выражено существительным **вне зависимости от его семантики**). Ср. : *Обширный гардероб, где одних белых перчаток имелось пять пар, был единственным достоянием, которое унаследовал сын неудачливого банковского вкладчика* (Б. Акунин); *Рано утром пришло известие, что вражеские войска наступают* (газ.).

- 2) **Прикомпаративные** (опорное слово выражено компаративом): *Путешествие по Европе оказалось менее приятным, чем полагал вначале окрыленный Фандорин* (Б. Акунин)
- 3) **Привербальные** (опорное слово выражено глаголом **вне зависимости от его семантики**): *Во все времена были оптимисты и пессимисты. Максим Горький, например, утверждал, что человек создан для счастья. А Велимир Хлебников считал, что человек создан для страданий* (В. Токарева). К этой же группе относятся предложения, придаточные которых детерминируют фразеологические сочетания, с легкостью трансформирующиеся в глагол: *дать слово – обещать; сделать вид – претвориться; иметь в виду – подразумевать* и др.
- 4) **Приадвербиальные** (опорное слово выражено наречием, примеры см. ниже).
- 5) **Местоименно-соотносительные** (связь между главной и придаточной частями обеспечивается посредством **облигаторных** коррелятов): *Иван обфрвал пуговицы с калыон там, где те застегивались у щиколотки...* (М. Булгаков). Нередко функционирование одного из коррелятов (как правило, первого) не является облигаторным ни с точки зрения структуры, ни с точки зрения семантики. В таких случаях для определения статуса подобных предложений следует элиминировать факультативный коррелят и только после этого транспонировать их в соответствующую группу: **Когда же перед смертью с глаз Завязка упадет [...], Тогда мы видим, что пуста Была золотая чаша. . .** (М. Лермонтов) = **Когда же перед смертью с глаз Завязка упадет [...], мы видим, что пуста Была золотая чаша. . .**

Аналогичные предложения хоть и близки по структуре местоименно-соотносительным придаточным, тем не менее таковыми не являются, вследствие чего многими лингвистами (в том числе и нами) квалифицируются в качестве расчлененных конструкций.

Как видим, предложенная нами структурно-семантическая классификация отличается от структурно-семантической классификации Н. С. Поспелова тем, что из нее изъяты изъяснительные придаточные, а взамен добавлено два новых класса – *приадвербиальные* и *привербальные* придаточные.

Сложноподчиненные предложения с *приадвербиальными* придаточными в свою очередь делятся на две группы: *приадвербиально-обстоятельственные* и *приадвербиально-предикативные*. В первой группе опорное слово выражено обстоятельственным (темпоральным/локальным) наречием: *Поздно **ночью, когда** все разошлись, Денисов потрел своей коротышкой рукой по плечу своего любимца Ростова* (Л. Толстой); вторую группу составляют придаточные, распространяющие стержневое слово, выраженное предикативным наречием (словом из категории состояния – *бально, неприятно, скверно* и др.) или предикативом (*нужно, надо, надобно, нельзя* и др.), квалифицирующимися как качественные наречия (см. : Шведова 1980: 705): **Хорошо, что он застал тут своих гостей** (Ю. Нагибин).

Осветим более подробно первую группу *приадвербиальных* придаточных, так как их «существование» может вызвать определенную дискуссию.

Сложноподчиненные предложения с обстоятельственным детерминантом в составе главной части разными учеными трактуются по-разному: либо их полностью игнорируют и обходят стороной, либо упоминание о них носит фрагментарный и беглый характер. Так, некоторые ученые (Поспелов 1956: 60)

квалифицируют их в качестве нерасчлененных структур, не давая им, однако, нового терминологического обозначения (наряду с присубстантивными, прикомпаративными и др., опирающимися на морфологическую природу опорного слова), другие (Белошапкина 1967: 113) – расчлененных, третьи (Н. Н. Холодов в кн.: Лекант 2001: 388) указывают на их двойную интерпретацию.

В. А. Белошапкина аналогичные конструкции квалифицирует в качестве расчлененных структур в силу того обстоятельства, что в них «...к предикативному центру главной части одинаково относятся сразу два распространителя – примыкающая или слабоуправляемая словоформа и целая предикативная единица – придаточная часть. Союз, вводящий придаточную часть, выражает отношения именно между придаточной и главной частью, а не между придаточной частью и тем словом, за которым она следует» (Белошапкина 1967: 113). Мы полностью разделяем позицию В. А. Белошапкиной относительно того, что временные отношения наблюдаются не между детерминантом и придаточной частью, а между главной, включающей в свой состав распространитель, и придаточной частями. Однако игнорирование присловной связи и определятельных (уточняющих, конкретизирующих) отношений между детерминантом и придаточной конструкцией, на наш взгляд, неправомерно. Для экспликации этих отношений достаточно ввести в сложноподчиненное предложение указательное местоимение-коррелят *то, тот, та* и др. Ср.: **В субботу, когда работа кончалась, [...], он выпивал стаканчик водки и ехал в трамвае на вокзал** (В. Шукшин); **В то воскресенье, когда Петру удалось бежать, они работали в военном порту...** (А. Фадеев).

Специфическая черта этих предложений, отличающая их как от расчлененных, так и нерасчлененных структур и позволяющая говорить о синкретизме, заключается в наличии в главной части темпорального детерминанта, предопределяющего двойную связь: 1) между обстоятельственным детерминантом и придаточной частью; 2) между главной частью и придаточной с детерминантом, вместе составляющими детерминирующий блок. Именно по этой причине однозначное отнесение рассматриваемых конструкций к расчлененным или нерасчлененным структурам, на наш взгляд, вызывает определенные затруднения. Однако, если исходить из того, что связь между придаточной частью и детерминантом, распространяющим всю главную часть, «первичнее», а также опираясь на формальную организацию сложноподчиненных конструкций (имеется в виду наличие запятой между детерминантом и придаточной частью), можно сделать вывод о присловном характере подобных конструкций. Кроме того, фундаментальное отличие классических расчлененных предложений с временными придаточными от рассматриваемых конструкций заключается в том, что в предложениях первой группы имеет место непосредственная связь между главной и придаточной частями, а в предложениях второй группы – опосредованная. Ср.: **Однажды, когда я, по обыкновению, пришел перед вечером в избушку на курьих ножках, мне фазу бросилось в глаза удрученное настроение духа ее обитательницы** (А. Куприн). **Когда он однажды, шутя, задержал ее в коридорчике, она побледнела от злости и не явилась на свидание** (В. Набоков).

Еще один критерий, указывающий на присловный характер рассматриваемых нами конструкций, заключается в том, что контактное расположение наречия и придаточной части, как правило, не характеризуются обратимостью. Ср.:

*Я перепрыгнул [...], и оказался перед зданием желтого цвета и подумал о том, что здание это построено **давно, давно, когда ни меня, ни Ильчина еще не было на свете*** (М. Булгаков).

- *Я перепрыгнул [...], и оказался перед зданием желтого цвета и подумал о том, что **когда ни меня, ни Ильчина еще не было на свете**, здание это построено **давно, давно**.* – Изменение контактного расположения наречия и придаточной части привело к семантической деструкции.
- ***Когда ни меня, ни Ильчина еще не было на свете**, я перепрыгнул [...], и оказался перед зданием желтого цвета и подумал о том, что здание это построено **давно, давно**.* – Изменение контактного расположения привело к семантическим несоответствиям, так как трансформированное предложение информирует читателя уже не о том, когда было построено упомянутое здание, а о том, когда некто «я» перепрыгнул и оказался перед желтым зданием, что совершенно алогично с точки зрения конкретного лексического наполнения данного предложения.

Опираясь на вышеизложенные критерии, мы посчитали целесообразным выделить подобные конструкции в отдельную группу предложений нерасчлененной структуры и квалифицировать их как **приадverbiallyно-темпоральные** придаточные (первая часть термина указывает на присловный характер, вторая – на семантические отношения между главной и придаточной частями).

Обстоятельственный детерминант, распространяемый придаточной частью, может выражаться как исконными наречиями, так и мотивированными соответствующими существительными. Проиллюстрируем примерами:

(...Adv_{темпоральное}), (когда...).

ОДНАЖДЫ, ИНОГДА, ИЗРЕДКА, ВСЕГДА

*Не верьте человеку! **Ибо всегда, когда** он о себе рассказывает, – он лжет!* (М. Горький).

ДАВНО, СЕЙЧАС, ТЕПЕРЬ, ПОТОМ

***А потом, когда** маленькие подрастают, они оглядываются с удивлением: где эти «большие, эти могущественные и мудрые, знающие и охраняющие какую-то великую тайну»? (Тэффи).*

ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

*Поеду к Бетси: **может быть там** я увижу его, – сказала она себе, совершенно забыв о том, что **вчера еще, когда** она сказала ему, что не поедет к княгине Тверской, он сказал, что поэтому и он тоже не поедет (Л. Толстой).*

УТРОМ, ДНЕМ, ВЕЧЕРОМ, НОЧЬЮ

*Люблю ездить, летать, плавать **ночью, когда** все загадочно, необычно и обещающе (И. Ефремов).*

ПО УТРАМ, ПО ВЕЧЕРАМ, ПО НОЧАМ

*Дама в Москве уже все было то-зимнему, топили печи и **по утрам, когда** дети собирались в гимназию и пили чай, было темно, и няня ненадолго зажегала огонь (А. Чехов).*

ЗИМОЙ, ВЕСНОЙ, ЛЕТОМ, ОСЕНЬЮ

А зимой, когда по степи с воем и ревом несутся выюги, осыпая маленькую станцию снегам и дикими звуками, - обитателям станции живется еще скучнее (М. Горький).

В СЕНТЯБРЕ, В ОКТЯБРЕ, В НОЯБРЕ...

В сентябре, когда листья в этом парке совсем пожелтели, в Отейль явились, даже не смыв с себя дорожной пыли, Лагранж и Торрильер (М. Булгаков).

ПОСЛЕ ОБЕДА (ВОЙНЫ, ПОБЕДЫ, УЖИНА...) ЧЕРЕЗ НЕДЕЛЮ (ДЕНЬ, ГОД, ВЕК...)

Дед сына по-настоящему развился только после войны, когда он из вундеркинда превратился в маэстро (В. Набоков).

Аналогичными соображениями мы руководствуемся также при рассмотрении таких конструкций, как: *Вдруг слева, где толпились топографы, затела гармонь* (Г. Федосеев); *Все заглядывали вперед, где качалось и реяло... красное знамя* (М. Горький) (примеры П. А. Леканта), которые мы называем **приадвербиально-локальными придаточными** (см. схему 1).

Таким образом, как показал собранный нами обширный языковой материал, распространение придаточной частью темпорального/локального наречия, располагающегося в составе главной предикативной единицы, относится к числу регулярных и частотных явлений, обладающих определенной спецификой, свойственной нерасчлененным структурам, вследствие чего игнорировать подобные конструкции, на наш взгляд, неправомерно.

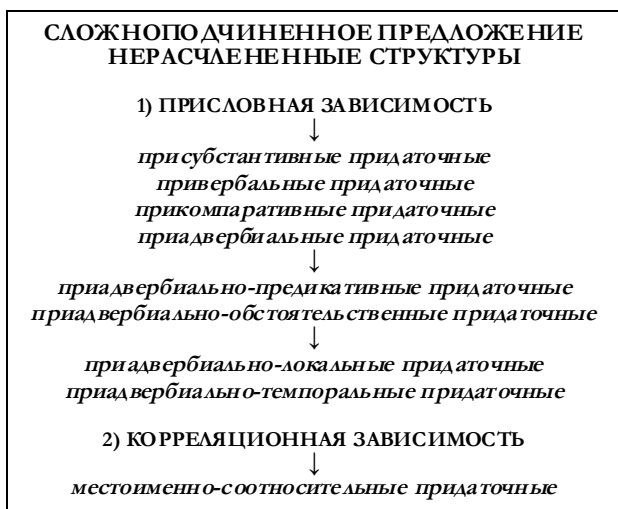


Схема 1

Литература

Бабайцева В. В., Максимов А. Ю. 1987, *Современный русский язык*. В 3-х ч. Ч. 3. Синтаксис. Пунктуация, Просвещение, Москва.

- Белашапкина В. А. 1967, *Сложное предложение в современном русском языке*, Просвещение, Москва.
- Диброва Е. И. 2002, *Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц*. В 2-х ч. Ч. 2. Морфология. Синтаксис, Академия, Москва.
- Крючков С. Е., Максимов Л. Ю. 1969, *Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения*, Просвещение, Москва.
- Лекант П. А. 2001, *Современный русский литературный язык*, Высшая школа, Москва.
- Поспелов Н. С. 1956, *О различиях в структуре сложноподчиненного предложения (на материале сложноподчиненных предложений с придаточными времени и определительными)*, Исследования по синтаксису русского литературного языка, АН СССР, Москва.
- Шведова Н. Ю. 1980, *Русская грамматика*. Т. 1, АН СССР, Москва.

Безличные предложения и картина мира русских (на материале повести Л. Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича» и ее переводов на итальянский язык)

Кавацца А. – Урбинский университет, Италия

antonella.cavazza@uniurb.it

В незаконченной статье 1822 года «О национальном характере языков» Вильгельм Гумбольдт утверждает, что «языки являют собой разные видения мира»¹. В России теории Гумбольдта по-своему развивали А. А. Потебня, И. А. Бодуэн де Куртенэ и др.² Это плодотворное взаимодействие языка и культуры может найти полезное применение в обучении русскому языку как иностранному на специальных университетских курсах по переводу.

Исходя из определения текста Е.С. Кубряковой: «В современном гуманитарном знании все больше закрепляется представление о тексте как центральном звене, связывающем язык и культуры» (Кубрякова 2004: 507), мы выписали и проанализировали все безличные предложения, встречающиеся в повести Л. Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича». Это произведение, написанное в 1886 г., содержащее «описание простой смерти простого человека»³, дает повод для размышления о разных способах языкового выражения русскими и итальянцами душевно-физического состояния. В композиционной структуре повести, где голос рассказчика совпадает с голосом главного героя (Толстой СС 1952: X, 342), Ивана Ильича, привлекает внимание частое употребление безличных предложений. Они встречаются в особенности в главах с шестой по двенадцатую, где автор с помощью внутреннего монолога описывает болезнь главного героя, его физические и душевные муки⁴. Однако безличные предложения, дающие описание его жизни как ситуации, встречаются также в первых трех главах, где внутренний монолог отсутствует.

Наше размышление о безличных предложениях опирается на сопоставительный анализ. Мы сравнили все безличные предложения, встречающиеся в повести Толстого, с двумя наиболее значительными

¹ «Mehrere Sprachen in der That mehrere Weltansichten sind». Humboldt 1979 [1963]: 64.

² О восприятии идей Гумбольдта в трудах Потебни и Бодуэна де Куртенэ, см. Амирова 2007: 355-362, 450. О восприятии идей Гумбольдта в трудах Потебни, см. Roz-desyvenskij 1986; Hammer 1986.

³ Письмо Толстого А. Д. Урусову от 20. VIII. 1885. Толстой ПСС 1972: LXIII, 282.

⁴ В седьмой главе книги «Мышление и речь» Выготский доказал, что внутренняя речь особенно отличается предикативностью. Кроме того было доказано именно на материале безличных предложений с семантической желанием, что «максимальный потенциал обезличивания обнаруживается в сфере имен, обозначающих субъекта — индивида, причем в центре этой сферы находится 'я говорящий'. Певнева 1996: 107.

итальянскими переводами XX века: переводом Ады Просперо Гобетти 1927 г. в издательстве «*Slavia*» и переводом Томмазо Ландольфи 1948 г., переизданным несколько раз во второй половине XX века⁵.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что понятие «безличное предложение», принятое русской грамматикой, неоднозначно в современной русистике. Безличные предложения, описанные лингвистом Е. М. Галкиной-Федорук с позиции логического подхода, остаются значимыми по своему языковому описанию (Галкина-Федорук 1958)⁶. В то же время природа безличности убедительнее раскрывается коммуникативным подходом к функциям языковых средств, предложенным Г. А. Золотовой.

Во всех итальянских переводах этой повести большинство русских безличных предложений неизбежно переводится на итальянский язык моделями личного предложения. С точки зрения семантики русских безличных предложений и их итальянских аналогов можно выделить следующие психофизические состояния личности: физическое состояние, психологическое состояние, возможность и невозможность действий, желание, опасение и неизбежность действий⁷.

Сразу нужно отметить, что некоторые физические состояния на русском языке выражаются только безличными предложениями. Так как возможность и невозможность действий, желание, опасение и неизбежность действий могут выражаться личными и безличными предложениями. По этому поводу стоит отметить, что в русской грамматике личные предложения тоже активны, но в ней четко различаются такие, в которых субъект выражен в форме именительного падежа, например, *Я пишу*, и предложениями, где субъект выражен косвенно, например, *Мне не пишется*; вторые признаются безличными условно. Форма именительного падежа используется для выражения субъекта, который совершает «активное, волевое действие», в то время как в моделях с косвенно выраженными субъектами, «значение активности так или иначе ослаблено» (Золотова 2006: 34). По мнению Золотовой, до сих пор не обращалось достаточного внимания на «смысловое различие» этих двух типов предложений, существование которых в русской речи находит объяснение – как нам кажется – только в языковой картине мира, отражающей ментальность русских.

Часто и в русском языке безличные предложения, которые выражают желания или всякого рода моральные обязательства, имеют синонимами личные предложения, хотя Толстой и в этом случае предпочитает безличные

⁵ Перевод Ландольфи в XX веке был переопубликован в миланских издательствах «SE» [1986], «Fabbri» (1994), «Adelphi» [1996] и (1998), «Rizzoli» (1976, 1987, 1989, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997 и 1998 гг.). Важно отметить тот факт, что издания 1976, 1987, 1989, 1992, 1995, 1997 и 1998 гг. сопровождался очерком А. М. Рипеллино. Перевод Ландольфи был переопубликован так же в сборнике избранных русских сочинений. Впервые он появился в книге «Narratori russi» (Milano 1948), позже был включен в «Racconti russi» (Firenze 1960, Milano 1971) и «I grandi racconti russi» (Novara 1973).

⁶ Как наблюдала Г. Н. Аверьянова важно иметь в виду, что «и коммуникативный подход к языку, шире речи, и когнитивный подход не противоречат один одному, они свидетельствуют о правомерном их сосуществовании на современном уровне развития лингвистики». Аверьянова 2006: 70.

⁷ Такая классификация встречается в учебнике «Русский глагол: формы и их функции». Аверьянова и др. 2004: 316-352.

конструкции. Предлагаю сравнить некоторые безличные предложения из повести Толстого (колонка а) и синонимичные личные конструкции (колонка б)

(а)
Иван Ильич чувствует, что доктору хочется сказать: «как делишки?» (с. 101)
Одному ужасно тошливо, хочется позвать кого-нибудь, но он вперед знает, что при других еще хуже (с. 100)
Но Ивану Ильичу так хорошо было с ним, что не хотелось отпускать (с. 96)
— Я так и думал, что ему не подняться — вслух сказал Петр Иванович (с. 62)
И вдруг Иван Ильич чувствует, эту сосущую боль, этот вкус во рту, и ему что-то дикое представляется в том, что он при этом может радоваться шлему (с. 88)

(б)
Иван Ильич чувствует, что доктор хочет сказать: «как делишки?»
Одному ужасно тошливо, он хочет позвать кого-нибудь, но он вперед знает, что при других еще хуже
Но Ивану Ильичу так хорошо было с ним, что он не хотел отпускать
Я так и думал, что он не поднимется — вслух сказал Петр Иванович
И вдруг Иван Ильич чувствует, эту сосущую боль, этот вкус во рту, и он представляет себе что-то дикое в том, что при этом он может радоваться шлему

С позиции коммуникативной грамматики Золотова констатирует, что «когда же воля субъекта пересиливается инволютивностью, независимостью состояния от воли», то тогда субъект выступает в дательном падеже, в данном случае в примерах Толстого из левой колонки; в то время как «состояния лица, либо действия лица, связанные с состоянием, с интеллектуальными усилиями, с внутренней настроенностью, но еще не лишенные волевого самоконтроля», представленные примерами с субъектом в именительном падеже в правой колонке (Золотова 2006: 33). Вот как эти отрывки из повести Толстого звучат в переводе:

Толстой, «Смерть Ивана Ильича», ПСС 26, Москва 1936

Иван Ильич чувствует, доктору хочется сказать: «как делишки?» (с. 101)

Одному ужасно тошливо, хочется позвать кого-нибудь, но он вперед знает, что при других еще хуже (с. 100)

Но Ивану Ильичу так хорошо было с ним, что не хотелось отпускать (с. 96)

— Я так и думал, что ему не подняться — вслух сказал Петр Иванович (с. 62)

И вдруг Иван Ильич чувствует, эту сосущую боль, этот вкус во рту, и ему что-то дикое

«La morte di Ivan Iljič», tr. it. di A. Prospero Gobetti, Torino 1927

Ivan Iljič sente che il dottore vorrebbe dire: «come vanno gli affarucci?» (с. 249)

Solo, si sente immensamente triste, vorrebbe chiamare qualcuno, ma già sa che in presenza d'altri è ancor peggio (с. 248)

Ma Ivan Iljič stava così bene con lui che non aveva voglia di lasciarlo andar via (с. 242)

— Lo pensavo, io, che non si sarebbe più alzato, — disse forte Pjotr Ivanovič (с. 190)

E a un tratto Ivan Iljič avverte il suo struggente dolore, quel sapore in bocca, e trova

«La morte di Ivan Il'ič», tr. it. di T. Landolfi, Milano 1948

Ivan Il'ič sente che il dottore vorrebbe dire: «come si va?» (с. 738)

A star solo prova una terribile angoscia, vorrebbe chiamar qualcuno, ma sa da prima che cogli altri è peggio ancora (с. 738)

Ma Ivan Il'ič stava tanto bene con lui che lo trattenne (с. 733)

Lo pensavo che non si sarebbe più ripreso, — disse Petr Ivanovič ad alta voce (с. 692)

Ed ecco all'improvviso Ivan Il'ič sente quel suo dolore che lo succhia, quel gusto in

Толстой, «Смерть Ивана Ильча», ПСС 26, Москва 1936

представляется в том, что он при этом может радоваться шлему (с. 88)

«La morte di Ivan Ilič», tr. it. di A. Prospero Gobetti, Torino 1927

qualcosa di feroce nel fatto che egli possa rallegrarsi del suo cappotto (с. 229)

«La morte di Ivan Il'ic», tr. it. di T. Landolfi, Milano 1948

bocca, e gli par ridicolo con tutto questo rallegrarsi per uno stramazzo (с. 723)

Из приведенных примеров видно, что безличные предложения в большей части становятся личными. Это синтаксическое изменение отражается, хоть и не очень сильно, на семантике всего текста и психологической характеристике самого героя: в итальянских переводах Иван Ильич приобретает какие-то волевые и целеустремлённые черты, отсутствующие у него в русском оригинале. В случаях перевода безличных конструкций с возвратными глаголами, было бы лучше учесть тот аспект, который Золотова определяет термином «инволютивность, т. е. независимость состояния от воли». Во фразах с глаголом «хотеться» ближе к коммуникативным интенциям оригинала – как нам кажется – является перевод глаголов «хочется» и «хотелось» итальянскими формами «ha voglia» и «aveva voglia di», которые лучше передают внутреннее состояние человека, намеревающегося совершить определенное действие вместо «vuole» и «voleva», которые обедняют значение фраз, так как сообщают твердое решение или явное намерение совершить определенное действие.

Проведенный нами анализ языковых средств, использованных А. Н. Толстым в этой повести, свидетельствует о безусловном преобладании безличных предложений, с косвенно выраженным субъектом. Это объясняется тем, что задача Толстого, во-первых, представить своего героя не активным, волевым деятелем, а пассивно воспринимающим свою судьбу, как данную ему извне, во-вторых, представить его в момент жизни, который предшествует смерти. Именно при таком положении в своем внутреннем монологе Иван Ильич переосмысливает, переоценивает, «разоблачает ложь» прежней своей «приятной» и «приличной» жизни и всей окружающей его среды. В повести Толстого анализ значений предложений, особенно безличных, и соответствующих коммуникативных функций необходим не только для того, чтобы уловить истинный замысел Толстого, но и для того, чтобы понять видение мира, которое запечатлется в его языке.

По мнению А. Вежицкой, вообще типичность безличных конструкций для русского языка объясняется культурно-мировоззренческими факторами: в языковой культуре, свойственной русскоговорящему сообществу, человек – в определенных ситуациях – представляется не столько действующим лицом, сколько объектом, «затронутым» ситуацией, складывающейся помимо его воли и желания (Wierzbicka 1988: 223-234; 252-255). Эти соображения очень полезны при оценке и сознательном выборе приемов перевода более пригодных для передачи текста, ориентированного на исходный язык или на язык перевода. Во всяком случае переводчик должен быть в состоянии отличать суждения объективного характера в оригинальном тексте от субъективных.

Вот, например, как звучат в переводе Просперо Гобетти и Ландольфи следующие слова Ивана Ильча, носящие в тексте Толстого универсальный характер и приобретающие субъективное значение в итальянском языке:

1. «Может быть, я жил не так как должно?» приходило ему вдруг в голову (ПСС 1972 [1936]: 26, 107)
2. Non ho forse vissuto come dovevo? – gli passava d'un tratto pel capo (Tolstoj 1927: 257)
3. с. 89
«Che non abbia vissuto come dovevo?» gli venne in capo ad un tratto (Tolstoj 1948: 745)

В отличие от переводов Просперо и Ландольфи нам кажется, что, исходя из характера русского исходного текста, в данном случае, было бы лучше перевести выражением «не так как должно?» безличным предложением: «non come si deve».

Заметим, здесь нас не интересует оценка качества использованных нами итальянских переводов. Все они имеют право на существование. В этой связи мы вполне соглашаемся с утверждением Лауры Сальмон в ее монографии о переводе: «Перевод кода естественного языка, соотносенный с культурой, является сам по себе созданием сообщения, имеющего черты, свойственные оригиналу»⁸. Мы убеждены в том, что этот сравнительный анализ русского оригинала и соответствующих переводов, которые становятся оригиналами, может быть импульсом на университетских спецкурсах, к тому, чтобы студенты относились к переводу не как к техническому умению, а как к сложной деятельности, где знание культуры и языка одинаково необходимо.

Итак, из сравнительного анализа повести Толстого с итальянскими переводами обнаруживается, что многие психофизические состояния, свойственные русскому человеку, в русском языке передаются большей частью с помощью безличных предложений, в то время как в итальянском языке подобные состояния могут быть переданы или личными, или безличными. В упомянутых нами переводах чаще всего психофизические состояния переданы личными конструкциями, вследствие чего произвольно изменен подлинный характер толстовского героя, то есть у русских проявляются скорее черты пассивности и созерцательности⁹, тогда как итальянцам – как нам кажется – более свойственны черты действительности.

Литература

- Аверьянова Г. Н. и др. 2004, *Русский глагол: формы и их функции*, Русский язык, Москва.
- Аверьянова Г. Н. 2006, «Взаимодействие глагольных форм с формами имени как предмет обучения русской речи иностранных-студентов филологов», в *Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы*, Материалы международной конференции Преподавание русского языка и литературы в новых европейских условиях XXI века (Верона, 22-24 сентября 2005), под ред.

⁸ «La conversione di un codice, come la lingua naturale, del tutto correlato alla cultura, è di per sé la 'creazione' di un nuovo messaggio con le caratteristiche proprie di un originale». Salmon 2003: 89.

⁹ «Известный русский культуролог В. Н. Сагатовский выделяет следующие черты в русском характере: непредсказуемость (важнейшая черта), духовность (религиозность, стремление к поиску высшего смысла), душевность, концентрация сил, которая часто сменяется расслабленностью, желанием посозерцать, перекурить, излить душу, а также максимализм, слабохарактерность, которые вкупе порождают обломовщину». Маслова 2004: 24.

- С. Пескатори, С. Алоэ, Ю. В. Николаевой, *The Coffee House art & adv*, Milano, сс. 67-71.
- Амирова Т. А. и др. 2007, *История языкознания*, Москва, 4-ое изд.
- Галкина-Федорук Е. М. 1958, *Безличные предложения в современном русском языке*, Издательство Московского университета, Москва.
- Гумбольдт В. 1984, *О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества, Избранные труды по языкознанию* пер. с нем. под ред., с предисл. Г. В. Рамшвили, Прогресс, Москва.
- Золотова Г. А. 2006, «В чем смысл изучения грамматики?», в *Обретение смысла*, МИРС, Санкт-Петербург, сс. 31-38.
- Кубрякова 2004, *Язык и знание*, Языки славянской культуры, Москва.
- Маслова В. А. 2004, *Лингвокультурология*, Academia, Москва, 2-е изд.
- Певнева Т. И. 1996, Вопрос о субъекте безличного предложения (на материале безличных предложений с семантикой желания), *«Русистика сегодня»* 1, сс. 103-108.
- Сагатовский В. Н. 1994, *Русская идея: продолжим ли прерванный путь?*, Серия Россия накануне XXI века, Республиканская государственная программа Народы России: возрождение и развитие, Петрополис, Санкт-Петербург.
- Толстой СС 1952, *Собрание сочинений*, 14 тт., Москва.
- Толстой ПСС 1972 [1928-1958], *Полное собрание сочинений*, Kraus reprint, 90 тт., Nendeln/Liechtenstein, [Moskva].
- Hammer 1986, *Humboldt und Potebnja zum Wortbegriff, Sprache, Mensch und Gesellschaft: Werk und Wirkungen von Wilhelm von Humboldt und Jacob und Wilhelm Grimm in Vergangenheit und Gegenwart: Humboldt-Grimm-Konferenz* (Berlin 22-25 Oktober 1985), Internationale sprachwissenschaftliche Konferenz, hrsg. von A. Spreu in Zusammenarbeit mit W. Bondzio, teil I, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin: 312-321.
- Humboldt 1979 [1963]: W. Humboldt, *Schriften zur Sprachphilosophie*, Cotta'sche Buchlandlung, Stuttgart, [Darmstadt], 5^a ed.
- Tolstoj 1927, *La morte di Ivan Ilič*, L. Tolstoj, *La tempesta di neve*, tr. di A. Prospero, Slavia, Torino, сс. 189-268.
- Tolstoj 1948, *La morte di Ivan Ilič* in *Narratori russi*, a cura di T. Landolfi, Bompiani, Milano, сс. 691-753.
- Roždestvenskij 1986, *Wilhelm von Humboldt in der russischen philologischen Literatur des 19. Jahrhunderts, Sprache, Bewußtsein, Tätigkeit: zur Sprachkonzeption Wilhelm von Humboldts*, hrsg. von K. Welke, Akademie-Verlag, Berlin, сс. 178-197.
- Salmon L. 2003, *Teoria della traduzione*, A. Vallardi, Milano.
- Wierzbicka A. 1988, *The Semantics of Grammar*, Amsterdam.
- Wierzbicka A. 1986, «Does language reflect culture?», *Language in Society* 15, сс. 349-374.

Анализ текста в обучении русскому языку студентов магистратуры: опыт работы

Перотто М. - Болонский университет, Италия

monica.perotto@unibo.it

В настоящей статье представляется опыт работы преподавания русского языка на курсах магистратуры Факультета Иностранных Языков Болонского Университета. Речь идет о годовом курсе из 45 часов так называемых «фронтальных» занятий теоретического характера, к которым добавляются 60 часов упражнений для тренировки устной и письменной речи.

К этому курсу обращаются студенты-бакалавры разных итальянских университетов и, чаще всего, разнообразной лингвистической компетенции, без какого-либо вступительного экзамена для проверки знания русского языка.

Направление учебного курса магистратуры болонского университета, в котором можно выбрать как предмет изучения русский язык, соответствует литературно-культурологическому и филологическому профилю, поэтому работа со студентами может включать анализ разных типологий художественных и нехудожественных текстов. Целью работы является развитие аналитической компетенции на текстуальном, лингвистическом и стилистическом уровнях. Широкая ориентация курса позволяет использовать тексты из разных источников, как, например, из интернета, из актуальных газетных материалов, учебников или художественной литературы.

Результатом курса предполагается владение студентами навыками устной и письменной речи, умение писать изложения и комментарии, обсуждать новости и актуальные проблемы культуры и социальной жизни России. Эту работу мы проводим вместе с лектором, которая ведет лингвистические упражнения и разговорную практику со студентами. Курс ведется полностью на русском языке.

1. Содержание курса и введение основных параметров анализа

Модель анализа, которую я разработала, предусматривает предоставление материала прогрессивной сложности в сопоставительном подходе. Студент должен быть в состоянии не только понимать содержание, но и идентифицировать грамматические, коммуникативные и стилистическо-функциональные признаки, характерные для каждой типологии текстов. Если мы, например, возьмем текст письма, то мы можем перейти от простого письма бытового конфиденциального характера к официальному или деловому письму. В этих текстах очень хорошо представляется расслоение форм обращения, этикетных ритуалов, выявляются разные стратегии передачи содержания и информации.

Анализ текста можно разделить на два уровня **макроструктуры** и **микроструктуры**,¹ на которых распределяются главные параметры анализа.

На прагматическом уровне макроструктуры выявляется прежде всего **коммуникативная установка** (КУ) текста, которая определяет не только тактику, но и стратегию речевого взаимодействия. [. . .]

Прагматическая цель коммуникативного акта подчиняет себе систему коммуникативных установок. Эта система предопределяет структуру дискурса, размораживание его элементов (Бубнова, Гарбовский, 1991:10).

Виды КУ могут быть следующие:

- информативно-фактологическая (хроника, обзор прессы);
- экспрессивно-эстетическая (рекламные, художественные тексты);
- оперативно-инструктивная (юридические тексты, регламенты, постановления, инструкции);
- познавательная-аргументирующая (научные тексты);
- учебно-методическая (научно-популярные, учебные тексты)

КУ определяет организацию содержания и выбор стиля в зависимости от функций текста и отношений, существующих между автором и читателем.

Таким образом высказывания, на базе выбранной установки, ориентируются по разным **функционально-смысловым типам речи** (ФСТР)² и могут создать описательные, повествовательные тексты (если установка информативно-фактологическая), аргументирующие, аналитические тексты с целью рассуждения проблем (если установка познавательно-аргументирующая), а также инструктивные тексты или тексты, которые могут возбудить реакцию адресата эмоциональным образом.

Присутствие названных типов речи в чистом виде крайне редкое явление: иногда бывает, что фрагмент текста построен по одному типу и следующий фрагмент или абзац по другому. Не только художественный текст, который в общем является самым сложным по структуре, может носить «гибридный» характер, но и нехудожественный, особенно публицистический текст постсоветского периода показывает высокий уровень гибридности и смешения стилей. Данное явление сегодня уже признается нормой языка СМИ.

По этой причине именно газетные тексты дают возможность выявления широкого спектра стилистических реализаций, от публицистического стиля до научно-технического или наоборот разговорного, иногда даже жаргонного языка.

В рамках одной и той же типологии текста могут сочетаться разные стили, среди которых традиционно выявляются: **разговорный** (более типичный для

¹ Любой текст характеризуется определенной "архитектурой", то есть организуется на уровне аргументации и распределения содержания (макроструктура) и на уровне стилистического выбора лексем и синтаксических структур (микроструктура). См. Pessina Lo ngo, Aveñanova, Rogova, 1995:55.

² Главным учебником для введения основных элементов теории текста выбран Валлина Н. С., 2003, онлайн.

устной речи) и **официально-деловой/публицистический/научный/художественный**, так называемые **книжные** стили речи (Голубь 1997: 57). Данное разделение не всегда является достаточным для описания сложности и гибридности текстов, как уже в свое время отметил Д. Н. Шмелев в работе о функциональных разновидностях языка (Шмелев 1977).

По горизонтали происходит предметная дифференциация текста (например языка медицины, финансово-экономического или юридического языка), в то время как стилистическая дифференциация происходит по вертикали, по мнению итальянского лингвиста М. Кортеллаццо, то есть элементы микроструктуры языка (лексические и синтаксические) распределяются в неоднородном количестве по разным жанрам, в зависимости от разного уровня специализации или диалогичности текста (Cortelazzo 1990).

В научном тексте, например, в зависимости от его тематики и адресата, обнаруживаются разные уровни специализации повествования и насыщенности технических терминов, так что его можно определить как научно-**технический**, научно-**гуманитарный**, научно-**популярный** или **учебный**.

По разному тоже выражается **присутствие автора**, так называемый «образ автора», который является менее осязаемым в научных или официально-деловых текстах, в то время как в художественных обычно определяет общую стратегию повествования.

При анализе определенного текста необходимо учитывать совокупность всех параметров, которые идентифицируют уникальность его общей стратегии и лингвистической структуры.

Анализ **микроструктуры** позволяет дифференцировать текст не только на основе его стратегии аргументации, а прежде всего по выбору следующих элементов:

- лексические признаки: клише/технические термины/дублеты/отглагольные существительные/архаизмы/жаргонизмы/неологизмы/заимствования/сокращения/устойчивые глагольно-именные словосочетания;
- типы глаголов: информативные/модальные/перформативные;
- синтаксические стратегии: экспрессивность/выразительность/сжатость/строгость информации/целостность/номинализация/деагентивация;
- присутствие и функции причастий/депричастий;
- гипотаксис/патаксис;
- типы предложений: личные/безличные/неопределенно-личные.

Посмотрим, тогда, как можно представить студенту разные структурные элементы, выявляющиеся в тексте.

2. Пример анализа нехудожественного текста

Относительно краткая продолжительность курса (45 ч.) не позволяет, безусловно, исчерпывающую трактовку всех типологий текстов. Каждый год, поэтому, работа ориентируется на определенное количество типологий и углубление в них некоторых параметров анализа.

Первые представляемые тексты должны быть однородны по жанру, не гибриды. Обычно тексты, в которых четко определены как ФСТР описание,

повествование, инструктирование (с КУ информативно-фактологической, оперативно-инструктивной) обладают более доступной и линейной структурой.

Достаточно простой и однообразный по стилю оперативно-инструктивный текст рецепта показывает, например, явные морфологические характеристики глагола: употребление глаголов в инфинитиве (особенно приставочных гл. совершенного вида) с императивном значении:

Текст А (рецепт): «Щи Летние»

Хорошо промытые шпинат или крапиву варить в кипящей воде до мягкости, откинуть и протереть сквозь сито; щавель промыть, крупные листики разрезать. Нарезанные мелкими кубиками и слегка поджаренные на масле коренья и лук в конце жарки посыпать мукой, затем положить в кастрюлю протертый шпинат или крапиву, обжаренные коренья, перемешать, развести горячим мясным бульоном, добавить лавровый лист, перец и варить 15-20 минут. За 5-10 минут до окончания варки положить в кастрюлю щавель и соль. К щам рекомендуется подавать сметану и сваренные вкрутую яйца. (Рецепты 1997:82)

Широкое употребление приставочных глаголов показывает, что данная морфологическая категория глаголов очень распространена в бытовом языке, поэтому на продвинутом этапе целесообразно ее повторять. Очень интересным показателем в этой типологии текстов является употребление причастий с функцией определения («нарезанные», «поджаренные» коренья, «протертый» шпинат), которая способствует сжатости и целостности текста.

В следующих примерах текстов (Б-Г), разных по стилю, но одинаковые по содержанию (в них описывается наступление сильной грозы) можно отметить как одна и та же тема поддается различной структурной и языковой организации, в зависимости от прагматической установки.

В тексте Б, в котором передается хроника событий, (КУ – информативно-фактологическая) употребляется в основном пассивное причастие в краткой предикативной форме («повалень», «торвань», «вырвань») перфектного значения, так называемое **коммуникативное причастие** (Fici Giusti 1994: 79), описывающее актуальность события:

Текст Б (Публицистический стиль)

Как передает наш корреспондент, вчера над центральными районами Пензенской области прошла небывалой силы гроза. В ряде мест были повалены телеграфные столбы, порваны провода, с корнем вырваны столетние деревья. В двух деревнях возникли пожары в результате удара молнии. Нанесен некоторый ущерб сельскому хозяйству. Временно было прервано железнодорожное и автомобильное сообщение между соседними районами. (Pessina Longo, Averjanova, Rogova, 1995: 10)

Текст В (Официальный стиль)

Доводим до Вашего сведения, что вчера вскоре после полуночи над районным центром и прилегающей к нему сельской местностью пронеслась сильная гроза, которая продолжалась около часа. Скорость ветра достигала 30-35 м. в секунду.

Причинен значительный материальный ущерб собственности колхозов деревень Ивановка, Щепилово и Вязники, исчисляемый по предварительным данным в десятки тысяч рублей. Имели место пожары, возникшие вследствие удара молнии. Вышедшая из берегов в результате проливного дождя река Вад затопила значительную площадь. Человеческих жертв не было. Образована специальная комиссия из представителей райисполкома, райздрава, госстраха и других организаций для выяснения размеров причиненного стихийным бедствием ущерба и оказания помощи пострадавшему населению. О принятых мерах будет немедленно доложено. (Pessina Longo, Averjanova, Rogova, 1995: 9)

В тексте В причастие расширяет свои функции и употребляется как причастный оборот, распространяющий предложение («исчисляемый», «возникшие»), или в функции определения («прилегающей», «вышедшая», «принятых»). Связность текста, тем не менее, остается высокой, когда группа дополнений вставляется между причастием, расположенном в начале предложения, и подлежащим («Вышедшая из берегов . . . река Вад»), а не после него.

В этих текстах по разному употребляются фразеологизмы: «как передает наш корреспондент» это типичное клише обзора прессы, то есть служебный фразеологизм, выражающий жесткость бюрократического языка, как и «доводим до Вашего сведения», в то время как в следующем тексте фразеологизмы носят идиоматический и экспрессивный характер («я человек не робкого десятка»):

Текст Г (Разговорный стиль)

Ну и гроза прошла сегодня над нами! Поверишь ли, я человек не робкого десятка, да и то испугался насмерть. Сначала все было тихо, нормально, я уже собрался было лечь спать, как вдруг сверкнёт ослепительная молния и бабахнет гром, да и с такой силой, что весь наш домишко задрожал. А потом разразился ливень, в придачу ко всему наша безобидная речушка вздулась, распухла и ну заливать своей мутной водицей все окружающее. А совсем рядом, что называется рукой подать, запылала наша школа. Здорово я испугался в тот час, да, слава богу, все скоро кончилось. (Pessina Longo, Averjanova, Rogova, 1995: 11)

В тексте Г выделяются звукоподражающие слова («бабахнет» гром), жаргонизмы и формы характерные для разговорного, живого языка («ну и гроза», «и ну заливать», «рукой подать», «здорово»). Кроме того, в нем экспрессивность достигается еще и благодаря словам субъективной оценки: уменьшительно-ласкательные («домишко», «речушка», «водица») или увеличительные формы («силовища»), придающие тексту особую эмоциональную окраску.

Технические термины в этих текстах отсутствуют, поскольку тема по своей природе бытовая, доступная всем, тем не менее можно отметить в официальном тексте (В) присутствие советизмов («райисполком», «райздрав», «госстрах»). Неологизмы, жаргонизмы или заимствования более типичны для разговорного языка, но все чаще появляются и в публицистических текстах, в зависимости от содержания.

Пример гибридности составляет текст онлайн, рекламирующий услуги Центра Миграции:

Текст Д (Рекламный текст)

Наша компания предлагает Вам варианты программ по обслуживанию российских компаний и представительств иностранных фирм в области паспортно-визовой поддержки. [. . .] Мы оформим разрешение на работу, приглашение иностранцев. Поможем в решении необходимых формальностей, если требуется организовать приглашение в Россию, в том числе виза в Россию, а так же, если потребуется временная регистрация приглашенных специалистов, в том числе временная регистрация в Москве. Мы оформим все необходимые ходатайства и обращения в УФМС, УПДМ, ПВУ, ФМС. Наша задача сделать свою работу быстро и качественно, чтобы миграционная служба была союзником Вашего бизнеса, а работа, разрешение и регистрация приглашенного специалиста больше не пересекались для Вас головной болью неразрешимой бумажной волокиты.³

В данном тексте гибридность отражается в употреблении отглагольных существительных («обслуживание», «оформление», «визовая поддержка») и глагольно-именные словосочетаний («оформим разрешение», «предлагает варианты») наряду с узко специализированными техническими терминами («ходатайства», сокращения УФМС и т. д.) и одновременно разговорными выражениями («головная боль») и канцеляризмами («бумажная волокита»). Элементы делового и канцелярского языка сочетаются с разговорными для того, чтобы, с одной стороны, убедить клиента в профессиональности и компетентности специалистов компании, а, с другой, гарантировать близость к его бытовым потребностям.

В рекламном тексте, однако, не всегда выделяются черты гибридности. Возьмем, например, другой фрагмент рекламного текста телефонной компании Эрикссон, и в нем найдем самые элегантные и формальные стратегии этого жанра:

Текст Е (Рекламный текст)

Наш успех опирается на мировой опыт, на постоянные научные исследования, на разработку и внедрение оригинальных идей и технологий. Из всей массы идей и решений Эрикссон отбирает лишь самые достойные. Именно этот принцип обеспечил наше лидерство в теории и практике систем связи. [. . .] Наш опыт, служба Вам сегодня, формирует лицо телекоммуникаций дня завтрашнего, в который мы вступаем вместе – как вместе прошли 115-летний путь развития российской телефонии. (Профиль, 30. 08. 1999)

Отглагольным существительным («разработка», «внедрение») и словосочетаниям («опирается на мировой опыт») сопутствуют мапические слова рекламы («успех», «опыт», «лидерство»), которые лежат в основе формулы надежности для привлечения современного покупателя (здесь потребителя).

³ <http://www.migracia.com/?stat-id=1>

Характеристики нехудожественного текста чаще всего определяют сам источник, откуда текст происходит, и адресат информации, читатель или потребитель.

В данном случае, «Профиль» является деловым специализированным журналом, не адресованным массовому читателю, а тому, кто обладает достаточно высоким уровнем культуры и интересуется новостями экономики и политики, общественными и культурными вопросами. Журнал очень богат цитатами, метафорическими выражениями и часто требует аккуратной интерпретации на уровне прецедентных текстов.

Публицистика, ориентированная на мир финансово-экономической информации является весьма разнообразной, так что крайне интересно будет сравнение материалов, взятых из разных источников, например из специализированной газеты «Коммерсантъ» и более популярной «Аргументы и Факты» (АиФ), охватывающей настоящие массы читателей.

Финансово-экономический язык, в зависимости от специализации источника, характеризуется прежде всего на уровне микроструктуры, более или менее насыщенной техническими терминами, англицизмами или дублетами.⁴

Текст Ж (финансово-экономический язык)

Банки выпускают облигации, обеспеченные выданными кредитами, из-за нехватки собственных средств для развития бизнеса. «Банки не могут увеличивать портфель кредитов до бесконечности из-за ограниченности ресурсов, — поясняет управляющий департамента операций на рынке капитала Банка Москвы Денис Гаевский. — Секьюритизация же позволяет расчистить баланс, а привлеченные средства направить на увеличение портфеля активов» (Коммерсантъ online).

В тексте, адресованном специалисту этой области, не будет трудно уловить значение таких слов, как «облигации», «секьюритизация», или словосочетаний типа «портфель кредитов». Студенту, наоборот, может быть понятно значение в общем языке слова «портфель» и глагольно-именной формы «расчистить двор», а выражения «портфеля активов» или «расчистить баланс» требуют безусловно дополнительного толкования.

Следующий текст, взятый из газеты АиФ, показывает другой стиль презентации технической информации:

Текст З (финансово-экономический язык)

Показатели инфляции — цифры лукавые, — соглашается с нашей читательницей В. Солодков, директор Банковского института Высшей школы экономики. — Статистика вообще зависит от того, как и что мы будем считать. Индекс инфляции рассчитывают по относительно небольшой корзине товаров. Наверное, эта цифра кому-то о чем-то говорит, однако, на мой взгляд, она довольно искусственная. В реальной жизни все по-другому и корзины у всех разные. Предположим, человек живет где-нибудь в маленьком городке, у него нет

⁴ См. об этом Perotto 2000.

телефона, горячей воды. А другой обитает в мегаполисе, ему приходится платить не только за связь и отопление, но еще и за лифт, вывоз мусора. Это разные статьи расходов. К тому же у него есть автомобиль, а бензин бешено дорожает. Возможно, он еще планирует купить земельный участок, сделать ремонт, так для него инфляция может и за 50% перевалить (АиФ *online*)

В тексте 3 подход к проблеме инфляции трактуется более доступным любому читателю разговорным языком («бензин бешено дорожает»), тем не менее присутствуют такие термины достаточно специфические, как «индекс инфляции», «статья расходов» и «корзина товаров». Структура текста диалогична, информация прямо адресовывается читателю с целью его ознакомления и полного понимания изложенных вопросов. Тексты такого рода не составляют особую трудность для студента магистратуры, их введение полагается в начале курса, в то время как статьи из журналов и газет как «Профиль» и «Коммерсантъ» могут предлагаться только опытному студенту, который хорошо разбирается в стилистике делового языка.

3. Краткие элементы анализа художественного текста

Жанры или типологии текстов определяются также посредством синтаксических стратегий **номинализации** и **деагентивации**, **целостности** и **сжатости**, часто характеризующих технические нехудожественные тексты, в то время как **экспрессивность** и **выразительность** обычно типичны для художественного текста.

В любом литературном произведении выделяется образ автора, определяющий выбор синтаксической стратегии для определенной цели повествования, иногда даже противоположной, как можно отметить в следующих фрагментах авторских произведений.

В повести «Шинель» Гоголь применяет стратегию неопределенности для описания маленького человека, чиновника Акакия Акакиевича, посредством выбора неопределенных местоимений («один», «несколько») и прилагательных, выражающих уменьшительно-ласкательное значение («низенький») или неполноценный признак субъекта («рябоват», «рыжеват», «подслеповат»). Незначительная и даже изредка смешная фигура героя поддается настоящему «лингвистическому редуцированию»:

В департаменте . . . но лучше не называть, в каком департаменте. Ничего нет сердитее всякого рода департаментов, полков, канцелярий и, словом, всякого рода должностных сословий. Теперь уже всякий частный человек считает в лице своем оскорбленным все общество. [. . .] Итак, во избежание всяких неприятностей, лучше департамент, о котором идет дело, мы назовем одним департаментом. Итак, в одном департаменте служил один чиновник; чиновник нельзя сказать чтобы очень замечательный, низенького роста, несколько рябоват, несколько рыжеват, несколько даже на вид подслеповат, с небольшой лысиной на лбу, с морщинами по обеим сторонам щек и цветом лица что называется геморроидальным. . . Что ж делать! виноват петербургский климат. (Н. В. Гоголь, «Шинель» версия *online*)

Интересно, что в повести «Старосветские помещики» («Миргород») тот же автор прибегает к уменьшительным формам речи с противоположной интенцией воспевать родную украинскую деревню: теплота и чистота в доме Афанасия Ивановича и Пульхерии Ивановны сопровождаются уменьшительно-ласкательными словами, создающими ностальгическую добротную атмосферу:

Комнаты домика, в котором жили наши старички, были маленькие, низенькие, какие обыкновенно встречаются у старосветских людей. В каждой комнате была огромная печь, занимавшая почти третью часть ее. Комнатки эти были ужасно теплы, потому что и Афанасий Иванович и Пульхерия Ивановна очень любили теплоту. [. . .] Стены комнат убраны были несколькими картинами и картинками в старинных узеньких рамках. Я уверен, что сами хозяева давно позабыли их содержание, и если бы некоторые из них были унесены, то они бы, верно, этого не заметили (Н. В. Гоголь, «Старосветские помещики», версия *online*)

Как известно, употребление слов субъективной оценки особенно распространенное в русском языке, и именно факт, что «уменьшительные формы слова могут передавать очень широкий спектр чувств» (Вежбицкая 1996: 54), составляет большую трудность для итальянских студентов, не всегда способных уловить иронию, или правильное значение эмоциональной окраски текста.

А. П. Чехов в рассказе «Невеста» тоже создает свою оригинальную атмосферу неопределенности, благодаря неопределенным (где-то, почему-то) и безличным выражениям, способствующим деагентивации предложения:

В саду было тихо, прохладно, и темные, покойные тени лежали на земле. Слышно было, как где-то далеко, очень далеко, должно быть за городом, кричали лягушки. Чувствовался май, милый май! Дышалось глубоко, и хотелось думать, что не здесь, а где-то под небом, над деревьями, далеко за городом, в полях и лесах развернулась теперь своя весенняя жизнь, таинственная, прекрасная, богатая и святая, недоступная пониманию слабого, грешного человека. И хотелось почему-то плакать (А. П. Чехов, «Невеста», версия *online*)

Героиня рассказа еще не может выразить изменение, происходящее в ее душе в последние дни до свадьбы, и ее неуверенность в себе передается необъяснимой тайне природы. Пассивные, неволевые эмоции выражаются по-русски посредством безличной формы глагола. Как отмечает Вежбицкая,

русский язык располагает богатым арсеналом средств, дающим людям возможность говорить о своих эмоциях как о независимых от них воли и ими не контролируемых. (Вежбицкая 1996: 44)

Другими очень интересными показателями могут быть преобладание гипотаксиса или паратаксиса или типов предложений (личные, безличные, неопределенно-личные, пассивные).

Заключение

Подавать студентам материал прогрессивной сложности значит расширить их возможности обогащения стандартной и нестандартной лексики, фразеологии и терминологии. Если мы предложим одну тему, применяя вертикальный подход, тогда лучше представить сначала разговорный или публицистический текст, которые обычно более доступны, поскольку основываются на более коммуникативном и общепринятом языке.

На уровне специализированного двухлетнего обучения текстуальная компетенция развивается параллельно с усовершенствованием синтаксических и прагматических структур русского языка, которые обычно за три года бакалавриата не могут быть достигнуты достаточно свободно и адекватно.

Ступенчатая подача материала из более простой и однообразной типологии текстов до более разнообразной помогает студентам разрабатывать гибкость аналитического подхода к тексту и разбираться в маркированной и немаркированной структуре предложения, в наборе терминов разного происхождения или в интерпретации амбивалентных форм речи.

Работу над текстами различных типологий и жанров можно считать комплексным подходом к стилистике языка, а также к изучению морфологии, словообразования и истории слов. Аккуратный выбор содержания текстов, подходящих как для письменного, так и для устного обсуждения даёт студенту возможность проникнуть в русскую действительность и, что является общей целью обучения русскому языку, стать прежде всего знатоком русской культуры.

Литература

- Сивкова В., «Инфляция снижается, цены растут», *АиФ* № 39 от 29. 09. 2004
http://gazeta.aif.ru/online/aif/1248/06_01
- Бубнова Г. И., Гарбовский Н. К. 1991, *Письменная и устная коммуникация. Синтаксис и просодия*, Изд. Московского Университета, Москва
- Валпина Н. С., 2003, *Теория текста*, <http://www.hi-edu.ru/books/xbook029/01/index.html?part=001.htm>
- Вежбицкая А. 1996, *Язык. Культура. Познание*, Русские Словари, Москва
- Гоголь Н. В., *Староветские памяцики*, <http://public-library.narod.ru/Gogol.Nikolai/starosve.html>
- Гоголь Н. В., *Шинель*, <http://public-library.narod.ru/Gogol.Nikolai/shinel.html>
- Голуб И. Б. 1997, *Стилистика русского языка*, Айрис-пресс, Москва.
- Дементьева С., Орлов И. 2007, «ХКФ-банк сдал карты. Он выпускает облигации под беззалоговые кредиты», *Коммерсантъ* № 155 от 29.08.2007.
- Рецепты на каждый день*, 1997, Арнадия, Москва
- Чехов А. П., *Невеста*, <http://public-library.narod.ru/Chekhov.Anton/nevesta.html>
- Шмелев Д. Н. 1977, *Русский язык в его функциональных разновидностях*, Наука, Москва.
- Cortelazzo M. 1990, *Lingue speciali, la dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Fici Giusti F. 1994, *Il passivo nelle lingue slave. Tipologia e semantica*, Franco Angeli, Milano.
- Perotto M. 2000, «Tipologie del testo scritto economico-finanziario in lingua russa: una proposta di analisi», в *Quale curriculum linguistico per l'azienda?* Atti del convegno dell'Università Bocconi, Milano, 5 ottobre 1999, Clueb, Bologna.
- Pessina Longo H., Averjanova G. N., Rogova K. A. 1995, *Principi della comunicazione scientifica in lingua russa*, Clueb, Bologna.

3 - Методика преподавания и новые технологии

Инновационная практика обучения взрослых в контексте развития международного рынка образовательных услуг

Бальхин М.Г., Бальхина Т.М. - Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

dekan-fpk@yandex.ru

Анализ интеграционных тенденций в европейском, шире – высшем образовании показывает, что оно (образование) выходит за национальные границы и активно вступает в период глобализации, чему способствуют новейшие технологии, мировой образовательный рынок, другие тенденции, связанные с формированием различных моделей образования взрослых.

В начале XXI в. проблемы образования взрослых рассматриваются в процессе непрерывного и рекуррентного (возобновляющегося) образования и строятся на педагогических принципах, общих для теоретической педагогики. Вхождение России в общеевропейское образовательное пространство в связи с подписанием Болонского соглашения – неизбежное следствие и неперемное условие реализации демократических преобразований, происходящих в нашей стране и, в частности, в системе образования.

В связи с интеграцией России в европейские и глобальные образовательные структуры, процессы, система образования взрослых должна учитывать тенденции становления европейской системы последиplomного образования (Пражское коммюнике 2003 – Болонский формат). Как отмечает П. Згага, эксперт Болонского процесса по непрерывному образованию, ряд разных факторов – глобализация рынков и национальных экономик, политические сдвиги и интеграционные процессы в Европе и во всем мире, свободное перемещение людей, рост культурного многообразия – образовали «критическую массу» и повлияли на правительства, заставив их также начать межправительственные и международные обсуждения политики в сфере образования.

С середины 1980-х гг. Европейское сообщество (ЕС) вступило в новый этап интеграционного развития, целью которого является расширение экономических, политических и культурных контактов, придание динамики европейскому строительству, создание «общеевропейского дома», а также совершенствование систем образования и повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. ЕС воспринимает образование в первую очередь как фактор, определяющий степень конкурентоспособности и динамичности развития экономики страны, как фактор соперничества на глобальном рынке труда. Общеeвропейские саммиты, состоявшиеся в Лисабоне (март 2000 г.) и Барселоне (март 2002 г.), выработали рекомендации, направленные на создание в Европе «самой конкурентоспособной и динамичной экономики в мире, основанной на знаниях и способной обеспечить устойчивый

экономический рост, большее количество и лучшее качество рабочих мест, большую социальную сплоченность», а также призывающие к дальнейшим действиям и более близкому сотрудничеству в рамках Болонского процесса.

Так, в Меморандуме Лиссабонского саммита выделяются две основные причины, которые объясняют, почему непрерывному образованию придется столь огромное значение в странах Европейского союза:

- Европа стала обществом, «основанным на знании» (*knowledge-based society*). Это означает, что информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого, становятся решающим фактором европейского развития, конкурентоспособности и эффективности рынка труда;
- европейцы живут в сложной социально-политической среде, где полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию.

Успешный переход к экономике и обществу, основанным на знании, должен сопровождаться процессом непрерывного образования - учения длиною в жизнь (*lifelong learning*). В Меморандуме саммита определяются шесть ключевых принципов непрерывного образования: новые базовые знания и навыки для всех; увеличение инвестиций в человеческие ресурсы; инновационные методики преподавания и учения; новая система оценки полученного образования; развитие наставничества и консультирования; приближение образования к дому.

Ведущие исследовательские центры, ассоциации, международные организации (ООН, ЮНЕСКО, Международная ассоциация университетов, Европейская ассоциация высшего образования и др.) на основе анализа развития образования взрослых в системе дополнительного образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки утверждают, что эти процессы должны быть частью непрерывного пожизненного образования. Для их наименования в мировой практике наиболее часто употребляются такие термины, как **продолжающееся образование** (*continuing education*), **пожизненное образование** (*lifelong education*), **перманентное образование** (*permanent education*), **возобновляющееся образование** (*recurrent education*), **образование взрослых** (*adult education*), **дальнейшее (продвинутое) образование** (*further education*), **последипломное обучение** (*postgraduate education*), **компенсаторное обучение** (*remedial education*) и др.

В связи с интеграцией России в европейские и глобальные образовательные структуры, процессы непрерывное образование становится основополагающим принципом, позволяющим обеспечить качество жизни взрослого человека через активизацию его жизненной позиции.

Вместе с тем нельзя не обнаружить в этом контексте ряд противоречий. Во-первых, согласно отчету ЮНЕСКО за 2000 г. число неграмотных в мире превысило 993 млн. человек, 63% из них – женщины; 113 млн. молодых людей в возрасте до 18 лет, преимущественно из стран «третьего мира» (привычное, хотя к сегодняшнему дню устаревшее понятие), не получили школьного образования, не умеют ни читать, ни писать. Во-вторых, все еще бытует неверная «установка»: образование станет богаче, когда богатым будет государство. Однако в истории цивилизации еще не было примера, чтобы страна становилась богаче при одновременном оскудении образования. В. А. Садовничий, ректор МГУ им. М. В.

Ломоносова, справедливо отмечает, что ошибочность толкования в том и заключается, что сознательно меняются местами причина и следствие [1998:4,7]. Примечательное в этой связи «расписание» для жителей нового, XXI века составили специалисты британского «Фонда будущего»: в три года они начнут учиться, практически все закончат институты и университеты; примерно в 30 лет пожелают сменить профессию; 48 лет у них возникнет необходимость получить второе образование, в 60 лет - третье. Таким образом, предначертан переход к непрерывному образованию, позволяющий разделить, на наш взгляд, жизненный путь человека на три периода: обучение – созидание – обучение молодых (своего рода профессионально-педагогическое наставничество).

Интересны также прогнозы Т. Веблена, изложенные им в труде «Инженеры и система цен». Автор утверждает, что реальная власть в сфере экономики и общественной деятельности должна перейти от собственников капитала к «новой элите» – ученым и технической интеллигенции.

В растущей неопределенности условий функционирования общества, тем не менее, определенным является то, что в адаптации человека ключевой силой становятся компьютерные инновационные технологии, фундаментальной функцией которых в скором будущем станет: а) замещение и б) увеличение умственных (и физических) возможностей человека. Вот как в этой связи Е. Масуда (Masuda 1980) описывает **компьютерополис** – компьютерный город с информационной системой коммуникаций: медицинское обслуживание в дистанционном режиме, компьютерный мониторинг загрязнения окружающей среды, компьютерно поддерживаемая система образования и т. д.

Согласимся, что «вещественная цивилизация» уходит в прошлое, что свободное информационное пространство «крушит» структуры, базирующиеся на закрытой информации, **знания станут общедоступными** и – резко подорожают: так что «дешевле» изобрести что-либо собственными силами, нежели приобрести информацию об этом. Как следствие, очевидны 2 тенденции: актуализируется 1) самообразование как умение отбирать, сортировать, использовать нужную информацию; 2) развитие творческого потенциала как путь и способ использования этой информации.

В этом контексте нельзя не обратиться к рассуждениям российского академика А. И. Субетто, который экономически переосмысливает позиции образования в современном мире [1999:14]. Он обосновывает сосуществование двух классов мировых экономик: «горячих» – интеллектоемких, наукоемких и «холодных» – с традиционными технологиями и низкоквалифицированными кадрами. В первых экономиках основной функцией управления становится – **творчество**.

Все вышеперечисленное, а также нарастающее давление культурного шока, точнее – **футурошока** [Гоффлер], вызванного трудностями приспособления общества, отдельной личности к нарастающим темпам перемен, определяет в нашей статье необходимость обращения к возможностям **дистанционного образования, дистанционной педагогики**.

Итак, как указывают теоретики и практики в области обучения взрослых, например *Malcolm Knowles*, взрослые учатся не так, как дети: их профессиональная жизнь насыщена событиями, обширна сфера социального взаимодействия. Они уже многое знают, а стремление к большему познанию проявляется в интересе к непрерывному образованию. Вместе с тем для этих целей необходимо

проектировать специальные курсы, работающие с учащимися всех возрастов – не только с двадцатилетними студентами университетов. Эти курсы должны также работать для тех, у кого недостаточно хорошее зрение, слух, управление моторикой.

Электронное обучение, помимо этого, призвано учитывать различные уровни технических навыков, заинтересованность учащихся – пользователей. По мнению У. и К. Хортона, в ближайшем будущем рынок электронного обучения, шире образования – с его развивающим воспитательным потенциалом станет глобальным, в частности по причине того, что более 1,5 млрд. людей говорят по-английски либо как на первом, либо как на втором.

Глобальное обучение требует, в свою очередь, рассматривать все задачи электронной педагогики исходя из перспектив глобализации. К примеру, необходимо будет создавать **образовательные события**, которые работают в 24 часовых зонах и понятны всем культурам. Мобильные каналы, сети и средства хранения повышенной плотности делают возможным обучение везде: в кабинете, в пути и пр. Вместе с тем **мобильное обучение** будет предъявлять свои требования к разработчикам образовательного содержания, авторам. Модули обучения, спроектированные для **мобильных учащихся**, должны быть короткими, концентрированными, привлекательными, быстро излагать основные положения и также быстро закрывать дискуссии: **прерываемость** – новый критерий электронного педагогического проектирования.

Еще одно преимущество электронного образования видится в его независимости, а следовательно, появлении **независимых учащихся**, т. е. тех, кто желает получить образование, но – на своих собственных условиях.

Требования независимого обучения противоречат традициям «серийного» образования: электронное образование должно научить пользователей тому, чего они хотят, и тем способом, который им нравится. Безусловно, в таком случае возникнут проблемы разработки надежных (дистанционных) учебных материалов в виде образовательных событий, в которых смогут принять участие независимые учащиеся; актуализируются проблемы независимого сертифицирования независимого обучения.

На международном рынке образовательных услуг может наступить новая «эра» – контроля потребителей над содержанием, методами и другими компонентами обучения. Такое обучение позволит создать учебные интернациональные коллективы, члены которых смогут взаимодействовать на расстоянии десятка часовых поясов.

Итак, технологии развиваются, международный рынок образовательных услуг неуклонно растет. Научный и образовательный потенциал России обязан действительно участвовать в этом росте.

Литература

- Балыхин Г. А. 2003, *Управление развитием образования*, Москва.
- Садовничий В. А. 1998, «Образование как фактор национальной безопасности России», в *Alma Mater* №3, сс. 4-7.
- Субетто А. И. 1991, «Социогенетика: новая парадигма общественного развития», *Современная высшая школа* №2, сс. 11-16.
- Филиппов В. М. 2000, «Исторический шанс на обновление», *Alma Mater* №12.

Masuda Y. 1980, *The Information Society as Post-Industrial Society*, Tokio.

Тоффлер О. 1997, *Футурошок*, Санкт-Петербург.

Хортон У., Хортон К. 2005, *Электронное обучение: инструменты и технологии: Учебно-справочное издание*, Москва.

Формирование речевой компетенции рекламного менеджера в условиях преподавания РКИ

Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. - Курский государственный технический университет, Россия

kafrus@kstugate.kursk.ru

Сегодня, когда высшая школа России вступает в период формирования новой философии образования, со всей очевидностью встает вопрос о необходимости переосмысления методическим сообществом основополагающих задач, определяющих подготовку студентов, в том числе в области РКИ.

Речь идет о выработке новой позиции в отношении содержательной составляющей процесса обучения русскому языку как иностранному, в связи с чем акценты смещаются в сторону необходимости воспитания средствами русского языка специалиста (в том числе и иностранного), не только владеющего узкопрофессиональными знаниями и навыками, но и умеющего вести деловую беседу, убеждать, прогнозировать поведение партнера, быть коммуникабельным и подобное. Однако системное описание методической работы по формированию данных умений в настоящее время еще не создано, более того, не сформулирована конечная цель этой работы. С нашей же точки зрения такой итоговой целью должно стать формирование специалиста, умеющего представлять тот или иной интеллектуальный / коммерческий проект или продукцию, т. е., по сути, демонстрировать качества рекламного менеджера в рамках своей специальности. Эти умения становятся в настоящее время едва ли не самыми важными с позиции дальнейшей успешной деятельности выпускника на профессиональном поприще. Именно они (эти умения) требуют сегодня определения новых приоритетов в образовательных стратегиях вузов любого профиля и в первую очередь – технического.

В связи с этим, в области РКИ на первый план выходит задача не только формирования умений решать профессионально-коммуникативные проблемы средствами изучаемого языка, но и разработки методических вопросов языковой и речевой компетенции рекламного менеджера, неотрывно связанных с реализацией языком рекламы собственных знаний по специальности и презентацией создаваемых в рамках специальности продуктов (товаров, услуг, объектов и интеллектуальной собственности и подобного). В процессе преподавания РКИ это тем более оправданно, важно, что вполне соотносится с современными когнитивно-коммуникативным и прагматическим подходами.

Необходимость формирования навыков рекламного менеджера – профессионала, способного донести до пользователя свои знания и умеющего преподнести свою продукцию наилучшим образом (в ситуации двуязычия – средствами изучаемого языка), очевидна и потому, что в новой России институт рекламного менеджмента только формируется, специалисты по рекламе,

пропагандирующие отдельные технические (и не только!) изделия, являясь зачастую посредниками между изготовителем и потребителем, делают это крайне непрофессионально. Так, деловые тексты-описания (описания товаров, инструкции и др.), определяющие быт широкого потребителя, миллионов людей, составляются довольно невразумительно, с весьма усложненной внутренней структурой, нередко с языковыми и речевыми ошибками (особенно в переводных вариантах), выглядят внешне убого, не презентабельно и т. д.

Строго говоря, речевая и деловая компетенция рекламного менеджера предполагают соответствие широкому спектру квалификационных требований, обязательными из которых являются хорошее знание описываемого предмета с позиций пользователя, умение составлять текст на уровне журналиста или популязатора науки, психолого-педагогические навыки, умение целенаправленно структурировать текст, разбивая его на части (разделы, брошюры), навыки придания тексту зрительно привлекательного и информационно насыщенного вида (посредством выбора шрифтов, иллюстраций, цвета и др.). Ряд этих требований ориентирован на наличие языковых, литературных и риторических навыков, на умение грамотно использовать арсенал полиграфических средств оформления текста, с одной стороны, побуждающего потребителя к мысли о необходимости приобрести описываемый продукт, изделие, с другой – доставляющего эстетическое удовольствие. Другие предусматривают наличие общенаучного знания о культуре создания и претоднесения письменной и устной деловой и научно-технической прозы, владение навыками анализа и синтеза и умелое применение их в прикладном аспекте (например, при определении основных групп предполагаемых адресатов (читателей), при составлении перечня сообщаемых материалов с учетом дифференциации интересов разных групп и др.).

Таким образом, квалификация рекламного менеджера, во-первых, граничит с искусством, во-вторых, подразумевает глубокие научные и узкопрофессиональные знания предмета описания и, в-третьих, связана с профессиональным мастерством и в определенном смысле с ремеслом. Кроме того, она охватывает знание методов дискретной математики, соприкасается с вопросами лингвокультурологии и др. Следовательно, формирование речевой и деловой компетенции рекламиста, представляющих собой синтез гуманитарной, научной и технической культуры, возможно и должно осуществлять интегративно. Речь идет об отражении в курсе РКИ связи между научно-технической и гуманитарной ветвями культуры, и не только с точки зрения формирования ныне известных, важных компетенций (таких как языковая, речевая, коммуникативная), но и с точки зрения тех задач, решение которых напрямую определяет характер и способы обучения созданию рекламных текстов – описаний по профилю той или иной специальности.

Безусловно, не все из представленных выше компонентов компетенции рекламиста должны являться объектом обучения в процессе преподавания РКИ. И конечно, курс РКИ не может подменять школу обучения рекламных менеджеров, следовательно, не может быть перестроен на их подготовку. Тем не менее внедрение в учебный процесс РКИ элементов, направленных на выработку речевых умений и навыков рекламиста – специалиста, реализующего свои знания на языке специальности и умеющего заинтересовать пользователя, преподнести «товар лицом», представляется крайне необходимым.

При таком подходе обучаемый вместе с постижением нового языка открывает для себя новую картину мира, вырабатывает и развивает умения и навыки,

которые содействует целенаправленному формированию совокупности компетенций, проявляющихся в способности студента интегрировать, переносить знания и их знания как в разных социально-бытовых, так и профессиональных ситуациях. В этом свете речевую компетенцию рекламиста следует рассматривать в кругу речевых компетенций, необходимых для продуктивной речевой деятельности субъекта.

Эта позиция, к сожалению, пока не нашла соответствующего воплощения в действующих стандартах, программах и учебниках. Несмотря на вполне достаточную представленность образовательного рынка учебными и учебно-методическими изданиями, посвященными языку делового общения, языку бизнеса, языку специальности, и их безусловную научную и практическую значимость, вопросы речевой компетенции рекламного менеджера любого профиля остаются неразработанными, более того, не включенными в орбиту методического поиска.

Что можно и нужно сделать в связи с этим в условиях преподавания РКИ?

Прежде всего должна быть создана система подготовки, нацеленная на интенсивное, последовательное, поэтапное развитие навыков речевого поведения рекламистов и пронизывающая все сферы обучения РКИ и все виды речевой деятельности. Чрезвычайно важным моментом в этой работе представляется определение места того или иного учебного фрагмента (материала, задания) в общей системе обучения языку.

Во-вторых, необходимо включить в образовательные стандарты, учебные программы и тесты материалы и требования, обеспечивающие реализацию данной подготовки. Это потребует содержательного пересмотра лексического минимума и отбора нового языкового материала, измерения учебной тематики и тематики текстов, введения новых сфер и ситуаций общения, постановки новых коммуникативных задач. Здесь же должна найти отражение новая система контроля оформления сформированности языковых и речевых умений и навыков рекламного менеджера.

В-третьих, нужны специальные технологии, ориентированные на эффективность применяемых к обучаемому контингенту тактик, построенные на взаимосвязи и преемственности определенных речевых действий и позволяющие осуществлять поэтапные операции.

Так, обучение деловой беседы может успешно соотноситься с выработкой навыков краткого рекламного описания производимых (продаваемых фирмой) товаров. Еще одним примером сочетаемости может служить задание, проверяющее умение составить текст, не просто понятный и целенаправленный, но интересный, легко воспринимающийся и запоминающийся читателем или слушателем. При этом вполне востребованными могут быть и оформительно-полиграфические и др. прикладные навыки (конечно, прежде всего в письменном тексте).

Очевидно, одним из вариантов такой работы может стать и обучение языку специальности как средству реализации и демонстрации специальных знаний. Иными словами, языком специальности отрабатываются навыки рекламы приобретенных в рамках этой специальности знаний (навыки самопрезентации) и созданных по профилю специальности продуктов (навыки презентации продукции).

В общем виде языковая работа по формированию речевой компетенции рекламных менеджеров должна строиться на практическом освоении основ теории актуального членения, таких, в частности, как строение предложения, информационная последовательность фраз и текста в целом, средства обеспечения связности текста, метатекстовые вставки и др., – в связи с чем студентам нужно не только знать, но и незатруднительно применять эти знания при построении рекламного текста. Не менее важно научить студентов соблюдать стилистические нормы современного русского литературного языка. Помимо того, необходимо привить студентам письменную и устную культуру деловой прозы, навыки научно-технического письма. Наконец, от них требуется овладение риторическими средствами украшения речи (тропами и фигурами). При этом должна осуществляться работа как по распознаванию того или иного заданного языкового материала в предложенных учебных текстах, так и по его конструированию в соответствии с целесообразностью и общей стилистикой текста рекламы.

Следует отметить, что отдельные, названные выше содержательные и видовые компоненты обучения уже используются в процессе преподавания РКИ. Однако они направлены на достижение иных целей, не предусматривающих освоение элементов рекламы в контексте формирования речевого поведения, актуализирующего менеджерские качества будущего специалиста. Постановка же перед преподавателем РКИ новой методической задачи не только не усложнит учебный процесс, но и, вне всякого сомнения, поможет существенно повысить мотивацию и результативность обучения.

Традиционные смыслы русской лингвокультуры в среде современного образования

Шаклеин В.М. - Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

vmshaklein@bk.ru

Российское образование, как один из культурных и духовных феноменов, вступило в новый этап своего развития, связанный с переменной, изменением менталитета общества и личности, переосмыслением ценностных ориентаций не только у подрастающего, но и у старшего поколения. Поиск новых приоритетов идет, в основном, в двух направлениях: по пути формирования традиционных российских ценностей, имеющих надличностное значение, и в направлении западных ценностей, связанных с расширением и улучшением сферы наличного бытия человека. На отношении к последним оказывают существенное влияние особенности, присущие западному обществу с его рационализмом, ориентацией зачастую на интеллектуальные и материальные ценности. Как указывает Т. И. Петракова, «наряду с открывшимися новыми возможностями (такими, как свобода совести, открытость общества, многопартийность, гласность и др.) в России стали нарастать негативные явления, присущие обществу потребления»¹. Все это, наряду с размытостью идеалов и переориентацией системы ценностей и смыслов образования создает проблему разрыва межпоколенной связи и как следствие – установление соответствующей меры соотношения традиций и инноваций в знаниях, нормах и эталонах культуры.

Лингвокультура человека, как известно, многогранна. Это и система знаний о мире, и система ценностей, норм, организующих человеческое бытие. Это и объективированные результаты человеческой деятельности, и внутренний мир человека, субъективные способности, делающие возможным творчество индивидом «искусственной» среды своего бытия и развития.

Состоится ли век человека, оправдает ли он надежды, которые мир на него возлагает? Это во многом зависит от образования как сферы, которая формирует человеческий потенциал российского общества. В этой связи проблема значения бытия человека должна рассматриваться в целостном единстве бытия. В этом случае актуализация данной проблематики связана с определением смысла человеческого существования. Вопрос о смысле жизни есть вопрос о предназначении человека. Для его решения ученые выделяют три основных условия: смысл жизни изначально присущ в ее глубинных основаниях; смысл

¹ Петракова Т. И. *Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания*. Автореф. докторск. диссерт, Москва, 1999.

жизни - за пределами самой жизни; смысл жизни создается, создается самим человеком.

Постановка вопроса о смысле жизни является, по сути, признанием, что жизнь каждого человека уникальна, обладает своей субъектной ценностью. Поэтому вопрос о смысле, назначении жизни человека всегда интересовал и волновал философов. В данном вопросе содержится отражение сомнения в смысле человеческого существования. С этой точки зрения, в условиях все возрастающей динамики изменений современного модернизирующегося мира усиливаются процессы осмысления культурных смыслов образования, которые обуславливают процессы передачи подрастающим поколениям тех культурных ценностей, норм и способов, обеспечивающих своевременное разрешение нарастающих проблем современности на основе принципов гуманизма и гуманитаризма. По определению В. С. Библера «феномен культуры - и в обыденном понимании, и в глубинном смысле - все более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает ... все решающие события жизни и сознания людей нашего века»².

Через культурные смыслы, бесконечно возникающие вслед за обновлением ценностного мира человека, устанавливается всеобщность связи человечества и личности, истории и исторического момента, т. е. культура и человек оказываются неизбежными, неуничтожимыми. Любой смысл таит в себе длинную историю изменения значений. Каждое из значений есть осуществление лишь одной из множества возможностей. Постижение смысла реальной действительности не в поисках абсолютного «чистого смысла», а в диалектическом охвате всех — оптических, логических, чувственных и нечувственных — форм. Это эмпирически-историческое бытие смысла.

В этом плане благодаря фундаментальному понятию феноменологии — «жизненный мир» - ведущей целью процессов модернизации системы образования становится актуализация «допредикативных» смыслов переживания ребенком мира и своей включенности в него. При этом преодоление отчуждения личности от знаний, норм и ценностей, мыслится как слияние горизонтов индивидуального и культурно-исторического жизненных миров. Открывая для личности пространство события с другими «Я», образование призвано восстановить смысловую целостность культурного поля, что, в свою очередь, предполагает владение языковыми кодами, необходимыми для понимания культурно значимого текста. Герменевтические аспекты образования приобретают особую актуальность в связи с тем, что интерпретация включает креативный элемент, т. е. она должна выступать как актуализация всегда незавершенного творческого процесса.

Образование всегда выполняло и культуросберегающую функцию. Но в современных условиях, когда в современном обществе нередко наблюдается духовная деградация, коррупция, насилие, национальная нетерпимость, когда порвана нить, связующая поколения, нарушены культурные традиции российского общества, то сберечь, охранять, передавать новым поколениям,

² Библер В. С., *Нравственность. Культура. Современность. Философские размышления о жизненных проблемах.* Москва, 1990.

воссоздавать культурные образцы жизни очень трудно. Поэтому так важно сейчас через механизмы модернизации образования наполнить и обогатить его содержание образования культурными ценностями и смыслами. Культурные смыслы образования - это и есть его личностные смыслы. Культурные смыслы формируются, как правило, на основе базовых ценностей, которые представляют собой обобщенные цели и средства их достижения и выполняют роль фундаментальных норм деятельности людей.

В условиях модернизации образования становится важнейшей задачей воспитать гражданственность, толерантность, механизмом реализации которой является формирование особой правозащитной среды, в которой действуют свои особые принципы, направленные на защиту каждого учащегося, к какой бы он этнической группе не принадлежал бы. Процесс формирования гражданственности, толерантности, общечеловеческого гуманизма требует от личности учителя, преподавателя владения высоким уровнем культуры и профессионального мастерства, умения пользоваться и применять в своей педагогической деятельности новые педагогические технологии в нестандартных образовательных ситуациях. В центре такой педагогической деятельности находится человеческая личность, а правозащитная среда создает условия для личностного роста, развивает такие базовые качества личности, как: достоинство, честь, соблюдение прав человека.

В современных условиях формирования механизмов модернизации образования важнейшим направлением этого процесса является возрастание роли его содержания, формирующего духовную культуру личности, понимание непреходящей ценности национальной культуры, обогащение учебных занятий эпосом, художественно-литературными памятниками и социальными знаниями (например, введение в учебный план курсов по гражданскому воспитанию: обществознания и права). В связи с тем, что повышение социальной роли общеобразовательной школы, вуза в современных условиях связано с их дальнейшей демократизацией, то образование, осуществляющееся в процессе взаимодействия обучающегося с различными носителями культурного опыта и институтами социализации - семьей, учреждениями образования, средствами массовой коммуникации и информации, этническими традициями, искусством, субкультурой конкретной социальной и возрастной группы, предполагает концентрацию в себе соответствующей национальной лингвокультуры введения молодых поколений в жизнь конкретного общества. В ходе взаимодействия с ними организованным или стихийным путем общения и познания человек самореализуется и становится личностью, в том числе и личностью языковой, накапливая свой индивидуальный опыт, приемлемого социального поведения, он обретает личностный опыт отношений к собственной жизни и к ценностям мира, в котором живет.

В условиях демократизации общественной жизни возникли предпосылки для восстановления человеческих смыслов и сущностных функций образования. Важнейшая из них - гуманитарная, суть которой состоит в сохранении и восстановлении экологии человека и языка, его телесного и душевного здоровья, смысла жизни, личной свободы, духовности, нравственности. Для этого образование должно заложить в личность механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества.

Второй важной функцией является культуросозидательная (культурообразующая), которая призвана обеспечить сохранение, передачу, воспроизводство и развитие линвокультуры средствами образования. Культуросозидательная функция обеспечивает формирование культурного поля образования, в котором происходит ориентация образования на воспитание «Человека Культуры», отбор культуросообразного содержания и воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм, культурной среды, культуросообразного устройства общественной жизни людей.

Третьей важнейшей функцией образования является социализация, т. е. обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, свидетельствующее о его нормальном, безболезненном вхождении в жизнь общества.

Осмысление сущностных функций образования с позиции личности позволяет выявить систему его антропоцентрических ценностей, которая и должна быть положена в основу гуманистического личностно-ориентированного образования.

Развитие культурной сущности учащегося невозможно без развития его природной и социальной сущностей. Это выдвигает в качестве основных принципов гуманистического воспитания культуросообразность, природосообразность и индивидуально-личностный подход.

В этом плане нам необходимо учитывать наличие определенных корреляций между признанием личностно-ориентированной ценности образования и тенденцией к пониманию образования как непрерывного процесса, протекающего в течение всей жизни человека.

Вопрос ценностей образования всегда был присущ передовым педагогическим школам прошлого, которые включали в себя размышления о ценности образования человека. Так, в истории культуры России есть идеи исключительно русского происхождения, имеющие особый смысл для образования. Русская философская мысль всегда уделяла большое внимание проблемам Человека, его воспитания. Особое развитие получила философская антропология. Интересны идеи русского космизма, например, идея особого вселенского предназначения человека, идея соборности. С. Н. Булгаков связывает особое состояние души - соборность с инстинктом национальности, который в процессе осознания переживается как некоторое глубинное, мистическое влечение к своему народу, что, в конечном счете, рождает «крылья души». Соборность (по С. Н. Булгакову) - натуральное единство, нахождение себя в единстве с другими

При этом центральное место в иерархии ценностей по праву занимает категория «духовности». В педагогическом смысле духовность характеризуется как проявление «человеческого в человеке». Духовность - это то, что возвышает личность над физиологическими потребностями, этическим расчетом, рациональной рефлексией, то, что относится к высшей способности души человека, что заложено в основание его личности. Если духовность характеризует высшие, «вертикальные» устремления личности, то нравственность - сфера ее «горизонтальных» устремлений: отношений с людьми и обществом.

Ценности выступают как движущие силы развития личности, которые стали целеобразующими в системе образования: жизнь (природа, человек, малая родина, цивилизация как ценность); свобода и права личности, обеспечение

определенной свободы в достижении культурно-образовательных целей в регионально-муниципальной системе непрерывного образования; отечество (Россия как ценность, духовно богатая жизнь человека любой национальности, история и культура России как ценность); общение и сотрудничество как обмен ценностями национально-этнических культур; красота (гармония, стремление к такому сочетанию человека, природы, продуктов труда, при котором возникает возвышенное чувство красоты жизни в месте проживания и деятельности); познание (культура мышления, культура творчества, воспроизводство культуры в людях конкретного региона, города, доступ к источникам, фактам и т. д.).

Данная иерархия ценностей позволяет субординировать социокультурные ценности, осмыслить их сущность и значимость. Они выступают как результат культуротворческой деятельности личности.

Таким образом, мир ценностей — это прежде всего мир культуры в широком смысле слова, это сфера духовной деятельности человека, его привязанностей — тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности. Ценностью образования выступает знание, представляющее собой существующую ценность познания человеком окружающей картины мира, его места и роли в нем.

Литература

- Библер В. С. 1990, *Нравственность. Культура. Современность. Философские размышления о жизненных проблемах*, Москва.
- Петракова Т. И. 1999, *Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания*. Автореф. докторск. диссерт., Москва.
- Соколов Э. В. 1989, *Понятие, сущность и основные функции культуры*, Ленингр. гос. ин-т культуры им. Н. К. Крупской, Ленинград.

Развитие навыков чтения у чешских старшекласников со специфическими образовательными потребностями на начальном этапе обучения русскому языку как второму (в зеркале принятой реформы просвещения)

Гренарова Р. - Университет им. Масарика, Брно, Чешская республика

grenarova@ped.muni.cz

Кто не знает иностранных языков, тот не имеет понятия о своем собственном.

И. Гете

Тема предлагаемого доклада – выявление и описание одной из специальных тематических областей методики. Она посвящена начальному обучению русскому языку как второму иностранному языку у учащихся со специфическими потребностями в обучении. На фоне происходящих социально-экономических и культурно-исторических изменений, всемирной глобализации и присоединения Чешской республики к Европейскому Союзу в 2004 г. в Чехии совершилась долго ожидаемая всеобщая реформа системы просвещения и образования. Коротко осветим принципы этих реализованных реформаторских изменений, коснемся специфики начального обучения русскому языку как второму иностранному языку, представим несколько конкретных методов критического мышления для обучения чтению у школьников старших классов со специфическими образовательными потребностями. Далее приведем один пример дидактических игр для начального обучения чтению, которые направлены наряду с основной задачей – овладением правильным чтением чешскими старшекласниками – и на усвоение ключевых языковых компетенций, умений и знаний.

1. Характеристика реформы просвещения в Чешской республике

Система современного образования в Чешской республике исходит из Национальной программы развития образования. Цели стали базисным пунктом Концепции образования и развития образовательной системы. Эту концепцию специалисты представили широкому обществу в форме так называемой «Белой книги». Она исходит из анализа и оценки чешской системы просвещения экспертами на протяжении пяти лет. В этом куррикулярном документе описывается образование учеников с 3 до 19 лет. Образование

в Чешской республике представляет два уровня – государственный и школьный. В документе «Белая книга» подчеркивается, что все внимание в учебных заведениях должно быть обращено к личности ученика, к его потребностям, ожиданиям и желаниям, к индивидуальной работе со всеми учениками, а также к созданию радостного климата и дружеской атмосферы, которая очень нужна для достижения успеха учеников. В связи с этим возникает в непосредственной преемственности второй документ, названный «Основная образовательная программа общего образования».

Документ «Основная образовательная программа общего образования» вошел в силу с 1-ого сентября 2007 г. в первом и шестом классах основной девятилетней школы. Воспитание и образование приспособляются нуждам человека XXI века. Ученики должны ориентироваться в мире компьютерной техники, научиться договориться в Европе и во всём мире, овладевать практическими положениями жизни. Реформа представляет развитие ключевых умений – учения коммуникации, решения проблем, сотрудничества и ответственности. Основная образовательная программа общего образования и отвечает на вопрос: «В чем заключается реформа и какой ее вклад для учителей и учеников?». Общей основой образования является содержание образования (ожидаемые результаты и учебный материал), темы на межпредметной основе и ключевые компетенции. Она содержит четыре части. Первая часть характеризует образование в куррикулярной системе. Вторая часть направлена на образование, характеристику учебных заведений, организацию и оценку учеников. Третья часть выражает цели основного образования, ключевые компетенции и план обучения, четвертая часть документа объясняет образование учеников с особыми образовательными потребностями.

Темы на межпредметной основе помогают развивать личность ученика в области жизненных приоритетов и ценностей. К ним относятся:

- социальное воспитание;
- воспитание демократического гражданина;
- воспитание в европейской и глобальной взаимосвязи;
- мультикультурное воспитание;
- воспитание, касающееся окружающей среды;
- медальное воспитание.

Ключевые компетенции представляют совокупность знаний, мастерства, способностей, отношений и качеств для развития личности. Полученные компетенции являются основой обучения, продолжающегося всю жизнь. К ним относятся:

- компетенции в учении;
- компетенции в решении проблем;
- компетенции коммуникативные;
- компетенции социальные и личные;
- компетенции гражданские;
- компетенции трудовые.

Дается также характеристика образования учеников со специфическими потребностями или с другими видами handicapa, а также талантливых учеников. В конце документа можно познакомиться с принципами обработки школьной образовательной программы, далее с материальными, гигиеническими и организационными условиями, необходимыми для реализации «Основной образовательной программы общего образования».

Школьная образовательная программа – это документ, основой которого является «Основная образовательная программа общего образования». Она соблюдает основные требования государства и приспосабливается к условиям и обстоятельствам конкретной школы. Кроме того, школьная образовательная программа выражает потребности, возможности и индивидуальность учеников, реагирует на требования родителей и общества. Эту программу осуществляет каждая школа самостоятельно. Над программой работает весь педагогический коллектив. Программа – это составная часть обязательной документации, доступной для чтения всей общественности.

Для составления программы необходимо:

- равноправный доступ для всех учеников;
- возможность дифференцированного и индивидуального обучения;
- реализация образования в зависимости от возраста учеников в развитии ключевых компетенций;
- возможность творчества учителей и дальнейшее использование альтернативных методов;
- документ можно изменять, но изменение не должно негативно сказываться на образовании учеников.

Структура этой Школьной образовательной программы состоит из следующих частей:

- идентификационные показания;
- характеристика школы и данной школьной программы;
- учебный план;
- учебные основы;
- оценка учеников и оценка школы.

Образовательное содержание разделено на девять образовательных областей:

- 1) Язык и языковая коммуникация
- 2) Математика и ее применение
- 3) Информационные и коммуникативные технологии
- 4) Человек и его мир
- 5) Человек и общество
- 6) Человек и природа
- 7) Человек и культура
- 8) Человек и здоровье
- 9) Человек и мир труда.

Из всех этих компетенций необходимо выполнять шесть ключевых:

1. компетенции в учебе;
2. компетенции в решении проблемы;
3. компетенции коммуникативные;
4. компетенции социальные и личные;
5. компетенции гражданские;
6. компетенции рабочие.

2. Иностранные языки в контексте чешской Основной образовательной программы общего образования

Обучение иностранному языку принадлежит вместе с обучением родному языку к области Язык и языковая коммуникация. Эта область реализуется в отрасли Чешский язык и литература; Иностранный язык; Второй иностранный язык.

Иностранный язык является составной частью сегодняшней образовательной сферы. Обучение первому иностранному языку в настоящее время начинается с третьего класса основной школы, второй иностранный язык приступает не позже восьмого класса.

Цели обучения иностранному языку выходят из совместной европейской опорной рамки для иностранных языков, описывающей различные степени владения языком. Общеввропейская система оценки знания иностранных языков (*Common European Framework, CEF*) была разработана Советом Европы для унификации различных шкал, которые используются для определения уровня владения иностранным языком. Суть *CEF* заключается в том, что она устанавливает единые стандарты, которые применяются во всех европейских странах в процессе преподавания иностранных языков и оценки знаний студентов и учеников. Устанавливая единые критерии оценки, *CEF* служит основой для взаимного признания языковых квалификаций в рамках Европы. Это заметно упрощает образовательную и трудовую миграцию населения. Согласно *CEF*, знание языка определяется по шести уровням (от A1 – самый низкий до C2 – самый высокий) с помощью формулы «*can do*» (то есть набора компетенций и навыков, которые может продемонстрировать ученик или студент).

К целям языкового образования относятся, главным образом, коммуникативный акт, понижение языкового барьера, мотивирование к обучению, продолжающемуся всю жизнь, развитие всесторонней и открытой коммуникации, повышение ключевых компетенций. Составной частью обучения является языковое портфолио как возможный способ оценки учебных достижений учащихся.

Языковое портфолио является одним из основных образовательных трендов последних десятилетий, важным направлением модернизации учебного процесса, конкретнее альтернативным способом оценки достижений учащихся (Гренарова 2007: 77-88). Ученик получает возможность представить свои способности в разных областях более или менее самостоятельно. Цель портфолио – стимулирование саморефлексивности, самоопределения и самоответственности ученика в процессе учения и обучения, усиление момента оценивания качества результатов этих процессов.

Начальный этап иноязычного обучения старшеклассников отличается от обучения студентов средних школ, высших учебных заведений или взрослых. Для старшеклассников необходимы наглядные пособия, обучение направлено на понимание иностранной речи, подражание речи и на правильное произношение.

Ожидаемыми результатами первого иностранного языка являются:

- произношение и чтение;
- понимание указаний;
- различение устной и письменной речи;
- понимание разговора;
- пользование словарем;
- модифицирование текстов;
- репродукция устной и письменной речи и т. п.

Второй иностранный язык наступает чаще всего в седьмом классе основной девятилетней школы. Учёба выходит из принципов первого языка. Самым применяемым методом является проективное обучение, употребляются тоже элементы «критического мышления».

Учебный материал начального этапа обучения первого и второго иностранного языка совпадают полностью. К материалу относятся:

- правила коммуникации – приветствие, благодарность, знакомство;
- элементарные сообщения – письмо, адрес, поздравление;
- тематические контуры – родина, семья, школа, интересы;
- словарный запас – синонимы, антонимы, значение слов;
- грамматические структуры.

Потребности и специфику старших учеников в чешской школе описывают в рамках методики обучения иностранным языкам напр. Р. Ходера и Л. Риес (2000: 34), С. Елинек (2003: 231), Э. Бенеш (1970: 198).

В повседневной деятельности учитель особое внимание уделяет ученикам со специфическими (то есть особыми) образовательными потребностями.

3. Обучение второму иностранному языку у старшеклассников со специфическими образовательными потребностями

Овладение вторым иностранным языком для учащихся со специфическими образовательными потребностями оказывается необходимостью, количество этих учащихся в школе приблизительно 5 – 20 процентов.

Старшеклассники из предлагаемых иностранных языков могут выбирать следующие языки: английский, испанский, итальянский, немецкий, русский, французский. Русский язык, несмотря на освоение новой графической системы – азбуки, имеет целый ряд преимуществ и благоприятных факторов. Чех, в силу того, что русский и чешский языки являются языками родственными, может опираться на положительный трансфер, причем негативные интерференционные признаки логически следует предупредить. Иноязычное обучение для детей с дефектом более трудное. Русский язык, так как и чешский,

зависит от слухового восприятия, письменная и устная речь аккуратны. Проблемы встречаются в области памяти, ученики трудно запоминают новые слова, содержание текста, часто забывают домашние задания и учебники, с трудом сосредотачивают внимание.

На усвоение языка (включая родной и иностранные языки) некоторых учеников старших классов с образовательным гандикапом влияют, главным образом, дислексия, дисграфия и дисорфография.

Дислексия является дефектом чтения. Ученики плохо различают буквы, поэтому и не могут научиться читать обычным и широко распространенным «классическим» аналитическо-синтетическим методом.

Под дисорфографией подразумевается дефект правописания и неспособность или сокращенная способность применять грамматические правила.

Дисграфия – это дефект письма. Письмо ученика с первого взгляда судорожное, неприглядное, формально неточное и неразборчивое, с множеством ошибок.

Чешские специалисты по вопросам специфических дефектов обучения – З. Матейчек (1995: 72), О. Зелинкова (2003: 16), М. Бартонова (2007: 126), Р. Гренарова (2007: 193), З. Михалова (2001: 63), С. Ханушова (2005: 125), В. Яникова (2003: 16) – разрабатывают теоретические вопросы и методы специального и дифференцированного подхода к ученикам и студентам, поясняют стратегии иноязычного обучения, описывают возможности употребления новых технологий на уроках иностранного языка. Важную роль на уроке русского языка как иностранного играет мотивация, одобрение, приветливость и терпение, последовательные цели, справедливость, аккуратность, самооценка и в последнем ряду личность учителя.

Выпускник старших классов со специфическими образовательными потребностями в рамках второго иностранного языка:

- понимает несложные предложения;
- успешно выполняет упражнения;
- правильно реагирует на вопросы;
- умеет работать со словарём;
- разбирается в диалоге;
- понимает смысл и содержание простых статей в журналах и несложных материалов для слушания.

На основе речевой деятельности ученик умеет:

- составить формально и грамматически правильно письменные и устные предложения;
- короткие монологические высказывания;
- сознательно или с общим охватом содержания и с опорой на догадку читать про себя.

4. Начальное обучение чтению у старшеклассников со специфическими образовательными потребностями в обучении русскому языку как второму иностранному

В современном образовании главным методом обучения чтению (и письменной речи) является аналитическо-синтетический метод, по-другому называемый метод звуковой или акустический. Аналитическо-синтетический метод обучения чтению: ученики выделяют гласные и согласные звуки и слоги с помощью слова и картинки или любого наглядного пособия. Обучение чтению состоит из трёх этапов:

1. Первый этап выражает языковую подготовку ученика к коммуникации. Ученики работают по парам, позже в группах (При письменной подготовке используется рабочая тетрадь для расслабляющих упражнений для рук).
2. Содержание второго этапа состоит из анализа и синтеза, ученики работают со словами, пользуются картинками и знакомятся со всеми четырьмя видами букв (прописная и строчная буква, печатный и письменный шрифт).
3. На третьем этапе используются знания учеников, доходит до автоматизации чтение, ученики читают (и пишут) с пониманием. На всех этапах обучения ученикам необходимо уделять индивидуальное внимание.

Полезной для запоминания букв на втором этапе является дидактическая игра, приводим пример: Какие буквы спрятались?

Задание развивает зрительное восприятие, ученик должен угадать, какие буквы спрятались в этих картинках. Если задания нарисованы на отдельных листах, то ученик, поворачивая лист в разные стороны, сможет найти больше букв. Если ученик не может узнать какую-либо букву, пусть он обведет ее безымянным пальцем или тупым концом карандаша, это поможет ему выделить букву на общем фоне (http://adalin.mospsy.ru/l_01_00/l_01_07m.shtml).

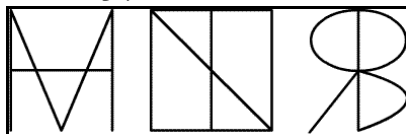


Рис. № 1: Образец наглядного пособия для запоминания отдельных букв: Какие буквы спрятались?

5. Практические примеры использования методов критического мышления и дидактических игр в обучении русскому языку у старшеклассников со специфическими образовательными потребностями

Педагоги, которые в начальном этапе обучения иностранному языку использовали при усвоении правильных навыков чтения наряду с аналитическо-синтетическим методом и некоторые нетрадиционные методы, развлекательные элементы, дидактические игры и наглядность, гораздо больше регистрируют у своих старшеклассников быстрое усвоение чтения с пониманием. Они

характеризуют процесс формирования коммуникативной компетенции в чтении как естественную и творческую деятельность с постепенным ознакомлением с прописными и строчными, печатными и письменными буквами русского алфавита – азбуки.

Интеллектуальные способности учеников и студентов, эффективность обучения развивает также «критическое мышление». Критическое мышление повышает у учащихся способность самостоятельно мыслить и формулировать независимые и аргументированные суждения наряду со способностью догадываться, а также умение различать научно-достоверную информацию и дезинформацию. Ученики самостоятельно ищут информации, употребляют классические и электронные словари, энциклопедии, учебные пособия, учебники, пользуются новыми технологиями, стратегиями и средствами обучения.

Критическое мышление интегрируется в учебу в виде методов, которые делают обучение более разнообразным. Это такие методы, как Brainstorming, Свободная письменная речь, Кубик, Пятилист, Кластер, Диаграмма, Пазл и др. Приведем характеристику программы *RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking)* – чтение и письмо применительно к критическому мышлению. Эта программа американского происхождения стимулирует самостоятельное мышление учеников. Критическое мышление в Чешской республике в 90-ых годах 20 века учителям, преподавателям и всем желающим представил Давид Клоостер – «отец» курсов по *RWCT*. По его мнению, это мышление независимое, оно начинается вопросами и проблемами, которые нужно решить. Далее следуют толковые аргументы, критическое мышление – это мышление всего общества. В рамках программы *RWCT* разработаны основы обучения и учения. Они складываются из:

- стадии вызова – пробуждения интереса к новой теме;
- смысловой стадии – изучения новой информации, работы с новым материалом, текстом;
- стадии рефлексии – размышлением над полученной информацией и закреплением нового материала.

Коротко можно дать характеристику метода Brainstorming как «течение мысли» (Локшова 2003: 25). *Brainstorming* реализуется в классе так, что учитель все мысли, ассоциации, производные слова и т. п. записывает на доске, потом проведет группировку этих высказываний по раньше выбранному принципу, далее получает и ставит оценку.

Вторым описываемым методом критического мышления является Свободная письменная речь. Эта техника не оценивается учителем. Ученики пишут непрерывно в определенное время на данную тему. Главную роль играет не грамматика, а содержание.

Третий метод критического мышления называется Кубик. Он подчеркивает личный взгляд, далее его будущий анализ. Ученики выполняют задачи, которые записаны на кубике: Опиши; Сравни; Ассоциируй; Проведи анализ; Аргументируй. Этот метод используется при повторном обучении или во время начала обучения.

Последним методом, описываемым в нашем докладе является Пятилист, при котором закрепляется умение учеников подытоживать информацию, высказывания, просто и кратко их формулировать. Ученики получают задание

и записывают слова в шаблоны. На первой строчке ученики ставят тему. На второй - пишут два имени прилагательных, на третьей строчке – три глагола. Четвертая строчка характеризует тему предложением, которое содержит четыре слова. На пятой строчке опять одно слово – это ассоциация, синоним или наблюдение ученика.

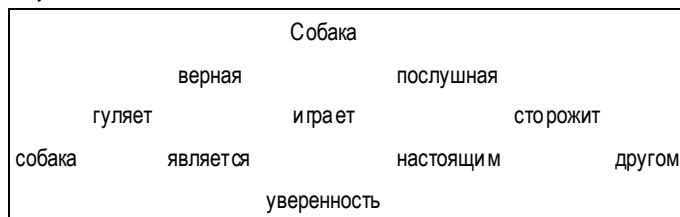


Рис. № 2: Образец заполненного пятилиста

Выводы: На эффективное обучение чтению в рамках русского языка как второго иностранного языка оказывают влияние следующие аспекты: активность, мотивировка, кооперативность и терпеливость, которые поддерживают творчество, положительные эмоции и фантазию, запоминание; учитель, умеющий создать дружескую атмосферу; ученик и его опыт; классические и нетрадиционные приемы обучения, альтернативные методы, стратегии, новейшие технологии, учебные пособия и другие факторы. Все информации, умения, ключевые компетенции, знания, которые ученики со специфическими образовательными потребностями получают с радостью, любопытством и развлечением, имеют положительное влияние на успешное обучение, гармонически развивают духовный мир старшеклассника, интеллект, взгляды на жизнь и социальную эмпатию всех участников образовательного и воспитательного процесса.

Литература

- Bartoňová M. 2007, *SPU v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*, Paido, Brno.
- Beneš E. 1970, *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*, SPN, Praha.
- Grenarová R. 2007, «Jazykové portfolio pro Rusko jako nástroj hodnocení a rozvíjení žáka», *Portfolio v cizojazyčném vyučování – krok ze školy do života*, Masarykova univerzita, Brno, сс. 77-88.
- Grenarová R. 2007, «Problematika výuky ruštiny u žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitele», в *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*, Paido, Brno, сс. 193-214.
- Choděra R. & L. Ries 2000, *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*, Ostravská univerzita, Ostrava.
- Janíková V. 2003, *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, Masarykova univerzita, Brno.
- Jelínek S. 2003, *Didaktika ruského jazyka*, Gaudeamus, Hradec Králové.
- Hanušová S. 2005, «Lingvodidaktický pohled na problematiku výuky cizích jazyků u dětí s SPU», *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, MSD, Brno, сс. 125-133.
- Lokšová I. 2003, *Tvořivé vyučování*, Grada, Praha.
- Matějček Z. 1995, *Dyslexie: specifické poruchy čtení*, H&H, Jinočany.

- Michalová Z. 2001, *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, Tobiáš, Havlíčkův Brod.
- Zelinková O. 2003, *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, Portál, Praha.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (online), 2007, VÚP, Praha, poslední revize 1. 7. 2007 [cit. 24. listopadu 2007].
http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf
- Česká škola* (online), 2007, MŠMT, Praha, poslední revize 4. 12. 2007 [cit. 9. prosince 2007]. <http://www.ceskaskola.cz/Ar.asp?ARI=104503&CAI=2152>
- Обучение ребенка чтению. Развивающие игры для обучения чтению* (online), 2007, Adalin, Moskva, poslední revize 17. 12. 2007 [cit. 24. ledna 2008]. http://adalin.mospsy.ru/l_01_00/l_01_07m.html
- Kritické myšlení. Kdo jsme* (online), 2007, poslední revize 13. 7. 2007 [cit. 21. ledna 2008]. http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_details.php

Индивидуализация процесса обучения русской звучащей речи с применением компьютерных технологий

Краснова Л.С. - Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия

lskrasnova@mail.ru

Одно из главных положений Болонских договорённостей – это требование к усилению учебной автономии, введение новых способов организации самостоятельной работы студентов, новых её форм и контроля, как было сказано деканом факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова профессором С. Г. Тер-Минасовой на открытии международной конференции «Россия – Запад», 2007 г. . В свете поставленных задач на нашем факультете совершенствуются традиционные и используются новые методы обучения иностранных студентов русской звучащей речи с применением компьютерных технологий. Новейшие технологии активно вошли в практику преподавания иностранных языков, в том числе и в практику РКИ. Использование компьютерных обучающих программ открыло новые возможности как для преподавателей, так и для студентов. В процессе обучения иностранных студентов русской звучащей речи особое место занимает «обратная связь, то есть корректировка произношения учащегося со стороны преподавателя. Без применения компьютерных средств обычно преподаватель на слух оценивает качество произношения студента и указывает на его ошибки. Если в группе 7 – 10 студентов и фонетический аспект не выделен в сетке академических часов, то добиться желаемого результата очень трудно. В настоящее время студенты-иностранцы нашего факультета имеют возможность совершенствовать своё произношение в русском языке с помощью компьютерного обучающего курса. Для этой цели на нашем факультете в компьютерном классе установлена сетевая версия обучающего компьютерного курса «Русский без акцента». Каждый компьютер дополнительно оборудован наушниками и микрофоном. Одновременно в таком классе могут заниматься до 20 человек. В учебном плане студентов - иностранцев нашего факультета фонетический аспект русского языка не выделен в отдельную дисциплину, но практические занятия по русскому языку вот уже второй год мы начинаем с «фонетической разминки». Используемый компьютерный обучающий курс позволяет каждому студенту в индивидуальном режиме контролировать качество своего произношения и управлять произносительным процессом для достижения максимального успеха. На мониторе высвечивается визуальное представление звука, слова, фразы (аналог волновой формы звукового сигнала), произнесённых носителем русского языка в заданном программой темпе. Студент воспроизводит

воспринятую на слух через наушники речь носителя языка. Затем сразу или через несколько повторов речь обучаемого также воспроизводится в графической форме на мониторе. Учащийся не только на слух, но и визуально, сопоставляя графики, может сравнить качество своего произношения с произношением носителя языка. Информация, получаемая студентом благодаря участию зрительного рецептора, мобилизует дополнительные возможности обучаемого для достижения максимального результата – совпадения его речи с речью носителя языка.

Система оценок, заложенная в программе, позволяет в автоматическом режиме отслеживать усилия учащегося по выполнению заданий, предложенных преподавателем. Дается общая оценка по десятибалльной шкале за выполненное задание. Кроме того, оцениваются отдельные сегменты произнесенного слова или фразы не только в баллах, но и в цвете (самая низкая оценка – чёрный цвет, синий – удовлетворительно, жёлтый – хорошо, зелёный – самая высокая оценка). Применение цветовых оценок повышает эффективность участия зрительного рецептора в работе студента над предложенным учебным материалом.

Компьютерные технологии позволяют максимально индивидуализировать процесс обучения иностранных студентов русской звучащей речи на занятиях по русскому языку в рамках учебной программы, выбранной студентом. Каждый учащийся на своё имя в программе может получать индивидуально ориентированное задание, которое учитывает динамику продвижения учащегося по выбранному для него курсу с выявлением наиболее трудных для него фрагментов задания. С этой целью предполагается использовать специальную статистическую программу. Данные для этой программы были получены в группах студентов–иностранцев нашего факультета, совершенствовавших свое произношение с помощью обучающего курса «Русский без акцента». Эффективность работы обучающей компьютерной программы была проверена на группе студентов – иностранцев в количестве 50-ти человек. Это студенты I – IV курсов, обучающиеся по программе бакалавриата и владеющие русским языком на разных уровнях. Студентам был предложен тест, включающий слова со звуком «р» в твердой и мягкой позициях. Фиксировались оценки произнесения тестовых звуков, выдаваемые программой для каждого студента в начале занятия, затем следовала самостоятельная тренировка каждого студента с использованием этой программы, а в конце занятия проводилось контрольное тестирование по этой же схеме. Были получены следующие результаты: для позиции твердого «р» в начале занятия средняя по группе оценка качества произнесения составила 4,38 балла. В конце занятия – 5,4 балла. Для позиции «р'» эти показатели составили 3,9 и 4,8 баллов соответственно. Исходя из этих результатов, мы можем сделать вывод о том, что даже в процессе одного занятия наблюдается устойчивая тенденция к улучшению объективно оцененного программой качества произнесения этих звуков.

При составлении заданий преподавателю необходимо учитывать как выявленные и описанные в научной литературе признаки, например, китайского акцента в русском языке, немецкого акцента в русском языке, итальянского акцента в русском языке и т. д., так и индивидуальные особенности каждого студента. Преподавателю–практику, как правило, известно, что каждый учащийся обладает целым набором индивидуальных особенностей, которые должны быть

учтены в учебном процессе, если мы хотим достичь высоких результатов. Обучаемых отличают друг от друга такие качества, как способности к имитации, особенности слуховой системы, артикуляторной базы, индивидуальные ритмы, характерные для каждого живого организма и человеческого в том числе.

Современные технологии обучения русской звучащей речи позволяют учесть индивидуальные качества учащегося при составлении обучающей программы. Параметры такой программы могут быть заданы преподавателем. Тем не менее, при контроле выполнения заданий преподаватель делает такие замечания студенту, какие ещё не заложены в обучающие программы. Например, известно, что у китайских учащихся обычно не сформирован звук «р». Для его формирования требуется развить чувствительность кончика языка, предложить упражнения для ощущения крыльев языка. В этом случае обучающая программа не позволяет достичь максимального успеха. Требуются опыт, индивидуальный подход преподавателя к студенту. Как правило, положительный эффект достигается.

Особое место в учебном процессе следует уделить развитию и тренировке фонетического слуха у студентов-иностранцев. Студенты, изучающие русский язык на продвинутом этапе, обычно владеют достаточным словарным запасом, познаниями в грамматике, но затрудняются при восприятии русской речи на слух, что мешает процессу общения и снижает мотивацию к изучению языка.

В обучающей программе развитию фонетического слуха посвящён раздел «Аудирование». Студенту предлагается целая серия упражнений по восприятию на слух слов, высказываний, диктантов с моментальным статистическим анализом и оценками, с подсказками как в звуковом воспроизведении, так и в письменном представлении используемых примеров.

Тренировка фонетического слуха способствует, в частности, овладению учащимися верной интонацией. Этому посвящён раздел программы «Интонация». За основу взяты основные интонационные контуры по системе профессора МГУ им. М. В. Ломоносова Е. А. Брызгуновой (1997). Эта часть обучающего курса позволяет шаг за шагом сформировать у учащихся основные интонационные типы, «работающие» в современной русской звучащей речи.

Следует отметить, что в предлагаемой программе визуально представлены лишь схематические графики интонационных контуров русских эталонов высказываний и не приводятся визуальных результатов анализа интонации тестовых высказываний студентов. Оценка программой верности интонации производится, но студенту выставляется лишь общая оценка, которая не даёт представления о подробностях его интонирования. Таким образом, снижается эффективность работы в этом разделе обучающего курса. Такого рода недостатки могут быть устранены при исследовании в обучающей программе частоты основного тона речевого сигнала для построения интонационного контура высказывания. Этот метод был предложен автором доклада – Златоустова Л., Козленко Н., Краснова Л. (1986: 56), а также – Антонова Д. Н., Козленко Н. П., Краснова Л. С. (1987: 127) и реализован в компьютерных курсах обучения европейским языкам серии «*Talk to me*».

На данном этапе для исследования интонационных особенностей произнесения русских текстов студентами-иностранцами с помощью

исследовательской компьютерной программы были построены и сопоставлены между собой графики частоты основного тона русских фраз, приведенных в таблице профессора Е. А. Брызгуновой, произнесённых как носителями русского языка, так и студентами-иностранцами. На рис. 1 и 2 показаны графики результатов обработки вопросительной фразы: «Он едет в Москву?». На верхнем графике каждого рисунка изображена волновая форма звукового сигнала, а на нижнем – частота основного тона.

Из приведенного ниже примера видно, что, хотя в высказывании студентки из КНР имеется некоторый подъём частоты основного тона, но он недостаточен для интонирования вопроса без вопросительного слова. В потоке речи это вызывает затруднение в понимании высказывания. Демонстрация и сопоставление таких графиков студентам помогает им более точно выполнить задание преподавателя.

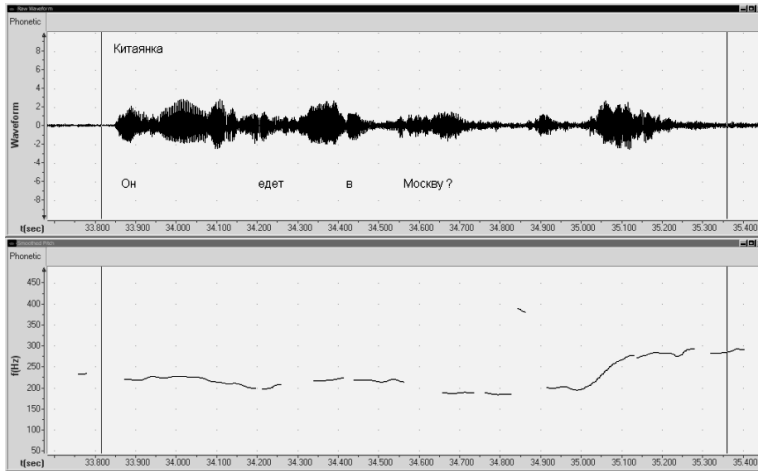


Рис. 1

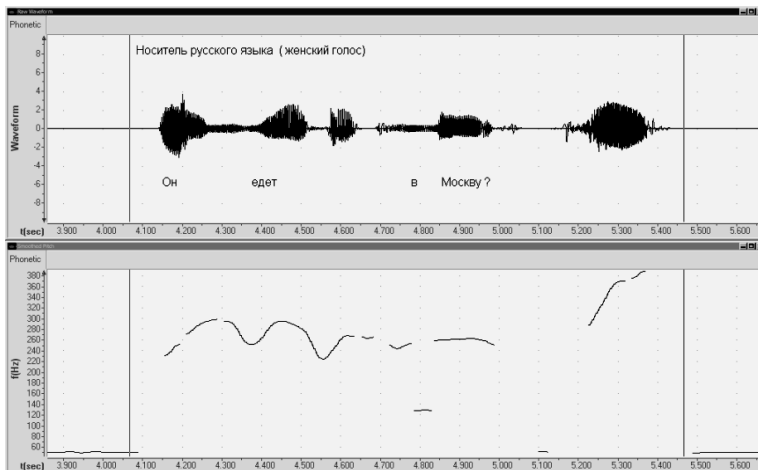


Рис. 2

Обучение русскому языку иностранных студентов всегда процесс творческий. На данном этапе при активном вторжении в преподавание новейших технологий остается актуальным обращение к традиционным культурным ценностям. В разделе «Интонация» компьютерной обучающей программы оправдано обращение к поэтическим текстам. Этот приём позволяет более успешно выработать навыки выразительной русской речи. Именно в русском классическом стихе сохраняется интонационное своеобразие русского языка, его «фонетический код». Такой учебный материал расширяет словарный запас учащихся, углубляет представление о мире изучаемого языка – о России, знакомит студентов с ритмами и интонациями, определяющими такое понятие, как русская культура в общечивилизационном плане. Такого рода работа даёт возможность приобщить студентов-иностранцев к фактическому знанию русских классических текстов, входящих как обязательные в программу обучения. Кроме того, представляется целесообразным вводить в этот раздел записи лекций ведущих профессоров университета. Очевидно, что такого рода работа с учебными текстами даст положительный результат в усвоении студентами – иностранцами лекционного материала.

Новейшие технологии позволяют достичь желаемых результатов в преподавании русского языка иностранным студентам, открывают новые возможности в представлении учебного материала, делают достижимыми такие цели, как индивидуализация процесса обучения, обеспечивают эффективный текущий контроль со стороны преподавателей. Использование в учебном процессе компьютерных обучающих программ повышает мотивацию обращения студентов к учебному материалу, так как работа с компьютером для современной молодежи уже стала делом обычным, повседневным. Все эти усилия направлены на главную цель – успешное изучение русского языка нашими студентами-иностранцами.

Литература

- Антонова Д. Н., Козленко Н. П., Краснова Л. С. 1987, *Использование автоматизированных обучающих систем для овладения звуковым строем неродного языка*, Труды XI Международного фонетического конгресса, Таллин, с. 127.
- Брызгунова Е. А. 1997, *Система интонационных средств*, Современный русский язык, Москва.
- Златоустова Л. В., Козленко Н. П., Краснова Л. С. 1986, *Об использовании модели «слухового фильтра» в аппаратных средствах обучения неродным языкам*, Сборник тезисов VI Международного конгресса МАПРЯЛ, Будапешт, секция 3, с. 56.

Обучение инофонон межкультуруной коммуникации на основе видеосегментов

Елина Е. Н. - Сибирский федеральный университет, Центр международного образования, Красноярск, Россия

cmo@krasu.ru

Современная цель обучения иностранному языку и культуре формируется как подготовка к реальной межкультурной коммуникации. Общению в межкультурных ситуациях даже в случае, если его участники владеют общим языковым кодом, всегда присуци конфликты между чужим и своим.

Современные лингводидактические и методические исследования должны быть ориентированы на преодоление этих конфликтов. Одним из способов преодоления межкультурных конфликтов является обучение англофонон невербальным средствам общения отечественной культуры на основе видеоматериалов.

Мы акцентуируем свое внимание на таких элементах невербальной коммуникации как кинемы, окулесика (использование движения глаз или контакт глаз в процессе коммуникации), поза, тактильное поведение, проксемика (пространственные отношения), которые наглядно можно увидеть в видеосегментах.

Видеоматериалы, на наш взгляд, предоставляют практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей как вербального, так и невербального поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения (при условии, что отобранные видеотексты дают необходимую основу для такого сравнения). (Верисокин 2003: 26)

Для действительно эффективного использования видео на уроке необходимо убедиться в том, что:

- содержание используемых видеоматериалов соответствует реальному уровню общего и языкового развития учащихся и корреспондируется с содержанием серии уроков по теме;
- длительность используемого видеофрагмента не превышает реальные возможности урока/ этапа урока;
- ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции учащихся;
- контекст имеет определенную степень новизны или неожиданности;

- текст видео сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной и реалистичной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной всей логикой урока.
- видеоаппаратура настроена и проверена заранее, привычна в использовании для учителя;
- видеофрагмент известен самому учителю и заранее поставлен на начало просмотра.

С целью совершенствования навыков межкультурной коммуникации при обучении русскому языку англофонов, нами был создан учебный видеофильм на основе американского и его российской версии «Моя прекрасная няня» (22 серии 1-го сезона американского сериала, 25 серий российского). Российский сериал был снят по мотивам американского, выпущенного в США десять лет назад.

Несмотря на то, что сюжет большинства серий совпадает, российская «Няня» отличается от американского варианта тем, что персонажи сериала становятся близкими, родными. Они говорят о наших проблемах, живут в нашей среде, шутят нашими шутками.

Так как российский сериал был снят по мотивам американского и содержание первых серий совпадает, что облегчило понимание сериала и сняло трудности для англофонов.

Основу фрагментов составили показательные эпизоды. Для этого был проанализирован весь видеоматериал и отобраны самые яркие моменты, иллюстрирующие социокультурные отличия в невербальной коммуникации героев сериалов.

Учебный видеофильм включил 5 пар эпизодов, в которых прослеживаются различные элементы невербальной коммуникации.

В задачи работы над видеофильмами входило выявление:

- кинем, сходство и различия американских и российских кинем, разделение кинем на группы;
- тактильных прикосновений, их сходства и различия в разных эпизодах;
- контактов глазами;
- пространственных отношений.

Кроме заданий на выявление невербальных средств общения акцент был сделан на вербальную сторону общения.

Работа над видеофрагментами была построена следующим образом:

- 1) Подробное объяснение задания, объяснение теоретического материала при необходимости.
- 2) Просмотр эпизода американского сериала. Сюжет на английском языке знакомит учащихся с сюжетом и главными героями, тем самым снимает языковые трудности.
- 3) Просмотр соответствующей серии русского сериала.
- 4) Выполнение заданий на выявление:

- социокультурных различий в эпизодах: выписать культурные и исторические реалии, упомянутые в эпизодах;
- различия в невербальных средствах коммуникации, а именно: в жестах, позах, пространственных отношениях;
- элементов невербальной коммуникации, характерных только для одной из культур.

В зависимости от поставленного задания эпизоды могут быть показаны дважды.

В случае изучения невербальной коммуникации, сюжеты могут быть показаны в режиме «без звука» или в ускоренном режиме, что позволяет иностранным учащимся обращать внимание непосредственно на жесты, позы, мимику и т.д. В результате анализа данных эпизодов были выявлены:

а) различия кинем в российской и американской культурах, жесты, не имеющие аналогов в другой культуре. И американцы, и русские используют много жестов, значительная часть которых совпадает, а некоторые русские жесты не известны американцам, что делает их интересными для изучения;

б) различия в позах американцев и русских, в частности, при разговоре американцы поворачиваются друг к другу, что упрощает контакт глазами, а русские, когда сидят при разговоре, часто не поворачиваются друг к другу и, соответственно, не смотрят в глаза друг другу. Еще одной из выделенных нами особенностей американских поз является то, что американцы сидят на столе в рабочей атмосфере, что неприемлемо в русской культуре;

в) различия в контактах глазами у представителей разных культур, а именно: американцы чаще смотрят друг другу в глаза, а прямой контакт глазами является признаком доверия, русские же смотрят в глаза собеседнику реже, могут даже не посмотреть в глаза ни разу за весь разговор;

г) сходства и различия тактильных прикосновений в разных культурах, в частности нами замечено, что русские чаще прикасаются к своему собеседнику во время разговора, а американцы находятся на довольно большом расстоянии друг от друга, что практически полностью исключает прикосновения;

д) особенности рукопожатий в российской и американской культурах, а именно тот факт, что в Америке рукопожатие носит более формальный характер и используется в основном при знакомстве, и чтобы подчеркнуть формальность и важность ситуации. В России же - это бытовой жест, присущий мужчинам, (когда женщина пожимает руку, то рукопожатие экспрессивно и долгое);

е) различия в отношении к пространству (зоны ближайшего взаимодействия) в России и США, а именно, русские садятся довольно близко друг к другу, если возможно на один диван, а американцы при разговоре находятся на большем расстоянии друг от друга, сидят на разных диванах, но поворачиваются друг к другу во время разговора.

Созданный нами учебный видеofilm и разработанные к нему задания могут быть использованы на уроках русского языка как иностранного с целью повышения межкультурной компетенции учащихся англофонов, а именно для осознания учащимися сходств и различий невербальных элементов межкультурной коммуникации.

Литература

- Верисокин Ю.И. 2003, «Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку», *Иностранные языки в школе* №5.
- Елина Е. Н., Тиббэнам П. Дж. 2000, *Икс-факторы британской социокультуры: Учебное пособие*, РИО КГПУ, Красноярск.
- Крамш Клер 1989, *Дискурс и иноязычная культура в обучении иностранным языкам*, Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков (17-21 октября 1989г.), Изд-во Рема МГЛУ, Москва.

Новые информационные технологии и их роль в модернизации учебного процесса и организации контроля качества

**Ельникова С.И. - Российский университет дружбы народов,
Москва, Россия**

elnikova-sv@yandex.ru

Во все времена образовательный процесс был связан с проблемой поиска нужной информации и передачей ее обучаемому. Использование компьютерных коммуникаций открывает возможность быстрого поиска информации – доступной в любое время и в любом месте. Компьютерные технологии совершенствуют методическую систему обучения базовым дисциплинам, причем не только изменяют облик средств и организационных форм обучения, но и формируют новые методы обучения, в конечном итоге изменяя цели и содержание обучения.

Перспективам использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе посвящен ряд работ отечественных ученых, из которых можно выделить труды Е. С. Полат, Э. Г. Азимова, О. И. Руденко-Моргун.

Возможность доступа к удаленным информационным ресурсам образовательных и научных центров приведет к изменению форм обучения, смещению акцентов в сторону самостоятельной работы, ориентации на персонализированную модель обучаемого, на самостоятельное добывание знаний и формирование навыков и умений. Постепенно образовательный процесс перестраивается в сторону расширения самостоятельной и внеаудиторной работы, возможно, позволит отказаться от традиционной аудиторно-урочной системы и массового образования, индивидуализировать обучение, оптимально сочетать методы коллективного и индивидуального обучения за счет создания и использования электронных гипертекстовых учебников, баз данных и педагогической информации, различного информационного обеспечения образовательного процесса и авторских инструментальных средств. По этой причине актуально создание классов и залов открытого доступа с выходом в региональные и глобальные сети, интеграция всех компьютеров, расположенных в учебных аудиториях, лабораториях, библиотеках и общежитиях в единую учебно-информационную сеть учебного заведения.

Доступ преподавателей к методическим информационным ресурсам на различных серверах ведущих образовательных центров позволит корректировать учебные планы и программы исходя из запросов общества и обучаемых. Используя заготовки мультимедийных программ учебного назначения и авторские инструментальные средства, разработанные в ведущих центрах об-

разования, каждый преподаватель получает возможность спроектировать необходимую компьютерную учебную программу или электронный учебник, отвечающие всем современным дидактическим требованиям. Использование коммуникационных технологий не заменит и не обесценит таланта преподавателей, а, наоборот, объединит труды лучших педагогов и авторов. Эти разработки должны храниться в узлах информационной магистрали, их можно будет изучать в интерактивном режиме, тиражировать, адаптировать к своим условиям.

Коммуникационные технологии способствуют также повышению творческого начала (креативности) в образовании и его качества.

Использование коммуникационных технологий позволит **усовершенствовать** различные принципы дидактики, например, **принцип наглядности обучения**. Преподаватель, готовясь к занятиям, может вызвать с сервера необходимую иллюстрацию в виде слайда, снимка, видеозаписи и т. д., а затем, используя инструментальные программы, создать за несколько минут иллюстративный ролик, причем к этой работе он может привлекать своих учащихся.

Компьютеры, подключенные к сети, помогут преподавателям **отслеживать и оценивать успехи обучаемых**, а при необходимости и корректировать их обучение. Появляется возможность в заданиях для самостоятельной работы включать гипертекстовые ссылки на электронные источники. Учащиеся смогут создавать собственные гиперсвязи и использовать мультимедийные элементы в своих заданиях для самостоятельной работы, курсовых и дипломных работах.

Еще одним преимуществом использования коммуникационных технологий станет другое отношение обучаемых к экзаменам. Не секрет, что сегодня они оказываются для учащихся тяжелым испытанием, нередко вызывая панику. В итоге может развиваться негативное отношение к обучению вообще. Интерактивная сеть позволит **обучаемым экзаменовать самих себя** постоянно и в спокойной обстановке. Только так можно изменить отношение к экзаменам. Ошибка не повлечет за собой наказания; напротив, она заставит систему помочь учащемуся восполнить пробел в какой-то теме. Если же кто-то зайдет в тупик, система предложит обсудить проблему с преподавателем. Систематически контролируя себя, обучаемый будет чувствовать степень своей подготовки, и тогда официальные экзамены перестанут навевать столько опасений и вызывать психологический стресс.

Многое может измениться в организации и содержании аудиторных занятий, на которых будут практиковать мультимедийные презентации, в домашние задания, помимо чтения учебников, включать просмотр электронных документов. Учащиеся станут поощрять к углубленному изучению наиболее интересных для них предметов, и определиться в своем выборе будет совсем несложно. Часть дня они проведут за персональным компьютером, исследуя информацию самостоятельно или группой. Пока учащиеся самостоятельно работают с обучающей программой за компьютерами, преподаватель может сосредоточиться на работе с отдельными обучаемыми или с небольшими группами и на решении конкретных проблем и задач.

Таким образом, на смену аудиторно-урочной модели взаимодействия обучаемых с информационными технологиями приходят **индивидуальная и проектно-групповая модели**, главные достоинства которых в большей степени возможности информатизации учебного процесса и достижения этой цели меньшими затратами.

На современном этапе, когда все большую роль в жизни общества играет система высшего профессионального образования для отдельного человека оно (профессиональное образование) выступает в двух ипостасях:

- 1) как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку в наибольшей степени человек раскрывается в профессиональном труде
- 2) как средство устойчивости, социальной защиты и адаптации человека, как его собственный потенциал, которым он реализовался как субъект.

Вместо гностического или знаниевого подхода стал широко использоваться деятельностный подход, и в обучении в высшей школе преобладают тенденции:

- 1) перехода к активным методам и формам обучения, с включением в деятельность учащихся элементов проблематики, разнообразных форм самостоятельной работы;
- 2) перехода к активизирующим, развивающим, интенсифицирующим, игровым способам организации учебного процесса;
- 3) перехода к такой организации взаимодействия педагога и учащихся, при которой на предложенном этапе акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность обучаемых;
- 4) компьютеризация и технологизация обучения.

Но развитие вышеперечисленных тенденций соотносится прежде всего с готовностью студента к обучению вообще и к изучению русского языка в частности, с отношением к РКИ как лично и профессионально значимому предмету. В этой связи, на наш взгляд, уместно рассмотреть субъекта учебной деятельности студента, имеющего ряд закономерностей социального и возрастного развития. Разделение обучаемых по возрастному принципу предполагает, что учебный процесс может охватывать:

- 1) незрелых обучающихся, т.е. лиц, характеризующихся, как правило, несформированностью основных физиологических, социальных, психологических черт или свойств; невысоким уровнем самосознания, несамостоятельным экономическим, юридическим, социальным, психологическим положением; отсутствием или незначительным объемом реальных жизненных проблем, для решения которых необходимо обучаться;
- 2) и взрослых обучающихся. Взрослый обучающийся – это человек, который осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью, накапливает все больший запас жизненного, в том числе и профессионального, опыта (последний становится важной опорой и источником обучения); готов к обучению и мотивация определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить жизненно важные проблемы и достичь конкретной цели; стремится к реализации, нередко

безотлагательной, полученной компетенции, стремится максимально использовать временные, социальные, профессиональные факторы, условия в учебной деятельности.

И. А. Зимняя, определяя студенчество как социальную категорию, обращает внимание на два момента: 1) на профессиональную ориентированность мотивов учебы взрослого учащегося, 2) на специфическую направленность познавательной и коммуникативной активности студента, что обусловлено обучением во взаимодействующей, сотрудничающей учебной группе. В связи с этим, студентами положительно воспринимаются принципы коллективной коммуникативности в обучении, а в учебной деятельности – кооперативность.

Социально-психологическая и психофизиологическая характеристики взрослых учащихся связаны со сложнейшим структурообразующим интеллекта – процессом индивидуальным и вариативным, с функциональной работоспособностью и продуктивностью, с наибольшими возможностями в развитии. Учебная деятельность взрослого учащегося определяется двумя типами мотивации – мотивацией достижений и познавательной мотивацией. Последняя, по мнению Ф. Будзина, зависит от познавательной и профессиональной значимости русского языка.

Выше перечисленные характеристики взрослых учащихся отражают, так сказать, «общестуденческую» основу. В характеристику же обучающегося иностранца, бесспорно, должны включаться этносоциокультурные факторы, особенности национального самосознания и уклада жизни народа, представителем которого является тот или иной учащийся.

Взрослых учащихся характеризует положительное отношение к учебе, особенно если обучение профессионально направлено и дает конкретные необходимые знания, навыки, умения, необходимые в будущей профессии или значительные для процесса профессиональной подготовки. Взрослые учащиеся, как уже говорилось, заинтересованы в развитии через образование возможностей своей эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер: мышления, памяти, восприятия. В молодом возрасте (от 20 лет) наиболее интенсивно происходит процесс регулирования, накопления и сохранения, логического переконструирования получаемых знаний, умений и навыков, их проецирование на практическую деятельность.

Проанализированные нами особенности взрослых учащихся позволяют нам представить отличия, существующие между педагогической и андрологической моделями обучения. При этом учащегося – субъекта обучения, выстроенного по традиционной педагогической модели, будем именовать обучаемым, а субъекта обучения в рамках андрологической модели – обучающимся. Такая терминологическая дифференциация необходима, поскольку для самосознания обучаемого свойственны в большой степени зависимость, несамостоятельность, подчиненное положение, а для самосознания обучающегося – стремление к самостоятельности, независимости, определенному самоуправлению учебно-познавательной деятельностью. Деятельность обучающихся активная, ведущая с точки зрения определения параметров обучения, им ведется самостоятельный поиск информации. Деятельность обучаемого в большой мере перцептивная; характер организации процесса обучения связан в основном с трансляцией (передачей и приемом) социального опыта.

Обучаемый и обучающийся различаются с точки зрения готовности к обучению. В первом случае – роль обучаемого в формировании мотивации, целей обучения незначительная. Характер организации обучения отличается стандартизацией, преследует общие, унифицированные цели обучения. Во втором случае – мотивация высокая, организация обучения связывается с опорой на опыт обучающегося, на поисково-опытные методы обучения. Характер обучения индивидуализирован: преследуются конкретные, индивидуальные цели обучения. Роль педагога в таком случае состоит в выявлении профессионально-образовательных потребностей и в оказании помощи при определении целей и содержания обучения языку, на который будет приобретаться образовательный опыт и учебно-профессиональная компетенция.

По поводу опыта следует сказать, что у обучаемого он небольшой, обладает меньшей ценностью, чем опыт обучающегося (бытовой, социальный, профессиональный). Деятельность обучаемого строится, так сказать, на «подражании». Кроме того, использование получаемых знаний, навыков, умений, качеств – отсрочение, накопление знаний, умений, навыков происходит без тесной связи с практической деятельностью. В то время как обучающийся предполагает накапливать знания, навыки, умения не «про запас», а нередко для безотлагательного их применения, для решения жизненно, профессионально важных проблем.

Отсюда нами видятся следующие принципы обучения взрослых учащихся РКИ с использованием дистанционных форм взаимодействия:

- 1) приоритет самостоятельного обучения;
- 2) принцип совместной деятельности обучающихся и обучающего по планированию, реализации, оцениванию процесса обучения;
- 3) принцип опоры на опыт (в том числе языковой) обучающегося;
- 4) принцип индивидуализации обучения, означающий, что обучающийся совместно с обучающим создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на раскрытие учебно-профессиональных потребностей и цели, учитывающей языковой опыт, уровень владения языком, психофизиологический, когнитивные особенности обучающегося;
- 5) принцип системности, предусматривающий соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств дистанционного обучения РКИ и оценивание результатов учебного процесса и учебных достижений учащихся;
- 6) принцип контекстности дистанционного обучения РКИ означает, что обучение преследует конкретные, жизненно важные для обучающихся цели; что оно ориентировано на выполнение им избранной социальной и профессиональной роли и строится с учетом профессиональных, социальных, бытовых условий, обстоятельств, потребностей деятельности обучающихся, в частности, с учетом пространственных, временных факторов;
- 7) принцип актуализации результатов дистанционного обучения предполагает не отсрочение применения приобретенной языковой и коммуникативно-речевой компетенций;

- 8) принцип элективности дистанционного обучения связан с определенной свободой обучающихся в выборе целей, содержания, форм, источников, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения ;
- 9) принцип развития образовательных потребностей означает, что процесс дистанционного образования направлен на формирование новых потребностей, новых компетенций, качеств, ценностей конкретизация которых осуществляется после достижения целей другого этапа/уровня;
- 10) принцип сознательности в обучении. Дидактический принцип, выдвинутый в XVII-XVIII вв. педагогами Я. А. Коменским, Ж. Руссо, И. Песталоцци и получивший развитие в современной педагогике предполагает: а) понимание, осознание учащимся единиц, которые составляют содержание иноязычной речи и способов пользоваться такими единицами для построения высказывания, б) умение пользоваться приобретенными знаниями, навыками и умениями в решении профессиональных, практических задач и объяснении новых фактов; в) осознание самих процессов умственной и практической деятельности, последовательности применяемых при этом приемов и операций. Таким образом, принцип сознательности предполагает сознательное отношение учащихся к процессу обучения;
- 11) принцип проблемности предполагает изучение одних явлений во взаимодействии с другими. Реализуется в процессе моделирования занятий, уроков, когда актуализируются диалогические формы обучения, проблемные задачи, ситуации и пути их решения средствами РКИ;
- 12) реализация целей, принципов дистанционного обучения и понимание самой природы учебного процесса, осуществляемого дистантно, невозможны без анализа функций обучения. Дидактикой, лингводидактикой обычно выделяются три функции (как известно, философия определяет функции как внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе; с точки зрения лингводидактики – понятие **функция** близко к понятию задачи обучения, вместе с тем функции обучения характеризуют сущность процесса обучения, тогда как задачи являются его компонентами). Функции учебного процесса характеризуют его специфические свойства и неразрывно связаны друг с другом, как связаны обучение, воспитание, развитие. Они взаимообусловлены и реализуются во всех дидактических компонентах процесса обучения РКИ.

Вслед за функциями учебного процесса, выделяемыми современной отечественной дидактикой:

- 1) образовательной, суть которой связана с пониманием направленности учебного процесса на формирование знаний, навыков, умений, опыта творческой деятельности;
- 2) развивающей, суть которой определена Л. С. Выготским так: «Обучение ведет за собой развитие». То есть в процессе обучения происходит развитие учащегося, обучение выступает как источник, средство развития личности. Благодаря исследованиям отечественных ученых: Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др. – дидактика получила теорию поэтапного формирования умственных действий (П. А. Гальперин),

методы проблемного обучения (М. Н. Скоткин, И. Я. Лернер), способы активизации деятельности обучающихся, ряд других;

- 3) воспитательной функции, сущность которой заключена в формировании нравственных и эстетических представлений, системы взглядов на мир, потребностей личности, мотивов социального поведения, деятельности, в формировании ценностей и целостных ориентаций, мировоззрения;

современная теория и практика обучения РКИ расставляет свои акценты в вопросе о функциях и задачах обучения, детализируя триединство целей-функций обучения (практической, образовательной, воспитательной) в виде задач обучения.

Под **задачами** обучения нами понимается детальное описание того, какими навыками и умениями должен овладеть иностранный учащийся, чтобы эффективно пользоваться русским языком как новым средством общения.

Правомерно, на наш взгляд, разграничить задачи обучения, отражающие процессы реального обучения на РКИ, и задачи обучения, которые представляют собой моделирование задач реального общения в педагогических целях и «искусственные условия» овладения РКИ.

Задачи первого типа, по мнению авторов «Англо-русского терминологического справочника по методике преподавания иностранных языков» И. А. Колесниковой и О. А. Долговой отражают результативность процесса обучения, дают представление о продукте обучения, то есть отвечают на вопрос: какими умениями будут владеть учащиеся по завершению курса обучения или его этапа. Приверженцы обучения, ориентированного на «продукт», а также исследователи, занимающиеся разработкой учебных программ, образовательных стандартов (Н. И. Соболева, И. К. Гапочка, Л. П. Клобукова, ряд других) со всей очевидностью отдают предпочтение задачам первого типа, поскольку они более точно отражают конечный результат обучения, способствуют конкретизации содержания обучения, позволяют целенаправленно отбирать учебные материалы, организовывать деятельность учащихся.

Задачи второго типа ориентированы, скорее, на процессуальный характер обучения, показывают, какие стратегии используются учащимися для достижения результата.

В дистанционном обучении РКИ обучающийся имеет возможность выбрать один из подходов при определении задач обучения и способов их достижения. Процессуальный подход к обучению и подход, ориентированный на «продукт», результат предполагают, к примеру, различное градуирование (ранжирование) языкового и речевого материала, подлежащего усвоению: ранжирование может быть 1) свободным, т.е. материал не градуируется по сложности и овладение им происходит по мере того, как он встречается в текстах, диалогах, полилогах; 2) фиксированным, предполагающим четкий, даже жесткий порядок усвоения языкового и речевого материала, его так называемую методическую классификацию в соответствии с общедидактическими принципами: от простого к сложному, от легкого к трудному.

В дистанционном обучении, на наш взгляд, должна обсуждаться «программа-договор», а затем разрабатываться на основе анализа и учета специфических коммуникативных, учебно-профессиональных потребностей обучающихся.

Обратим внимание на то, что эта программа проходит те же этапы разработки, что и традиционная, а именно:

- 1) планирование - анализ потребностей обучающихся, формулирование целей и задач дистанционного обучения РКИ;
- 2) реализация программы – выбор методов обучения, соответствующих приемов, средств;
- 3) оценка и уточнение программы в ходе дистанционного обучения РКИ.

Бесспорно, что дистанционное обучение РКИ – процесс динамичный, демократичный, строящийся на гуманистических началах. В нем должны быть обязательно учтены компенсаторные механизмы, которые позволяют варьировать, перестраивать курс, методику в зависимости от выявленных особенностей потребностей, интересов обучаемых.

Вполне очевидно, что разработка дистанционного обучения РКИ требует времени и опыта специалистов.

Литература

- Будзин Ф. 1986, *Мотивы изучения русского языка студентами технического вуза*, VI Международный конгресс русского языка и литературы, Будапешт.
- Бухаркина М. Ю. 1996, *Учебные проекты: возможности Интернет*, Сборник докладов научно-практической конференции «Глобальные телекоммуникации в образовании», Москва.
- Господарик Ю. П., «Проблемы и перспективы дистанционного обучения истории», *Педагогические и информационные технологии в образовании*. Электронный журнал. <http://www.cdo.susu.ac.ru/journal/numero1/pedag/art2.html>
- Занков Л. В. 1990, «Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование)», в *Избранные педагогические труды*, Педагогика, Москва.
- Назарова Т. С., Новиков А. М., Полат Е. С., *Перспективные средства и технология обучения*, Профессиональная педагогика к новому учебному году, ИОСО РАО, Москва.
- Полат Е. С. под ред. 1998, *Дистанционное обучение*. Учебное пособие для вузов, Владос, Москва.

Глаголы движения в русском языке и их преподавание в рамках РКИ на примере глаголов «идти - ходить» и производных

Летцбор К. – Пизанский университет, Италия

kira.letzbor@ars-antiqua-austria.com

Глаголы движения - это особый раздел аспектологии русского языка, в котором основную сложность, на наш взгляд, представляют приставочные глаголы движения. В методике их преподавания иностранным учащимся необходимо учитывать отсутствие категорий вида (совершенного /СВ/ и несовершенного /НСВ/) и оппозиции по определенности (одназначности) и неопределенности (разнонаправленности) глаголов движения в системе родного языка и объяснять русскую концепцию движения во всей ее целостности.

Нам кажется очень важным упорядочить приставочные глаголы движения и представить их в наглядном и доступном виде для иностранных учащихся, которые, к сожалению, стараются избежать употребления приставочных глаголов, заменяя их на бесприставочные и сводя этим на нет своеобразие и выразительность русского языка. В тех редких случаях, когда студенты все же употребляют приставочные глаголы, они обычно путаются в выборе вида однозначного глагола, введенные в заблуждение, видимо, его сходством или омонимией с разнонаправленным.

На наш взгляд, все приставочные глаголы движения нагляднее всего можно представить с помощью таблицы, построенной по следующему образцу: однозначные видовые глагольные пары с одной стороны и возможные разнонаправленные глаголы с той же приставкой напротив.

Такое построение позволяет студентам легко ориентироваться во множестве глагольных форм, а также, установив требуемый вид и направленность, быстро найти в нужной колонке искомое слово. Для большей иллюстративности к каждому глаголу следует привести примеры, которые раскрывают значение глагола и дают контекст его употребления. Подобную таблицу мы предлагаем в приложении к данной статье (см. Таблица 2).

Изучение приставочных глаголов желательно начинать с однозначных, не только по той причине, что они по своей семантике близки романским или германским глаголам движения, но также и потому, что глаголы этого класса являются более употребительными в русском языке. Соотношение частоты употребления однозначных и разнонаправленных глаголов особенно четко видно по таблице глаголов движения (см. Таблицу 2). Внимание студентов должно сосредотачиваться при этом особенно на словообразовании однозначных глаголов НСВ, основа которых схожа или в некоторых случаях омонимична с разнонаправленными глаголами. Здесь необходимо сделать упор на то, что несмотря на различие в основе, эти глаголы НСВ

являются однонаправленными и соответственно образуют видовую пару с однонаправленными глаголами СВ:

Идти НСВ + за- → *йти* СВ ↔ *заходить* НСВ (ср. : *ходить*).

Как видно из этого примера, основа однонаправленного приставочного глагола НСВ (*заходить*) омонимична с разнонаправленным бесприставочным глаголом НСВ (*ходить*).

Переходя к разнонаправленным приставочным глаголам, в плане дидактики русского как иностранного следует обращать особое внимание на то, что приставки придают разнонаправленным глаголам иное значение, чем однонаправленным. В этой группе преобладают непарные глаголы СВ, так называемые *Perfectiva tantum*. Разнонаправленные приставочные глаголы НСВ редки. В каждом отдельном случае необходимо оговаривать, является ли данный глагол парным или нет. Другая особенность разнонаправленной группы состоит в том, что определенная часть приставок переводит глагол на уровень сугубо разговорной речи.

В случаях омонимии однонаправленных глаголов НСВ и разнонаправленных СВ нам представляется разумным раздельное изучение их как самостоятельных глаголов с разным значением. Только на последующем этапе обучения возможно объяснить учащимся их взаимосвязь, когда обе лексемы уже прочно вошли в обиход студентов.

Как уже было отмечено, значение приставки меняется в зависимости от направленности глагола. То есть, при присоединении одной и той же приставки к глаголам определенного и неопределенного движения образуются глаголы с совершенно разным значением. Схематично различные значения приставок с глаголами движения можно представить в виде вступительной таблицы (см. Таблица 1). В отличие от уже опубликованной в Зализняк, Шмелев (2000: 90-91), в приведенную ниже таблицу мы включаем все приставки, употребляемые с глаголами движения. На данном этапе мы предлагаем рассмотрение различных значений самой приставки, разбор самих приставочных глаголов с примерами мы откладываем до собственно таблицы глаголов движения (см. Таблицу 2).

Приставки	+ Глагол опред. движения	+ Глагол неопред. движения
По-	(Видовая приставка, ингрессивное значение)	Продолжительность действия в течение небольшого отрезка времени;
С(о)-	а). Движение сверху вниз; б). (+ «-ся») движение из разных направлений в одну точку;	(Видовая приставка) Движение туда и обратно;
Про-	а). Движение сквозь или мимо предмета; б). + «-ся»: Движение в течение небольшого отрезка времени для отдыха;	Продолжительность действия в течение указанного времени;
При-	Движение к предмету;	-----
У-	Удаление от предмета на более долгий срок;	* Действие, выходящее за пределы возможно ст и объекта;
Под(о)-	Приближение к определенной точке или предмету;	-----
От(о)-	Отделение, отдаление;	* Движение вплоть до предела возможно го;

Приставки	+ Глагол опред. движения	+ Глагол неопред. движения
В(о)-	Движение внутрь замкнутого пространства;	-----
Вы-	а). Движение наружу; б). Для глаголов движения на транспортном средстве: начало движения;	Только для « <i>вы́ ходить</i> - <i>вы́каживать</i> » [лечить до полного выздоровления]; « <i>вы́ носить</i> - <i>вы́нашивать</i> » [во время беременности: носить ребенка до полного развития]
Пере-	а). Движение через объект; б). Передвижение из одной точки в другую;	* Слишком длительное движение;
За-	а). Движение за предмет или в сторону; б). Движение внутрь, совершенное по пути;	а). Начало разнонаправленного движения; * б). Для транзитивных глаг.: движение, выходящее за пределы возможности объекта;
До-	Движение до определенной точки;	* + «-ся»: движение вплоть до нежелательного результата;
На-	Движение по поверхности предмета или на него;	а). Накопление результата путем движения; * б). + «-ся»: Движение до насыщения;
Об(о)-	Движение вокруг предмета;	Движение по всему данному пространству;
Раз-/рас-	Движение из одной точки в разные направления;	*+«-ся»: усиление движения;
Из-/ис-	Для « <i>изгнать-изгонять</i> » движение наружу; Переносное значение для глаголов: « <i>изойти - исходить, избежать - избегать, извести - изводить</i> »;	Исчерпывающее действие;
Взо-/вос-	Движение вверх.	-----

Таблица 1 (* - указывает значения глаголов, характерные для разговорной речи)

Итак, перейдем к рассмотрению основной глагольной таблицы. В ней перечислены все возможные приставочные глаголы, образованные от глагольных пар НСВ типа «*идти - ходить*». Таблица построена так, что все глаголы разделены на отдельные колонки в соответствии с их видом и направленностью движения. Видовые пары соединены стрелками. Это позволяет учащимся легко разобраться в тройке, а иногда и в четверке схожих между собой глаголов и быстро найти правильную видовую форму интересующего глагола движения.

В отдельной колонке указаны краткие примеры к каждому отдельному глаголу, облегчающие понимание его значения и дающие простой образец употребления. Данные примеры приведены мною с использованием наиболее простой и часто употребляемой лексики. Примеры из литературных или публицистических печатных текстов зачастую слишком длинные, сложны по синтаксическому построению или содержат порой мало употребляемую или специфическую лексику, перевод которой может отвлекать студента от понимания самого грамматического материала. Перевод на родной язык глагольных форм тоже не всегда представляется достаточно эффективным, поскольку один он зачастую не в состоянии передать все оттенки значения, выражаемые русской фразой.

Например, перевод на итальянский или немецкий языки глагола **сходить** уже становится проблематичным, поскольку ни итальянский, ни немецкий глаголы не передают значения движения туда и обратно. Так дословный перевод такой

простой фразы, как **Я схожу домой.**, не соответствует русскому оригиналу, поскольку не отражает разнонаправленности глагола движения: [** Andrò a casa. * Ich gehe nach Hause.*] функциональный перевод возможен только с добавлением лексических компонентов: *Andrò a casa e ritornerò*, или *Faccio una capatina a casa; Ich gehe nach Hause und komme dann wieder*, или *Ich gehe kurz nach Hause*.

Для простоты усвоения все глаголы разделены на три группы в зависимости от частотности их употребления. Наиболее частотные глаголы выделены жирным шрифтом, глаголы средней частотности выделены курсивом, малоупотребительные глаголы оставлены нормальным шрифтом. Такое разграничение дает возможность, с одной стороны, составить полную картину приставочных глаголов, с другой стороны, сосредоточиться на более важных значениях и лексемах для каждого уровня обучения.

Частотность употребления глаголов проверялась в каждом отдельном случае по Национальному Корпусу Русского Языка (www.ruscorpora.ru). Для исследования частоты употребления словоформ в наше время представляется уже недостаточным основываться на субъективных предположениях или на отдельных иллюстрациях употребления, в то время как в Корпусах представлен обширный набор текстов из различных сфер деятельности, по которым возможен быстрый и объективный поиск всех имеющихся контекстов с употреблением введенного слова.

В состав Национального Корпуса Русского Языка входят современная художественная проза разных жанров и направлений, современная драматургия, мемуарно-биографическая литература, публицистика и литературная критика, научные, научно-популярные и учебные, религиозно-философские, производственно-технические, официально-деловые и юридические тексты, также бытовые тексты второй половины XX и начала XXI века. Устная речь не принимается во внимание.

В описании Корпуса, к сожалению, ничего не говорится о глубине архива, но в данной работе не стоит задача вычислить точный коэффициент употребления глаголов за данный период времени. Цель состояла в том, чтобы установить, какие из данных глаголов движения должны преподаваться на начальном этапе обучения, а какие - на более продвинутых. Для этого вполне достаточно анализа определенного количества текстов разного жанра, чтобы установить, какие из глаголов употребляются в письменной речи чаще, а какие реже.

Наиболее частотными считались видовые пары глаголов, употребление хотя бы одного из членов которых превышало условно пятьсот (выделено жирным шрифтом). Глаголы средней частотности употреблялись в условных пределах от ста до пятисот в тех же текстах (выделено курсивом). Малоупотребительные видовые пары глаголов движения встречались соответственно условно от одного до ста раз (нормальный шрифт).

В данной статье за неимением достаточного места для всех глаголов движения предлагаем рассмотреть только одну пару, выбранную нами совершенно произвольно: **идти - ходить**.

опред. / однонапр.		неопред. / разнонапр.	
СВ	НСВ	СВ	НСВ
<u>пойти</u>) <-> <u>ИДТИ</u> Я иду в школу пешком.		<u>(сходить)</u> <-> <u>ХОДИТЬ</u> Мой сын еще ходит в школу.	
<u>ПО-</u> <u>пойти</u> Он пошел в магазин.		<u>ПО-</u> <u>походить</u> Профессор немного походил по аудитории.	
<u>С(О)-</u> <u>сойти</u> ^а <-> <u>сходить</u> ^а Она сошла вниз по лестнице. - Она сходила с лестницы. <u>сойти</u> ^{сь} ^б <-> <u>сходиться</u> ^б Вечером они сошлись во дворе. - Каждый день они сходятся во дворе <u>сойти</u> ^{сь} ^п <-> <u>сходиться</u> ^п Ученые не могут сойтись во мнении по этому вопросу. - Не все ученые сходятся во мнении по этому вопросу <u>сойти</u> ^и <-> <u>сходить</u> ^и Ты с ума сошел! - Он медленно сходит с ума.	<u>С(О)-</u> <u>сходить</u> Я собираюсь сходить в магазин		
<u>ПРО-</u> <u>пройти</u> ^а <-> <u>проходить</u> ^а Вы уже прошли мимо того дома. - Вы уже много раз проходили мимо того дома. <u>пройти</u> ^п <-> <u>проходить</u> ^п В прошлом году здесь успешно прошел фестиваль кинофильмов. - Здесь проходит фестиваль кинофильмов. <u>пройтись</u> ^б Друзья проšliсь пешком по парку.		<u>ПРО-</u> <u>проходить</u> Он всю ночь проходил под ее окнами <u>прожигаться</u> Он каждую ночь прожигается под ее окнами.	
<u>ПРИ-</u> <u>прийти</u> <-> <u>приходить</u> Сегодня мама придет домой в 6 часов. - Вечером мама всегда приходит в 7 часов		<u>ПРИ-</u>	
<u>прийтись</u> ^п <-> <u>приходиться</u> ^п Девушке пришлось это предложение по душе. - Ей все предложения приходятся по душе.			
<u>ПЕРЕ-</u> <u>перейти</u> ^а <-> <u>переходить</u> ^а Здесь можно перейти через улицу? - Где надо переходить через улицу? <u>перейти</u> ^б <-> <u>переходить</u> ^б Ученики перешли из одной аудитории в другую. - Им надо каждый день переходить из одной аудитории в другую. <u>перейти</u> ^п <-> <u>переходить</u> ^п Через год мы перешли из первого класса во второй. - Каждый год ученики переходят в следующий класс.		<u>ПЕРЕ-</u> <u>переходить</u> Дети вчера переходили и сегодня лежат от усталости	
<u>ПОД(О)-</u> <u>подойти</u> <-> <u>подходить</u>		<u>ПОД(О)-</u>	

опред. / одна напр.	неопред. / разно напр.
<p>Он подошел к двери. - Он долго не хотел подходить к двери. <u>подойти</u>^п <-> <u>подходить</u>^п <i>Тебе подошли те туфли? - Мне эти ботинки не подходят.</i></p>	
<p><u>В(О)-</u> <u>войти</u> <-> <u>входить</u> Разрешите войти? - Входите! <u>войти</u>^п <-> <u>входить</u>^п В этот учебник вошло много упражнений. - В него входит много упражнений.</p>	<p><u>В(О)-</u></p>
<p><u>ВЫ-</u> <u>выйти</u> <-> <u>выходить</u> Он вышел на улицу. - Он выходил на улицу каждый день.</p>	<p><u>ВЫ-</u> <u>вы́ходить</u> <-> <u>вы́аживать</u> Врач выходил больного. - Этот врач выаживает любых больных</p>
<p><u>ЗА-</u> <u>зайти</u>^а <-> <u>заходить</u>^а Дети зашли за угол дома. - Я видел, как они заходили за угол. <u>зайти</u>^б <-> <u>заходить</u>^б Можно, я к тебе зайду? - Можно, я буду к тебе иногда заходить?</p>	<p><u>ЗА-</u> <u>заходить</u> <i>От нетерпения он заходил по комнате</i></p>
<p><u>ДО-</u> <u>дойти</u> <-> <u>доходить</u> Как мне дойти до метро? - До того места я еще никогда не доходил.</p>	<p><u>ДО-</u> <u>доходиться</u>[*] Ну до какого состояния ты доходил?!</p>
<p><u>ОТ(О)-</u> <u>отойти</u> <-> <u>отходить</u> Мальчик отошел от двери. - Мальчик целый час не отходил от двери.</p>	<p><u>ОТ(О)-</u> <u>отходить</u>[*] Она целый час отходила пешком.</p>
<p><u>отойти</u>^п <-> <u>отходить</u>^п Он не сразу отошел после болезни. - Он долго отходил после болезни.</p>	
<p><u>НА-</u> <u>найти</u> <-> <u>находить</u> Корабль нашел на мель. - В этот момент корабль находит на мель. <u>найти</u>^п Нашла кося на камень.</p>	<p><u>НА-</u> <u>находить</u>^а <-> <u>нааживать</u>^а За один день он находил 10 км. - Он каждый день нааживает много километров. <u>находиться</u>^{б*} Дети так находились, что упали без сил.</p>
<p><u>У-</u> <u>уйти</u> <-> <u>уходить</u> Я ушел вечером. - Когда я уходил, было уже темно.</p>	<p><u>У-</u> <u>уходить</u>[*] Он уходил свою собаку.</p>
<p><u>ОБ(О)-</u> <u>обойти</u> <-> <u>обходить</u> Осторожно! Обойди стол! - Обходи стол осторожно! <u>обойтись</u>^п <-> <u>обходиться</u>^п <i>Она плохо обошлась со своей бабушкой. - Она всегда плохо обходится с ней.</i> <u>обойтись</u>^п <-> <u>обходиться</u>^п</p>	<p><u>ОБ(О)-</u></p>

опред. / одна напр.	неопред. / разно напр.
<i>Сегодня я обойдусь без учебника. - Я никогда не обхожусь без учебника.</i>	
РАЗ(С)- <u>разойтись</u> <-> <u>расходиться</u> Ночью гости разошлись по домам. - Вечером гости начали расходиться <u>разойтись</u> <-> <u>расходиться</u> Его родители уже давно не живут вместе, они разошлись. - Мои родители пока не хотят <u>расходиться</u> .	РАЗ(С)- <u>расходиться*</u> Что ты так расходился по комнате?
ИЗ(С)- <u>изойти</u> ¹ <-> <u>исходить</u> ¹ От его слов она вся слезами изошла. - Она каждый вечер исходила слезами. <u>исходить</u> ² Помощь должна <u>исходить</u> из всех регионов страны.	ИЗ(С)- <u>исходить</u> <-> <u>иссаживаться*</u> Я всю Москву пешком и <u>исходил</u> . - В каждый свой приезд он всю Москву <u>иссаживал</u> .
ВОЗ(С)- <u>взойти</u> <-> <u>всходить</u> Взошло солнце. - Медленно <u>всходило</u> солнце. <u>восходить</u> ¹	ВОЗ(С)-
Эти стихи <u>восходят</u> к раннему творчеству поэта.	

Таблица 2 (Поэмы ^а, ^б соответствуют разным значениям приставок согласно Таблице 1; ¹ и ² обозначают переносное и идиоматическое значение глагола; *обозначены формы, которые в принципе существуют, но употребляются крайне редко.

На первом месте в таблице стоят приставки *по-* и *с-*. Это оправдывается тем, что при присоединении приставки *по-* к однонаправленным глаголам НСВ типа *идти* и соответственно приставки *с-* к разнонаправленным глаголам НСВ типа *ходить* образуется, как правило, их парный глагол СВ, например: *идти-пойти*, *ходить-сходить*, *бежать-побежать*, *бегать-сбегать* и т. д. Остановившись на приставке *с-* рассматриваются три основных значения, которые придает однонаправленным глаголам НСВ данная приставка: значение *а)* - движение вниз; значение *б)* с постфиксом *-ся* - движение из разных направлений в одну точку; значение *в)* - переносное значение, например *сойтись/сходиться во мнении* и значение *г)* - идиоматическое выражение *сойти с ума*.

Приставка *из-*, одна из последних в таблице, встречается довольно редко с глаголами однонаправленного движения. В своем прямом значении «движение наружу» можно привести только глагол *изгнать-изгонять*. Такие глаголы как *изойти-исходить*, *избежать-избегать*, *известить-изводить* имеют исключительно переносное значение, например, *изойти слезами*, *избежать опасности*, *известить свекровь*. Однако с разнонаправленными глаголами движения она плодотворна и указывает на исчерпывающее движение по объекту: *Туристы исходили пешком всю Москву (означает, что туристы прошли вдоль и поперек весь город)*.

Обратим теперь внимание на глаголы с приставкой *про-*: С однонаправленными глаголами в значении *а)* эта приставка указывает на движение сквозь предмет или мимо него, например, *Миша быстро прошёл (СВ) мимо ее дома*, или *Миша несколько раз проходил (НСВ) мимо ее дома* (означает, что путь Миши уже несколько раз лежал мимо того дома). Однонаправленный глагол НСВ *проходить* указывает на то, что движение мимо объекта совершалось

неоднократно (здесь не уточняется за какой промежуток времени, это может быть как и один час, так и целый месяц), но в определенном направлении. Иначе обстоит дело с фразой *Миша всю ночь проходил под ее окнами*. В этом примере омонимичный глагол *проходить* является разнонаправленным глаголом СВ и указывает на продолжительное движение в разных направлениях в пределах данного места и промежутка времени. Фраза означает, что Миша всю ночь провел под окнами, ходя «туда-сюда». Этот глагол не имеет видовой пары. Чтобы подчеркнуть повторяемость действия, в этом контексте можно употребить разнонаправленный глагол НСВ *прохаживаться*: *Миша каждую ночь прохаживается под ее окнами*. Подобное значение движения в течение небольшого отрезка времени с целью отдыха присуще и однонаправленному глаголу СВ *пройтись*: *Миша прошелся пешком по парку*. Разница состоит в том, что в этом случае движение производится в одном направлении. В этом значении у глагола нет видовой пары. Представляется очень важным на продвинутом этапе обучения обратить внимание студентов на подобные омонимичные случаи, во избежание недопонимания или неправильного понимания русского текста. На примере этого приставочного глагола можно рассматривать и глаголы с другими приставками.

Особое внимание следует уделить глаголу *найти-находить*. В прямом значении этот глагол является нетранзитивным и указывает на движение на объект: *Корабль нашел на мель - В этот момент корабль находит на мель (ист. истор.)*. Следует упомянуть также идиоматическое выражение: *Нашла коса на камень*, и переносное значение глагола, указывающее на психическое состояние человека: *Что на тебя нашло? На меня находит хандра*. Как переходный этот глагол очень употребителен в значении «мы каждый день ищем и находим то, что надо было найти», которое, однако, уже не имеет ничего общего с глаголами движения, в данном случае позволительно говорить об омонимии. Поэтому этот глагол остается за рамками таблицы глаголов движения.

Как отчетливо видно по результатам таблицы, однонаправленные приставочные глаголы встречаются в русском языке намного чаще разнонаправленных, поэтому изучение приставочных глаголов надо начинать именно с однонаправленных видовых пар. В то же время таблица дает полный обзор всех возможных форм и значений приставочных глаголов движения, включая переносные и идиоматические значения.

На начальном этапе обучения таблица может служить наглядным пособием, иллюстрирующим аспектуальную подсистему глаголов движения во всем ее богатстве и целостности. На продвинутых этапах ей можно пользоваться как справочником при поиске нужной формы или видовой пары или просто, чтобы обогатить словарный запас студентов новыми русскими приставочными глаголами движения и передать большую выразительность их речи.

Литература

- Зализняк Анна А., Шмелев А. Д. (2000), *Введение в русскую аспектологию*, Языки русской культуры, Москва.
- Кронгауз М. А. (1998), *Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика*, Языки русской культуры, Москва.
- Колесникова А. Ф., Успенская И. Д., Дорофеева Т. М. и др. (изд.) 1986, *Лексика, грамматика: Учебник для зарубежных преподавателей*, Русский язык, Москва.

- Кузнецов С. А. 2006, *Современный толковый словарь русского языка*, Норинт, Санкт-Петербург.
- Маслов Ю. С. 1984, *Вид и лексическое значение глагола в современном русском языке*, Маслов Ю. С. Очерки по аспектологии, Ленинград
- Падучева Е. В. 1996, *Семантические исследования, Семантика времени и вида в русском языке, Семантика нарратива*, Языки русской культуры, Москва.
- Розенталь Д. Э. 1988, *Русский язык*, Изд-во МГУ, Москва.
- Спагис А. А. 1961, *Образование и употребление видов глагола в русском языке*, УЧПЕДГИЗ, Москва.
- Benacchio R., (2002), «Конкуренция видов, вежливость и этикет в русском императиве», *Russian Linguistics* 26 n° 2, сс. 149-178.
- Savaion D. 2000, *Aspetto verbale e racconto*, EURASIASTICA, Venezia.
- Lasorsa C. 1980, «Contesti aspettuuali-temporali in russo e italiano», *Studi Italiani di Linguistica Teorica e applicata*, IX n° 3.
- Perillo F. S. 2000, *La lingua russa all'università. Fonetica, morfologia e sintassi*, Cacucci Editore, Bari.

Профессиональные стажировки в процессе двух - или трехлетнего обучения студентов, специалистов в области русского языка, на филологическом факультете

Пезенти М.К. - Бергамский университет, Италия

macpes@unibg.it

Реформа системы университетского образования заставила нас задуматься над тем, как лучше по-новому организовать образовательный процесс и какой должна быть программа подготовки студентов-русистов. Дело в том, что по окончании трехлетнего обучения в университете и / или во время последующего двухлетнего обучения в магистратуре необходимо предоставить студенту различные возможности для развития навыков разговорной речи, в том числе и через пребывание в русскоязычных странах. Один из таких способов – образовательные и профессиональные стажировки.

Прежде всего следует подчеркнуть, что стажировка не является платными курсами повышения квалификации или платной учебной практикой, стажировка должна представлять собой бесплатную для студентов форму приобретения профессионального опыта в условиях реальной профессиональной деятельности и призвана дать студентам возможность ознакомиться с действительным миром работы. Основные цели стажировки:

- пополнение знаний учебных дисциплин, полученных студентами в процессе обучения;
- приобретение студентами навыков профессиональной деятельности;
- формирование у студентов заинтересованности в дальнейшем совершенствовании полученного в университете образования.

Стажировка, таким образом, является формой образовательной и производственной практики, которая проводится на основе соглашения между организацией (предприятием или учреждением), где проходит стажировка, и университетом. Указанное соглашение преследует следующие цели:

- придать официальный статус профессиональному опыту, приобретаемому студентом во время стажировки;¹

¹ Соответствующий отдел университета, занимающийся организацией стажировок, передает информацию о предстоящих стажировках в следующие инстанции:

- в INAIL (*Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro* - Национальный институт страхования от несчастных случаев на производстве);
- в Трудовую Инспекцию провинции, на территории которой проходит стажировка;

- оградить студента от попадания в возможные неприятные ситуации, связанные как с предъявлением к студенту-стажёру завышенных требований, превосходящих уровень его профессиональной компетенции, предусмотренный условиями стажировки, так и с «недооценкой» студента-стажёра или «использованием не по назначению» (иными словами, чтобы студента-практиканта не держали для того только, чтобы было кому поручить делать ксерокопии);
- соблюсти интересы предприятия, принимающего стажёра, то есть обеспечить, насколько это возможно, чтобы для прохождения стажировки на предприятие направлялись только хорошо подготовленные студенты, уровень образовательной подготовки которых позволял бы справляться с определёнными профессиональными обязанностями.

Стажировка оценивается в 5 или 10 кредитов, даже если по длительности она иногда превосходит количество часов, соответствующих получаемым кредитам (5 кредитов – 125 часов; 10 кредитов – 250 часов).

После проведения реформы университетского образования Бергамский университет подписал значительное количество соглашений (3552)² с различными предприятиями, учреждениями, организациями и учебными заведениями о прохождении на их базе преддипломной и последипломной стажировки студентами Бергамского университета.

Основные типы принимающих предприятий:

- некоммерческие гуманитарные организации;
- учреждения культуры, школы и музеи;
- организации и учреждения, занимающиеся культурным обменом между странами и переводческой деятельностью;
- издательства;
- организации и учреждения, работающие в сфере туризма;
- предприятия и фирмы различного типа, в том числе предприятия и фирмы, занимающиеся распространением товаров широкого потребления, импортом-экспортом;

агентства, занимающиеся организацией культурных мероприятий, выставок-ярмарок.

² в Администрацию области Ломбардия.

Учебно-производственный план стажировки и соглашение между университетом и принимающим стажёра учреждением/предприятием направляются в профсоюзную организацию и в администрацию учреждения/предприятия.

Университет также включает имя студента в общий полис страхования от несчастных случаев на производстве, уже оформленный университетом.

² Здесь указано количество соглашений, заключённых Бергамским университетом на сегодняшний день (июнь 2008 года) для всех факультетов. Количество стажировок в текущем 2007/2008 учебном году на сегодняшний день: 183 – для студентов, проходящих трёхлетний курс обучения, 65 – для студентов, обучающихся в магистратуре.

Особое внимание хотелось бы обратить на стажировки, которые организует кафедра славистики для студентов и выпускников, проходящих курс специализации по русскому языку.

Студенты, изучающие русский язык, могут выбрать один из двух вариантов прохождения стажировки: в Италии или за рубежом.

Соглашения, подписанные Бергамским университетом, а следовательно, и возможность прохождения стажировки в Италии распространяются на следующие структуры:

- организации и учреждения, работающие в сфере туризма;
- организации и учебные заведения, занимающиеся приёмом делегаций из России, а также принимающие российских учащихся, проходящих специальный курс (мастер) в школах Ломбардии на основе соглашений о сотрудничестве в проведении стажировок между *ANSAS (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica* – Национальное Агентство по Развитию Школьной Автономии, т. е. бывшее *IRRE*) и Бергамским университетом;
- предприятия, занимающиеся импортом/экспортом;
- агентства, занимающиеся торговлей недвижимостью и финансовой посреднической деятельностью;
- некоммерческие организации, принимающие детей из России, Украины, Белоруссии, Молдавии;
- школы, в которые поступают дети из России и других русскоязычных стран, не знающие итальянского языка и культуры и приезжающие в Италию по разным мотивам, в том числе в результате воссоединения семей.

Во многих из вышеперечисленных учреждений в силу характера их деятельности часто возникает потребность в стажёрах, знающих русский язык.

В соответствии с заключёнными соглашениями партнёрами Бергамского университета для проведения стажировок в России являются следующие организации и учреждения:

- итальянские организации и учреждения, работающие в сфере туризма;
- российские школы, академии туризма;
- российско-итальянские юридические и другие профессиональные конторы;
- итальянские центры/школы профессионального обучения на территории России.

Для прохождения стажировки студент должен обладать определёнными знаниями, прежде всего владеть русским языком. Степень владения языком может быть различной в зависимости от конкретной профессиональной ситуации, в которой оказывается стажёр. Например, когда речь идёт о помощи в социально-культурной адаптации и элементарной языковой поддержке, в которых нуждаются дети из России и других стран, говорящие по-русски, которые приезжают в Италию для укрепления здоровья или в результате воссоединения семей, задачи, стоящие перед стажёром, достаточно простые, и с ними вполне может справиться студент последнего года трёхлетнего курса университетского обучения. Задачи усложняются, когда стажёр должен сопровождать делегации

преподавателей, студентов, туроператоров и др.; в подобных случаях возрастают также требования к уровню языковой подготовки стажёра. Однажды, например, стажёр оказался в такой ситуации, когда он должен был переводить содержание уроков ботаники, бухгалтерии, истории искусства и др.

В некоторых случаях стажёру поручают переводить на русский язык или с русского языка контракты или материалы, необходимые для презентации предприятия. В ситуациях подобного рода необходима помощь куратора, а иногда и его вмешательство, в особенности когда от стажёра требуется предоставление профессиональных услуг, требующих значительно большей степени занятости, чем это предусмотрено условиями стажировки.

Особой сложностью отличаются задачи, встающие перед студентом-стажёром, обучающимся в магистратуре, который проходит стажировку в специализированном профессиональном секторе: в юридической конторе, в посредническом агентстве по торговле недвижимостью, в итальянском учреждении или организации, которые имеют представительства в России. В данном случае помимо общего владения языком от студента-стажёра требуется общее знакомство со стилевыми разновидностями русского языка и прежде всего со специальной терминологией указанных профессиональных сфер.

В подобных случаях необходимо предусмотреть предварительную подготовку студентов к прохождению практики и сделать так, чтобы такая подготовка стала обязательной составной частью учебной программы. С этой целью была предпринята попытка включить в основной курс русского языка краткие спецсеминары, проводимые специалистами в различных областях (например, в области коммуникации (СМИ), юриспруденции, экономики и финансов). На семинаре (средняя продолжительность 4-5 часов) специалист предлагает вниманию студентов серию материалов, которые являются своего рода примерами и служат для того, чтобы сформировать у студентов представление об основных терминах, употребляемых в русском языке в данной профессиональной сфере и их эквивалентах в итальянском языке. После представления материала, его объяснения, обработки и обсуждения студентам, записавшимся на спецсеминар, поручают разработку какой-либо темы или подготовку какого-либо специального задания (как, например, написание сочинения, поиск в Интернете материала на русском языке, обработка и систематизация специальной лексики и терминологии). Данная фаза специальной образовательной подготовки завершается под руководством преподавателя русского языка, ответственного за двухгодичный курс специализации, который проверяет работу студента и оценивает её в 2,5 образовательных кредита.

В Бергамском университете имеется опыт проведения подобного типа комплексных занятий для студентов-русистов в области юриспруденции, коммерции и СМИ. Излишне напоминать, что организованная таким образом образовательная подготовка, в которой стажировка является существенным этапом профессиональной подготовки студента, приводит к тому, что при выборе темы дипломной работы студент часто решает попробовать свои силы именно в том специальном секторе, с которым он уже ознакомился в процессе прохождения стажировки. Это, на наш взгляд, является бесспорным достижением в процессе профессионального формирования студента-русиста.

В заключение хотелось бы отметить, что при определении общего характера будущей стажировки особенно важным является участие преподавателя,

ответственного за стажировки. Именно он должен способствовать выбору для прохождения стажировки того профессионального сектора, который в наибольшей степени соответствует уровню подготовки, а также индивидуальным способностям и интересам студента.

После определения профессионального сектора выбирается организация или учреждение, затем составляется план прохождения стажировки.

Кроме преподавателя, отвечающего за стажировки, у студента-стажёра есть три куратора: куратор от предприятия, куратор из отдела стажировок, который занимается административными вопросами, а также ответственный преподаватель, в задачи которого входит поддержание контактов со стажёром во время прохождения стажировки, регулярное (каждую неделю или каждые пятнадцать дней) получение информации о ходе стажировки и оказание помощи стажёру в преодолении возможных трудностей.

Завершающим этапом стажировки является обработка результатов и подготовка выводов, которые должны быть включены в отчёт стажёра, куратора от предприятия и курирующего преподавателя.

Полученные данные о практикуемой системе стажировок доказывают, что непосредственный контакт с рынком труда имеет большое значение в подготовке студентов к определению и выбору будущей сферы профессиональной деятельности. Опыт, приобретённый нашими студентами во время прохождения стажировок, во многом способствовал улучшению их языковой компетенции, преодолению трудностей в общении с собеседником, осознанию границ собственных возможностей и как следствие – стремлению к дальнейшему углублению полученных знаний. Кроме того, во время прохождения стажировки студент-стажёр может хорошо зарекомендовать себя на предприятии или в учреждении и в последующем иметь шансы на то, что именно ему это предприятие или учреждение предложит контракт на работу.

Как отмечалось в газете «Коррьере делла Сера» от 18 мая 2007 года, зарубежная стажировка имеет большое значение в образовательной подготовке студента, оканчивающего университет, или выпускника университета, так как открывает более широкие перспективы и даёт больше возможностей трудоустройства, и, привожу цитату из «Коррьере делла Сера», «После опыта за границей зарплата возрастает до 32% по сравнению со средней».

Этого мы также хотели бы пожелать всем нашим студентам.

К вопросу о релятивизме методики и роли текста на уроке русского языка как иностранного

**Урханова Р. - Университет Тренто, Свободный университет
Больцано, Италия**

RUrkhanova@unibz.it

Тема нашей конференции посвящена месту русского языка в многоязычной Европе, проблемам преподавания русского языка в современных условиях. Подобная постановка тематики представляется не только интересной, но и чрезвычайно актуальной именно теперь, когда интерес к русскому языку находится на новом витке развития – обсуждение насущных практических проблем и теоретических аспектов преподавания в контексте общего подъема популярности русского языка и культуры придает нашей встрече особую значимость.

К вопросу о релятивизме методики

Лингвокультурологическая ситуация, в условиях которой протекает повседневная практика университетского преподавателя русского языка в итальянском регионе Трентино-Южный Тироль, вновь и вновь актуализирует основные положения русского лингвиста Г. И. Бопина десятилетней давности, которые в некотором смысле являются программными, а потому мне хочется положить высказанные в ней тезисы в основу композиционной структуры своей статьи, конструируя ее как своеобразный «интертекст». В работе «Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного» Г. И. Бопин пишет:

Одно из распространенных заблуждений заключается в том, что можно найти некий единый метод обучения русскому языку как иностранному. Заблуждение это связано с верой в то, что «в методике существуют объективные закономерности», поскольку она «тоже наука». Дело однако заключается в том, что подобные дисциплины (пусть они называются научными) все же имеют прикладной характер и потому выявляемые ими законы имеют не императивный, а ретроспективный характер, то есть они не имеют вида: Это так, потому что при любых условиях это так. В методике закономерности чаще имеют такой вид: Нечто в таких-то условиях делалось так-то, и теперь видно, что получилось то-то. [...] условия обучения изменчивы от одной группы учащихся к другой, от одного обучаемого к другому и т. п. Кстати, эти условия меняются и при переходе от одного преподавателя к другому – поэтому так трудно «взять и перенять положительный опыт старшего товарища» [...]

Очевидно, что методические решения надо принимать в основном самостоятельно и – главное! – каждый раз заново.¹

Итак, универсальной методики преподавания не существует, все решения преподавателя детерминируются конкретной ситуацией и конкретной аудиторией, или адресатом, для которого урок предназначен. В университетской практике параметры аудитории обозначены достаточно четко: слушатель относится к определенной возрастной группе, имеет конкретное направление специализации, при этом, как правило, это – либо студент-филолог, избравший для себя славистику как профилирующую область филологии, либо студент с других факультетов (диапазон мотивации к знакомству с русским языком, правда, может расширяться от личного интереса к общению с друзьями до культурных контактов и возможных профессиональных перспектив в будущем). Логика проведения урока, глубина и спектр подачи грамматического материала, задачи и цели курса, представляемый ожидаемый результат – все это зависит от конкретной ситуации. Фактор мотивации является, пожалуй, одним из приоритетных: научить студента переводить и понимать технические тексты инженерного профиля, ориентироваться в ситуации современной российской экономики или понимать в оригинале мысли Бахтина, Флоренского или Шестова – всё это, безусловно, требует специальных подходов в процессе обучения. Но каких именно?

Ещё один тезис русского лингвиста Г. И. Богина гласит, что «методика обучения иностранному языку хороша тогда, когда обучаемый получает помощь в действовании, направленном на связывание опыта обретения родного языка с ситуациями и материалом обретения второго» (Богин 1998: 3)², иначе говоря, когда вторичная языковая личность (при обретении иностранного языка) формируется как структурный слепок с первичной языковой личности (когда индивид свободно владеет языком и всеми видами речевой деятельности на уровне родного или первого языка). Почему этот тезис представляется нам важным и актуальным в свете тематики данной конференции? В 2007 году отметила свой десятилетний юбилей Свободный университет Больцано, где русский язык преподается с осени 2000 года. Университет Больцано – один из немногих в Италии, осуществляющий все учебные и научно-исследовательские проекты на базе трёх обязательных языков – немецкого, итальянского и английского. Наряду с тремя обязательными языками лингвистическим центром университета для студентов экономического, сельскохозяйственного факультетов и факультетов дизайна и информатики предлагаются и факультативные языки: французский, испанский, русский, арабский и китайский. Согласно статистике, с 2000 по 2008 год в университете Больцано на общее количество студентов в группе русского языка в восемь-девять человек приходился в среднем лишь один студент, для которого родным языком был итальянский. Такая пропорция объясняется доминантным общим числом немецкоговорящих студентов, в том числе не только местного южно-тирольского происхождения, но и приезжающих сюда студентов из Германии и Австрии.

¹ Богин Г. И. 1998, «Терменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного», *Hermeneutics in Russia*, 3, vol. 2. Цит. по: <http://university.tvevsu.ru>, с.1

² Там же, с. 3.

Наличие разнообразного контингента начинающих учить русский язык в условиях присутствия одного из германских языков и одного романского позволяет сделать некоторые интересные наблюдения в освоении русской фонетики, лексики и грамматики. К примеру, студенты, для которых родной язык немецкий, не испытывают трудностей в произношении шипящих согласных, но при этом часто ошибаются в чтении и произношении начального «с» в сочетании с согласными и произнося «ш», экстраполируя закономерность немецких слов, как в словах *Stuhl* или *Sprache*. Для итальянцев большой проблемой становится различие звуков, графически обозначаемых соответственно буквами «ш» и «щ». Произношение переднего «ф» дается только баварцам, в силу диалектных фонетических особенностей южно-немецкого говора, в отличие от их северных соотечественников, – у итальянцев же нет с этим согласным звуком никаких сложностей, хотя и те, и другие затрудняются в произношении палатализованных согласных, боковое же мягкое «л» является фонетическим барьером буквально для всех. Что касается усвоения правильной интонации в русском языке, то этот процесс является достаточно длительным – он сталкивается с постоянным «сопротивлением» интонационных особенностей родного языка студентов. При этом представляется интересным наблюдение, что южные тирольцы, сумевшие в ходе длительного процесса обучения литературному немецкому языку преодолеть свои диалектные «ноты» в интонации *Hochdeutsch*, при говорении на русском языке сохраняют и проявляют свой «тирольский» акцент.

Другой интересный специфический аспект проблемы преподавания здесь – это выбор преподавателем языка, на котором объясняется русская грамматика. Очевидно, что при исключительно немецкоговорящей аудитории такой проблемы не возникает – преподаватель, в случае необходимости, прибегает к немецкому языку, к параллелям в немецкой грамматической системе, к лексическим единицам немецкого языка. При наличии же студентов-итальянцев, не знающих немецкого языка, приходится употреблять итальянский, для дополнительных пояснений, или английский, если есть студенты из Восточной Европы (румыны, поляки, литовцы, согласно практике преподавания в Болдано). Однако, к примеру, в первом семестре 2007/2008 учебного года в группе продвинутого этапа были студенты, для которых родным языком является немецкий, но которые уже учили русский язык в Падуе и Триесте при опосредовании процесса обучения итальянским языком. Для них перевод любого русского текста прямо на немецкий был задачей практически неосуществимой – они должны были проходить этап перевода с русского на итальянский, а затем с итальянского на немецкий. Даже пользование русско-немецким словарем в процессе работы вызывало у них некую настороженность – доминирующим всегда являлся навык работы с русско-итальянским словарем. По всей вероятности, когда в прошлом у них происходил процес формирования «русских» ментальных морфологических структур, они связывались с уже сформировавшимися к тому времени «итальянскими» структурами, а отнюдь не со структурами и центрами родного языка *L1*; постепенно, с накоплением тренировочной практики и опыта, такие связи упрочнились и стабилизировались, связи же между «русским» и «немецким» центрами в ментальной области этих студентов отсутствовали, поэтому вначале им легче давался перевод на итальянский язык, при том что первым языком для них являлся немецкий.

Что касается усвоения морфологической структуры русского языка, то итальянцы, знакомые с латынью, усваивают русские падежи и склонения довольно успешно, хотя и медленно. Немецкоговорящие студенты делают это очень быстро, схватывают, что называется, «на лету», но потом очень долго путают дательный и винительный русский с дательным и винительным немецким – даже на продвинутом этапе студенты долго говорят «я **тебя** позвоню», поскольку это соответствует немецкому выражению «*ich rufe dich an*» (те же проблемы, с точностью наоборот, присущи часто речи носителей русского языка при употреблении немецкого). Часто возникает путаница с употреблением лексических единиц, своеобразная подсознательная тяга к экстраполяции – «диктировать», «реализировать» по аналогии с «анализировать» или «диктат» вместо «диктант».

Процесс знакомства и усвоения грамматических структур нового иностранного языка, в нашем случае – русского, происходит в условиях, когда субъект уже является языковой личностью, то есть он имеет сложившуюся когнитивную систему своего родного языка, с ее концептуальной рамкой грамматических форм, которые структурируют мысль, и лексическим материалом, обеспечивающим мыслительное содержание. В процессе обучения иностранному языку у обучаемого складываются новые грамматические формы и новые лексические комплексы, которые связываются с уже существующими структурами и содержательным материалом, формируются морфологические категории и синтаксические конструкции нового языка, которые, впрочем, всегда вступают в соответствие с уже сложившимися в контексте предшествующего опыта языковыми структурами³.

К вопросу о преподавании филологам

Задачи и цели курса для студентов-филологов, в отличие от упомянутой выше типологии курса в Свободном университете Болцано для экономистов, информатиков, студентов факультета дизайна, меняются кардинальным образом, поскольку они предусматривают формирование вторичной языковой личности более высокого уровня, максимально приближенной к типу культурного носителя современного русского языка. Если на начальном этапе главной задачей является усвоение студентами основных грамматических структур и элементарных речевых навыков, то на продвинутом этапе, на четвертом и пятом году обучения (или в рамках так называемой *laurea specialistica* - магистратура) доминирующей целью преподавания становится владение студентами видами речевой деятельности, как репродуктивными, так и продуктивными, закрепление навыков свободного формулирования, выражения мыслей, восприятия и производства письменных и устных текстов; организация же процесса развития этих навыков входит в задачи преподавателя-носителя языка, который опирается на принципы методики, а

³ О когнитивной репрезентации см., например: Таами А. 1999, «Отношение грамматики к познанию», *Вестник Московского университета*. Серия 9. Филология, 1, сс. 88-115; Болдырев Н. Н., Беседина Н. А. 2007, «Когнитивные механизмы репрезентации в языке». *Известия РАН*, Серия литературы и языка, 66:1, сс. 3-10

[...]методика и есть изыскание способов включения материала в деятельность обучаемого с учетом того обстоятельства, что «научить, то есть передать свои знания» невозможно в принципе: идеальное не «передается». Нельзя в этом отношении «научить», зато всему можно НАУЧИТЬСЯ, и здесь помощь педагога – важнейший фактор, коль скоро ученик в самом деле учится по своему желанию в порядке решения собственных задач деятельности и жаждет помощи педагога. То, чему можно непосредственно обучать, – это рефлексия, важнейшая категория методологии деятельности (системомыследеятельности), связывающая наличный опыт человека с тем, перед освоением чего он в данный момент оказался. [...]В рефлексивной позиции человек стоит перед вопросом: «Я понял, но что же я понял?»⁴

На продвинутом этапе развитие у студента рефлексии становится приоритетной тенденцией процесса обучения, осмысленное критическое отношение как к до сих пор изученному и освоенному лингвистическому материалу, так и к тому научному и учебному наследию, в стадии освоения которого он все еще находится. Именно рефлексия связывает в единое системное знание информацию, полученную студентом из курса истории русской культуры, языка и перевода, славянской филологии, русской литературы. Рефлексия же формируется на основе аналитического подхода к тексту, лингвистический анализ которого позволяет перевести во внутренний план не только новый лексический материал, но и на более глубоком уровне понять функциональные аспекты русской грамматики, стилистику, освоить инструменты, с помощью которых постигается смысл и содержание словесных объектов.

Текст и стиль

Если на начальной стадии знакомства с языком студенты имеют дело с текстом учебного характера или специальным, предназначенным для этой стадии обучения, материалом, то на продвинутом этапе в работе предлагается текст оригинальный, вне зависимости от его формы: письменный, устный, видеотекст (телевизионные передачи, документальные или художественные фильмы). Мы принимаем в качестве постулата понятие «текст» как законченную речевую целостность, зафиксированную в линейной форме и разворачивающуюся как в пространстве в графическом воплощении (письменный текст, включая его традиционную или электронную версию), так и во временном измерении (аудио- и видеотекст). При определении текста необходимо обратить внимание студента на различие понятий «язык» и «речь» – логическая последовательность в восприятии материала лежит в основе тех лингвистических структур, которые впоследствии станут базовыми и помогут студенту различать феномены языка и речи. Грамматические категории, взятые в их идеальной форме, с которыми обучающийся имел дело на этапе начального знакомства, позднее обретают новый смысл и коннотацию в контексте «действия», функционирования, производства устного или письменного текста. После длительного знакомства с русским синтаксисом студенты магистратуры готовы к восприятию специфики объема понятий «предложение» и «высказывание», при этом вполне допустимо толковать высказывание как минитекст, в силу его смысловой законченности и

⁴ Богин Г. И. 1998, указ. соч., с. 2.

стилистической однородности. Говоря о необходимости разграничения понятий предложение и высказывание, важно проанализировать со студентами некоторые, ставшие хрестоматийными, труды русских филологов, как, например, статью М. М. Бахтина «Проблема речевых жанров». Что дает такое «текстуальное» прочтение, буквальное знакомство с этим текстом в рамках занятий по русскому языку? Позитивных моментов сразу несколько: во-первых, введение в лексический запас студентов новых понятий и терминов (жанр, стиль, речевые жанры, разнородность речевых жанров, пресуппозиция, бытовая, научная речь, стилистика, высказывание, целостность и законченность высказывания, речевое общение, синтагма и т. д.); во-вторых, семантические аспекты статьи, её содержание, окажут несомненное влияние на парадигму понимания студентами-филологами лингвистических феноменов; в-третьих, индивидуальный стиль размышлений большого ученого, с текстами которого студентам придется работать и в рамках курса русской, да и не только русской, литературы, мировоззренческий масштаб его личности окажут влияние на формирование персональных интеллектуальных характеристик студентов; в-четвертых, студенты смогут вплотную подойти к толкованию понятия «стиль», постичь феномен функционального стиля речи в общественной жизни и авторского стиля в литературе, приблизиться к постижению соотношения стиля и речевого жанра и, наконец, в-пятых, само сочинение Бахтина является примером и наглядным воплощением текста, написанного в научном стиле. Иными словами, прочтение работы М. М. Бахтина поможет совершить своеобразную «рефлексию над рефлексией» - проделанная работа представит в новом свете функционально-коммуникативные аспекты не только русского языка, но и языка вообще. Мыслитель пишет в самом начале статьи:

Использование языка осуществляется в форме единичных конкретных высказываний (устных и письменных) участников той или иной области человеческой деятельности. Эти высказывания отражают специфические условия и цели каждой такой области не только своим содержанием (тематическим) и языковым стилем, то есть отбором словарных, фразеологических и грамматических средств языка, но прежде всего своим композиционным построением. Все эти три момента – тематическое содержание, стиль и композиционное построение – неразрывно связаны в целом высказывания и одинаково определяются спецификой данной сферы общения. Каждое отдельное высказывание, конечно, индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы и называем речевыми жанрами⁵. (Бахтин 1996:159)

Уже в первых строках автор указывает на необходимость дифференциации сфер функционирования национального языка. У студента появляется понимание, почему при посещении России или при общении с друзьями в быту используется глагол «кушать», которому их не учили; почему в учебных аудиотекстах их понимание приближается к максимальным показателям, а при прослушивании новостей препятствием становятся обороты, которые им ранее

⁵ Бахтин М. М. 1996, «Проблема речевых жанров», в Бахтин М. М., *Собр. соч. Работы 1940-1960 гг.*, Русские словари, Москва, т. 5, сс. 159-206.

никогда не встречались. («президент вынес на суд депутатов парламента проект нового закона», «закон предусматривает», «правило безусловно соблюдается», «участники манифестации выразили решительный протест», «страну с официальным визитом посетил чрезвычайный уполномоченный посол»).

Итак, важным моментом в работе со студентами магистратуры становится введение понятия функционального стиля, а значит, у них формируется представление о вариантах реализации речевой деятельности в различных областях общественной жизни (разговорный, публицистический, официально-деловой, научный, многосложный стиль художественной литературы), без подмены при этом логического основания понятия «функциональный стиль», то есть без смешения последнего с понятиями регионального диалекта или вульгарно-жаргонного сленга низкого речевого регистра. Практическая деятельность по анализу текстов различного функционального назначения помогает студенту постигнуть не только лексические и тематические, но и грамматические и композиционные особенности текстов каждого стиля, что означает продвижение по пути формирования лингвистического сознания студента-слависта – именно грамматика выступает смыслообразующим компонентом в русском языке, «способность анализировать грамматические значения» (Фрумкина 2007: 180)⁶. При постижении основ стилистики происходит понимание студентами специфики, скажем, письменных документов юридического или экономического характера с их максимальным следованием форме, предзаданностью денотата, своеобразной «иконичностью», с высокой степенью кодификации, их монофункциональностью и невозможностью двойственной интерпретации. Выработать у студентов навыки анализа и написания стилистически разнотипных текстов дает им возможность расширить перспективы на рынке труда – этот аспект особенно актуален теперь, в условиях развития экономических контактов со странами, где говорят по-русски. При этом важно указать на тематическую связь сведений о русской стилистике с ведущимися в Европе дискуссиями по поводу концептов *Linguaggio specialistico*, *Fachsprache*, *English for Special Purposes (ESP)*.

Лингвистический анализ текстов различного жанра и стиля

Студентам-филологам важно увидеть различие между текстами, которые представляют собой реализацию различных речевых стилей. Для этого необходимо дать инструменты, с помощью которых студенты смогут «препарировать» материал текстов. Такие инструменты в помощь преподавателю дает современная коммуникативная грамматика русского языка, разрабатываемая Г. А. Золотовой, Н. К. Онипенко и М. Ю. Сидоровой, связанная по интеллектуальной традиции с исследованиями академика В. В. Виноградова. Коммуникативная грамматика базируется на идее, высказанной и в вышеупомянутой статье М. М. Бахтина, что реальной единицей речевого общения является высказывание, являющееся звеном в сложно организованной цепи других высказываний. Любое высказывание наделено смыслом,

⁶ Фрумкина Р. М. 2007. *Психолингвистика*, Академия, Москва.

привносимым говорящим, автором высказывания, и предназначено или обращено к слушающему, или адресату, то есть высказывание включается в контекст диалога-общения, или, иными словами, коммуникации. При этом ученый, называя устойчивыми типами высказываний речевые жанры, выделяет первичные (простые) и вторичные (сложные) речевые жанры. «Ведь речь может существовать в действительности только в форме конкретных высказываний отдельных говорящих людей, субъектов (этой) речи. Речь всегда отлита в форму высказывания, принадлежащего определенному речевому субъекту, и вне этой формы существовать не может»⁷ (Бахтин 1996: 172). Высказывание или текст (как последовательная, связанная по смыслу, совокупность высказываний) всегда предполагают наличие автора-говорящего-адресанта и слушателя-читателя-адресата, к которому речевое произведение обращено. Помимо Бахтина эта структура разрабатывалась и Р. О. Якобсоном, и Р. Бартом; Ю. М. Лотман дополнил её идеей автокоммуникации, т. е. мыслью об обращенности высказывания не только к «другому», но и к «я» как адресату⁸.

Почему идеи коммуникативной грамматики могут стать полезными для студентов магистратуры? Они поднимают их знания русской грамматики на качественно более высокий уровень, помогают понять, каким образом грамматические формы «работают» в тексте, углубляют постижение «семантики» текста вообще и нарратива, в частности, т. е. вновь обращают их к попытке ответить на риторический вопрос и к авторефлексии: «я знаю, но что я знаю?». Наиболее привлекательными для уроков русского языка в нашем университете мы сочли концепцию полипредикативности, концепцию субъектной перспективы высказывания, концепцию коммуникативной структуры текста (порядок слов в свете актуального членения предложения, категории тема и рема, коммуникативные регистры речи, авторизационные синтаксемы). Все эти концепты становятся достаточно продуктивными инструментами при анализе текста любого речевого жанра, открывают новый горизонт видения синтаксиса и морфологических единиц русского языка, в частности, глагольных форм, помогают лучше понять интенции авторов текстов. Такой анализ позволит рассмотреть вблизи все нити, из которых ткань текста сплетена – естественно, в метафорическом смысле, исходя из латинской природы самого слова «текст» или «*textu(m)*» (*tessuto intrecciato*).

Студенту магистратуры необходимо осознать ту идею, что именно человек выступает в качестве субъекта речевой деятельности, автор текста как говорящий и выбирающий языковые средства и способы организации текста. Конструктивные принципы организации текста с учетом говорящего (понятие говорящего восходит к «образу автора» В. В. Виноградова, к концепции «точка зрения» М. М. Бахтина) лежат в основе коммуникативной грамматики. Одним из главных таких принципов является коммуникативный регистр.

Репродуктивный, информативный и генеритивный регистры служат сообщению (в широком смысле), взаимодействием их средств формируется структура монологического текста. По характеру коммуникативного общения

⁷ Бахтин М. М., указ. соч., с. 172

⁸ Лотман Ю. М. 2000, «Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (О двух моделях коммуникации в системе культуры)», в Лотман Ю. М., *Семіосфера*. Санкт-Петербург, сс. 159-165.

различаются монологические и диалогические речевые акты. Хотя это деление в значительной мере условно (известны формы взаимопроникновения диалога и монолога), все же преимущественно в диалоге реализуются, помимо трех названных регистров, еще и средства **волюнтивного** и **реактивного** регистров.⁹ (Золотова, Онищенко, Сидорова 2004: 32)

Коммуникативная грамматика выделяет категорию субъектности (или персональности), которая определяется на базе соотношения субъекта говорящего (автор текста любого жанра, рассказчик в нарративе), субъекта действующего и субъекта воспринимающего (перцепции). Если на начальной фазе знакомства с языком студенты получают информацию о русском синтаксисе вообще, о структуре простого и сложного предложений, то на продвинутом этапе – самое время вводить идею выделения субъектов диктума (или действующего) и модуса (субъекта говорящего, субъекта мнения, знания, точки зрения и т. п.). При работе с текстами студент приходит к выводу, что категоризация субъекта возможна при обнаружении связи его с предикатом, выражаемом часто глаголами с соответствующей семантикой (ментальные глаголы, глаголы восприятия, состояния, действия и т. д.), иначе говоря, здесь дается возможность системного видения структуры текста, высказывания, предложения, что представляется важным с точки зрения преподавания. Предикативные и полупредикативные единицы являются «носителями таксисных (по отношению друг к другу) связей по линиям их грамматических признаков: времени, модальности, лица, а также носителями композиционно-синтаксических функций»¹⁰ (Золотова 2001: 321). Предикаты выполняют различные текстовые функции: динамического аористива, результативного перфектива, процессуального имперфектива, узואльно-характеризующего имперфектива – тип функции предиката определяется его семантикой, видом и временем. Знакомство с понятием предикатной функции становится для студента шагом вперед по пути синтеза знаний, полученных им не только из грамматики современного языка, но и из исторической грамматики (аористив). Обратимся к некоторым конкретным примерам работы с текстами (или композитивами). Напомним, что текстовые регистры отражают коммуникативные интенции говорящего по отношению к внеязыковой действительности: воспроизвести в речи наблюдаемое (репродуктивный), сообщить об известном или осмысляемом (информативный), сообщить обобщенную информацию (генеритивный), побудить адресата к действию (волюнтивный), выразить оценочную реакцию (реактивный).

- Для выполнения запланированных на апрель месяц опытных работ по увеличению производительности агрегатов *прому* предусмотреть наличие инструкции приборов контроля (Cadorin, Kukushkina 1999: 91). В официальных документах, в том числе в текстах из области предпринимательской деятельности, форма является заранее предопределенной, такой текст максимально закодирован. Большинство

⁹ Золотова Г. А., Онищенко Н. К., Сидорова М. Ю. 2004, *Коммуникативная грамматика русского языка*, МГУ, Москва.

¹⁰ Золотова Г. А., "К вопросу о структуре текстов разного коммуникативного назначения", в *Языковая система и ее развитие во времени и пространстве: Сборник научных статей к 80-летию профессора К. В. Гориковой*. МГУ, Москва, сс. 321-328.

документов такого характера составляются с целью побудить адресата к действию, для студента очевиден тот факт, что он выполнен в волюнтивном регистре, предикат здесь выражен перформативным глаголом «прошу».

- Там, где *продают* по «сходным ценам», каждая продажа просто уголовное деяние («Русская жизнь», 8/2007: 17). В данном примере из публицистики явно присутствует «квантор генерализации» (в смысле *везде, где продают*), а обобщение предполагает наличие генеритивного текстового регистра.
- *Корреспондент*. - Даниил, самооценка, безусловно, *формируется* еще в детстве, в семье. *Расскажите*, как вас воспитывали: ругали, поощряли [...] *А. Сливаковский*: - Одно из самых ярких детских воспоминаний – как я провалился под лёд [...] («Биография», 4/2008). В реплике корреспондента сочетаются генеритивный и волюнтивный регистры, ответ же актёра строится в информативном регистре (публицистический функциональный стиль).
- Перевод – один из видов человеческой деятельности. Деятельность – психологическое понятие, обозначающее «специфические процессы, которые осуществляют то или иное жизненное, т. е. активное, отношение субъекта к действительности» (Латышев, Семенов 2003: 5). В научном тексте говорящий довольно часто высказывается с помощью генеритивного регистра, особенно при формулировке дефиниций, как это показано в примере. Кстати, этот конкретный пример удачен в дидактической практике и для иллюстрации к теме «актуальное членение предложения и порядок слов», поскольку является «классическим» примером прямого порядка слов с препозицией темы и следующей за ней ремой.
- И мальчик, в своем круглом одиночестве на всем свете, *зажил* совершенно самостоятельной, совершенно обособленной от всего дома жизнью, – несмышной, незаметной, одинаковой изо дня в день: смиренно *сидит* себе в уголку гостиной, *рисует* на грифельной доске домики или шепотом *читает* по складам все одну и ту же книжечку с картинками, купленную еще при покойной маме, *смотрит* в окна [...] (Бунин 1995: 55-56). Здесь студентам дается возможность обозначить субъекта модуса и субъекта диктума, говорящего и персонажа, сочетание же различных глагольных времен, аористива *зажил* и репродукции в настоящем времени (по существу, это «настоящее в прошедшем») *сидит, рисует, читает, смотрит*, подчеркивает смену точки зрения рассказчика и субъекта перцепции, мальчика. Художественный текст, безусловно, наделен многоплановыми характеристиками и более сложной структурой текстовых регистров, нежели тексты других функциональных стилей.

Преподавание русского языка, будучи деятельностью по своей сущности прикладной, не может не опираться на положения исследований современной нам российской лингвистики, которая идет в ногу с ризанчного рода зарубежными школами и опирается в процессе своего развития на богатейший опыт отечественной гуманитарной мысли, который, кстати говоря, давно уже стал интеллектуальным ориентиром мировой науки. Вплетение в повседневную дидактическую практику интересных теоретических спектров видения текста как объекта лингвистического анализа лишь способствует формированию речевых, а

значит, и интеллектуальных способностей студентов, одной из которых является рефлексия. *Я знаю, но что я знаю?*

Литература

- Бахтин М. М. 1996, «Проблема речевых жанров», в Бахтин М. М., *Собрник сочинений. Работы 1940-1960 гг.*, Русские словари, Москва, т. 5, сс. 159-206.
- Болдырев Н. Н., Беседина Н. А. 2007, *Когнитивные механизмы репрезентации в языке. Известия РАН, Серия литературы и языка*, 66:1, сс. 3-10.
- Бопин Г. И. 1998, «Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного», *Hermeutics in Russia* 3, vol. 2.
- Бунин И. А. 1995, *Тёмные аллеи*, Booking International, Paris.
- Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. 2004, *Коммуникативная фразматика русского языка*, МГУ, Москва.
- Золотова Г. А. 2001, *К вопросу о структуре текстов разного коммуникативного назначения, в Языковая система и ее развитие во времени и пространстве: Сборник научных статей к 80-летию профессора К. В. Гршиковой.* МГУ, Москва, сс. 321-328.
- Латышев А. К., Семенов А. Л. 2003, *Перевод: теория, практика и методика преподавания*, Академия, Москва.
- Лотман Ю. М. 2000, «Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты (О двух моделях коммуникации в системе культуры)», в Лотман Ю. М., *Семіоафера*, Санкт-Петербург, сс. 159-165.
- Талми А. 1999, «Отношение грамматики к познанию», *Вестник Московского университета.* Серия 9. Филология, 1, сс. 88-115.
- Фрумкина Р. М. 2007, *Психолингвистика*, Академия, Москва.
- Cadorin E., Kukushkina I. 1999, *Corrispondenza commerciale russa*, Hoepli, Milano.

От чтения к высказыванию: проблема выбора текста

Жукова Н. – Флорентийский университет, Италия

natalia.zhukova@unifi.it, nzhukova05@yandex.ru

Процесс обучения языку включает разные методические приемы, диктуемые опытом преподавания, особенностями студенческой аудитории и прочими факторами как субъективного, так и объективного характера.

Но при всем возможном разнообразии и гибкости обучения неизменными остаются главные составляющие: грамматика и чтение, причем, по мере движения учащегося вперед, первая явно начинает уступать пальму первенства второй. Грамматика дает учащемуся инструментарий, необходимый для овладения языком, а чтение позволяет ему сначала «пассивно» применять полученные знания, чтобы затем сделать еще один шаг и перейти к активному их использованию, т. е. говорению. Печатный текст остается основным источником пополнения лексики и расширения знаний о стране изучаемого языка, даже если он взят из Интернета.

Художественный текст всегда «избыточен», если подходить к нему прагматически. В нем всего «слишком»: слишком много сложной лексики, слишком много трудных для понимания грамматических случаев, которые требуют такого пространного комментария, что сами становятся самостоятельной темой занятия. Всё это осложняет работу с художественным текстом в условиях ограниченного времени. Поэтому закономерно, что к чтению художественного текста подходят уже на продвинутом уровне, когда студенты более или менее готовы к самостоятельному «плаванию» в стихии художественной речи.

Авторы учебников, стараясь избежать этих проблем на начальных этапах обучения, создают более или менее удачные «искусственные» тексты, которые можно было бы назвать «субтекстами», готовыми к быстрому потреблению и усвоению.

Такие тексты выполняют главную методическую задачу - обучить чтению, выявить основные синтаксические закономерности, познакомить с наиболее частотными лексико-синтаксическими конструкциями русского языка. За этим должен следовать следующий шаг - обучение говорению. Опираясь на прочитанные образцы, учащиеся должны сами создавать высказывание; в потенциал учебного текста, иначе говоря, заложен некий метаязык.

Однако разрыв между чтением и говорением всегда остается очень существенным, так как письменная речь и устное высказывание строятся по разным принципам. Процесс перехода от нарратива (повествования) к устной речи и наоборот достаточно сложен для учащихся. Всем преподавателям знакома ситуация, когда при пересказе самого простого текста, в котором встречается диалог, студенты часто оставляют его без изменения. И проблема не только в том, что у них не хватает навыков трансформации прямой речи в косвенную.

Часто диалог и повествование воспринимаются как некие различные языковые феномены, для которых характерны определенные лексические, синтаксические и экспрессивные формы, мало связанные между собой. В приведенном ниже фрагменте (отрывок из рассказа А. Аверченко «Оккультные тайны Востока») выделены те лексико-экспрессивные элементы, которые характерны только для устного высказывания и совершенно неуместны в описательно-повествовательном тексте.

Прехорошенькая дама повисла на пуговице моего пиджака и мелодично прощбетала:

— Пойдёмте к хироманту!

— **Чего-о-о?**

— Я говорю вам — идите к хироманту! Этот оккультизм **такая прелесть**. И вам **просто** нужно пойти к хироманту! Эти хироманты в Константинополе **такие замечательные!**

— **Ни за что не пойду**, — увесисто возразил я. — Ноги моей не будет. . . или, вернее — руки моей не будет у хироманта.

— **Ну а** если я вас поцелую, — пойдёте?

Когда какой-либо вопрос переносится на серьёзную деловую почву, он начинает меня сразу интересовать.

— Солидное предложение, — задумчиво сказал я. — **А** когда пойти?

— Сегодня **же**. Сейчас.

— Аванс будет?

Фирма оказалась солидная, не стесняющаяся затратами.

Пошёл.

В своем пособии по чтению для иностранных учащихся (Жукова 2005: 39) я предлагала трансформировать данный фрагмент, используя следующие глаголы: **повторить; согласиться; удивиться; отказаться; предложить; попросить; спросить; сказать; ответить**. Это задание подразумевало не только трансформацию, но и интерпретацию диалога, «перевод» его из одного речевого репистра в другой. Студенты безошибочно опускали при изменении все выделенные слова, чувствуя их чужеродность и неуместность в пересказе, однако при этом они понимали, что исчезает эмоциональная составляющая рассказа: «чего-о-о?» — это не только удивление, но и целый спектр чувств, который испытывает рассказчик, услышав столь странное, с его точки зрения, предложение. В результате мы получали текст, не совсем адекватный начальному. Эта «потеря», меняя высказывание в корне, часто становится очень значимой.

Неумение учащихся понимать и использовать соответствующие устному высказыванию лексические и синтаксические конструкции приводит к коммуникативным неудачам, потере важной информации в процессе речевого акта.

Таким образом, чтение повествовательных, описательных текстов, расширяя лексический запас и знания учащегося, способствует формированию навыков монологической речи, однако оно совершенно недостаточно для обучения спонтанному общению. Чтобы преодолеть этот разрыв, авторы учебников и учебных пособий вводят диалоги, считая их наиболее естественным переходом от текста к речи.

Пока учащийся находится на стадии первых опытов самостоятельного речевого выражения, учебные диалоги незаменимы. В них создаются некие возможные речевые ситуации, реализуются наиболее частотные речевые

интенции: знакомство, представление, приглашение, пожелание, побуждение и т. д. Предлагаемые речевые этикетные формулы: приветствие, прощание, извинение, благодарность и др. — обычно имеют стилистическую дифференциацию, подразумевающую разделение на вежливые обращения на «вы» и менее формальные, дружеские на «ты». Диалоги предлагают и модели реакций собеседника: удовольствие и радость, восхищение и сожаление. Реже, но встречаются формулы, которые поддерживают и продолжают разговор, выражают заинтересованность в собеседнике. Однако обычно они не носят системного характера и исчерпываются ограниченным кругом тем, которые обслуживают самые первые потребности учащихся на начальном этапе обучения.

Когда же время «курса на выживание» остается позади и требуется расширение лексического и тематического диапазона диалогов, авторы сталкиваются с проблемой отбора лексического материала, который был бы наиболее репрезентативным. Если ситуация знакомства и представления сама по себе задает относительно формальные рамки поведения, то более эмоциональные реакции восхищения, удивления, побуждения часто реализуются в более частотном, но сильно маркированном грубоватом просторечии, которое благодаря телевидению и кино становится всё более актуальным. И вот к такой ситуации учебные диалоги совершенно не готовы. И это понятно. Учебник стремится представить некую языковую норму, но живая языковая стихия всегда стремится разрушить всякое представление о норме. Сравним:

Эмоциональные реакции	Учебник	Узус
Согласие; согласие на предложение	Конечно, давайте... С удовольствием!	О чем разговор!
Радость, удовольствие	Вот хорошо!	Здорово!
Восхищение	Какой красивый! Как красиво!	Вот это да! Потрясающе! Супер! Ну, ты даешь!
Удивление; удивление и сомнение	Неужели, разве, подумать только, невероятно	С ума сойти! Не может быть! Ну, ты даешь!

Всё сказанное ни в коей мере не следует считать призывом к обслуживанию споминутных языковых явлений, ставшей обычной безграмотности или отсутствия вкуса, которые часто демонстрируют телевидение и радио. Если значительная часть населения не умеет правильно использовать числительные, то это не значит, что мы должны перестать преподавать их в курсе русского языка как иностранного. Однако проблема речевого поведения не сводится только к перечисленным. Эмоциональность, оценочность речи, т. е., говоря научным языком, модальность высказывания имеет свои формы выражения, которые необходимо фиксировать и объяснять.

Как бы ни были разнообразны учебные тексты и диалоги, они неспособны даже в небольшой степени охватить многообразие возможных речевых ситуаций и дать более или менее приблизительное представление о стране, ее культуре и истории. Поэтому закономерно, что учебный текст достаточно рано начинает вытесняться художественным.

Выбор текста для чтения обычно определяется личными предпочтениями преподавателя, если не обусловлен какими-либо задачами внеязыкового плана.

Но неизменными критериями для художественных текстов остаются несколько позиций: известность автора или произведения — обычно классического, размер — предпочтение отдается рассказам, его содержание должно нести в себе сведения об истории, культуре страны (не случайно так популярны «Собачье сердце» и фрагменты из романа «Мастер и Маргарита»: они стали главными свидетелями из истории послереволюционных лет) и наличие в нем занимательной истории, которая мотивирует читателя двигаться дальше несмотря на сложности. Но самую существенную роль играют стилевые особенности языка писателя, близость его к литературной норме, отсутствие или незначительное количество диалектизмов, жаргонизмов и другой, так скажем, «маргинальной» лексики.

Как это ни парадоксально, учащимся почти не предлагают читать драматургические тексты, которые, на первый взгляд, могли бы стать удачным продолжением учебных диалогов, нацеливая учащихся на речевую реализацию, с одной стороны, и неся в себе весь потенциал большой литературы — с другой.

Однако это недоразумение — кажущееся. Объясняется эта ситуация тем, что преподаватель опять сталкивается с почти непреодолимым препятствием в виде огромного количества эллиптических конструкций, характерных для устной речи, парцелляции, просторечия и модальных частиц. (Под модальными частицами, в данном контексте, мы понимаем не только собственно модальные частицы, как их определяет «Русская грамматика I» (2005), но и все другие частицы, включая вопросительные, побудительные и пр., содержащие в себе модальность.¹)

Именно с модальными частицами часто возникает очень много недоразумений. Их частотность в языке велика, что подтверждается включением некоторых из них в языковой лексический минимум для основного уровня владения языком («2380 слов, наиболее употребительных в русской разговорной речи» 1968; «Лексический минимум» 2000). Однако в учебниках и учебных пособиях модальным частицам места не нашлось, за исключением отрицательных **не** и **ни**, вопросительной **ли**, условной **бы**. Частицы же, выполняющие функции разнообразных коммуникативных характеристик сообщения, в грамматическом курсе практически не присутствуют.

Конечно, опытный преподаватель знает, на что необходимо обращать внимание, когда сталкивается с разного рода нетривиальными случаями. Но, во-первых, модальные частицы слишком частотны, чтобы относить их к нетривиальным случаям, а во-вторых, не всем учащимся везет с опытными преподавателями.

Обладая большой выразительной силой, модальные частицы, тем не менее, сложны в понимании и переводе. Студенты почти не улавливают оттенков, передаваемых частицами **ведь**, **же** и пр. В учебных диалогах, однако, ни одной модальной частицы найти почти невозможно. Авторы старательно избегают этих

¹ Выделяя 6 разрядов частиц, авторы замечают далее: "существенно при этом, что модальные (оценочные, экспрессивные) значения в том или ином виде присутствуют и в частицах отрицательных, вопросительных, характеризующих действие по его протеканию или результативности, в частицах-репликах" (*Русская грамматика I* 2005: 723).

«неудобных» элементов. Если же последние вдруг и оказываются на страницах, то найти комментарий к ним чрезвычайно трудно. Авторы предпочитают объяснять слова, которые можно посмотреть в словаре, модальные же частицы, с которыми разобраться самостоятельно почти невозможно, чаще всего игнорируются. В качестве иллюстрации можно привести диалоги и диалоги из (Левина, Николенко 1992 и Труфанова 1999), авторы которых решили проблему, давая параллельный перевод на английский язык. Это в какой-то мере снимает проблему понимания, но ничему не научает.

Словари неспособны помочь в этой ситуации, так как граница между частями речи и этимологически связанными с ними частицами часто настолько зыбка, что плохо осознается самими носителями языка. Учащемуся самостоятельно очень сложно решить, в какой роли в данном контексте выступает слово: в роли частицы или наречия, союза или вводного слова. И надо еще учитывать полисемантическую самих частиц!

Модальные частицы не участвуют или почти не участвуют в формировании логической структуры предложения, что не позволяет формализовать их анализ. Между тем, исследование процессов вербализации и понимания разговорной речи без описания модальных частиц будет неизбежно ущербным, поскольку они и в количественном и в качественном отношении составляют весьма существенную часть обыденного разговора (Земская 2004).

Здесь необходимо отступление в сторону. В самом начале 70-х годов издательством «Прогресс» было опубликовано пособие для изучающих русский язык на английском языке, которое так и называлось: *Particles in Colloquial Russian* (Vasilyeva 1972). Пособие содержит значительную теоретическую часть, где поднимается вопрос о классификации частиц, их этимологии, тесной связи с интонацией, и о главном — их понимании и объяснении. В пособии даны упражнения, снабженные ключами. К сожалению, опыт этой работы почти не отражен в практическом курсе преподавания языка на базовом и продвинутом этапе.

Относительно недавно вышло пособие (Володина 2003), посвященное специфическим оборотам разговорной речи, соотносящимся с различными коммуникативными намерениями говорящего. Пособие включает в себя большой иллюстративный материал, комментарии и упражнения и адресовано учащимся, имеющим базовый уровень. Даже фрагментарное его использование помогает в развитии навыков речевого общения.

Единственный учебник, который последовательно стремился реализовать принципы коммуникативной методики, был «Русский язык для всех» (Степанова и др. 1992). Каждый из 30 уроков основного курса содержал раздел, в котором рассматривались «единицы общения, оформляющие отношение говорящего к собеседнику в процессе коммуникации» (Степанова и др. 1992: 11). Иначе говоря, предлагались не только образцы диалогов, но и давались объяснения если не всех, то некоторых лексических особенностей устного высказывания. На его страницах можно найти комментарий к употреблению частиц **а** и **же**: первая связывает реплику с предыдущей, вторая — выделяет, усиливает вопрос. Частицы **так...**, **ну...** обозначают остановку речи, связанную с поиском нужного слова, ответа. Приводятся примеры частиц и конструкций, выражающих удивление: **разве, неужели, подумать только!**

К сожалению, остались без комментариев некоторые лексико-синтаксические явления, встречающиеся в диалогах, например, частица **ведь**, вопросительная конструкция **А что?** в значении «Почему ты об этом спрашиваешь?»; **Ну и что?**, характеризующая ситуацию как самую обыкновенную, и др.

Таким образом, можно сделать предварительные выводы:

— отсутствие драматургических текстов в процессе обучения чтению приводит к обеднению речевых навыков учащихся;

— отсутствие грамматического описания характерных элементов устной речи лишает учащихся возможности не только овладеть этими элементами, но и адекватно понять смысл высказывания.

В качестве иллюстративного материала, подтверждающего наши выводы, можно привести несколько фрагментов из разных типов текстов. Выбор был обусловлен основным фактором — представить наибольшее разнообразие типов речевых ситуаций, которые учащийся может встретить, читая популярные произведения, посещая драматические спектакли, смотря российские фильмы, читая журналы и просматривая форумы в Интернете.

(1) Фрагмент из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (1 гл.)

Трудно сказать, что именно подвело Ивана Николаевича — изобразительная **ли** сила его таланта или полное незнание с вопросом, по которому он собирался писать, — но Иисус в его изображении получился **ну совершенно как живой**, хотя и не привлекающий к себе персонаж. Берлиоз **же** хотел доказать поэту, что главное не в том, каков был Иисус, плох **ли**, хорош **ли**, а в том, что Иисуса-то этого, как личности, вовсе не существовало на свете и что все рассказы о нём — простые выдумки, самый обыкновенный миф.

Все выделенные частицы характеризуют данный фрагмент как речевое высказывание, в котором явственно проявляется авторское присутствие, голос автора доминирует. Частицы **ли** вводят риторический вопрос и момент сомнения. Частица-наречие **СОВЕРШЕННО** совмещает значение акцентирования со значением качественно-характеризующим (Русская грамматика I 2005: 731), т. е., в данном случае, подчеркивает степень достоверности образа Иисуса Христа в поэме Бездомного. **ЖЕ** подчеркивает противоположность позиции Берлиоза позиции Бездомного. Частица **-ТО** содержит значение проницательного и «дегероизирующего» снижения образа Иисуса, усиливает элемент сомнения в его существовании, в чем и старается убедить поэта Берлиоз.

(2) Фрагмент из повести М. А. Булгакова «Собачье сердце» (2 гл.)

«Угодники! — Подумал пес. — Это, стало быть, я его кусанул. Моя работа. **Ну**, будут драсть!»

— «Раздаются серенады, раздается стук мечей!» Ты зачем, бродяга, доктора укусил? **А?** Зачем стекло разбил? **А?** .

— У-у-у, — жалобно заскулил пес.

— **Ну ладно**. Опомнися и лежи, кретин!

— **Как это** вам удалось, Филипп Филиппович, подманить такого нервного пса? — Спросил приятный мужской голос, и триковая кальсона откатилась книзу. [...]

— **Лаской-с!** Единственным способом, который возможен в обращении с живым существом. Террором ничего поделать нельзя с животным, на какой бы

ступени развития оно ни стояло. [...] Они напрасно думают, что террор им поможет. **Нет-с, нет-с**, не поможет, какой бы он ни был: белый, красный или даже коричневый! [...] Зина! Я купил этому прохвосту краковской колбасы на один рубль сорок копеек [...]

— Краковской! Господи, **да** ему надо было купить на двугривенный в мясной обрезков. Краковскую колбасу я сама **лучше** съем.

— **Только попробуй. Я тебе съем!** Это отравка для человеческого желудка. . .

Вопросительная частица А заключает собою вопрос. НУ ЛАДНО — данное сочетание частиц в диалоге функционирует как реплика, выражающая вынужденное согласие. КАК ЭТО — подчеркивает удивление, недоумение спрашивающего. Частица -С вносит в речь профессора Преображенского оттенок иронии. Частица-наречие ЛУЧШЕ совмещает подчеркивание и качественную характеристику действия: Зина полагает, что если она съест краковскую колбасу, это будет лучше, чем давать ее бездомному псу, который еще и не умеет себя вести. Без этого уточнения смысл фразы получается явно странный: Зина утверждает, что *Она сама съест колбасу лучше Шарика. Частица ТЕБЕ содержит значение предостережения, запрещения что-либо делать.

Безусловно, требуется объяснить и фразу: ТОЛЬКО ПОПРОБУЙ. Вырванная из контекста и без учета ее интонации, она может быть понята как приглашение что-либо попробовать. Ее предостерегающий смысл неочевиден, поэтому требует комментария.

(3) Фрагмент из пьесы А. Вампилова «Старший сын» (Действие 1, картина 1)

Бусыгин. Далеко до дома?

Сильва. Километров двадцать, не меньше! . **И всё эти** скромницы! **Какого чёрта** мы с ними связались!

Бусыгин. **Что это за район**, я здесь никогда не был.

Сильва. Ново-Мыльниково. Глушь!

Бусыгин. Знакомых нет?

Сильва. Никого! Ни родных, ни милиции.

Бусыгин. Ясно. **А** где прохожие?

Сильва. Дервня! Все уже спят. Они здесь ложатся ещё засветло.

Бусыгин. **Что же** будем делать?

Сильва. **Слушай, а** как тебя зовут? Извини, там, в кафе, я толком не расслышал.

Бусыгин. Я тоже не расслышал.

Сильва. Давай по новой, **что ли...**

Бусыгин. Бусыгин. Владимир.

Сильва. Севостьянов. Семён. В просторечии — Сильва.

Бусыгин. Почему Сильва?

Сильва. **А чёрт его знает.** Пацаны — прозвать прозвали, а объяснить не объяснили.

И ВСЁ ЭТИ... — осуждающее обоснование причины «неудачи» героев. Частица ЧТО (ЭТО) ЗА... обычно оформляет вопрос — требование уточнения, объяснения факта, события или явления. Частица ЧТО ЛИ, имеющая оттенок фамильярности, обычно заканчивает собою предложение что-либо сделать, в

данном случае познакомиться еще раз.² Частица НЕ, соединя инфинитив и личную форму одного и того же глагола, образует сочетание, выражающее категорическое отрицание: ОБЪЯСНИТЬ НЕ ОБЪЯСНИЛИ. Это же глагольное сочетание без НЕ обретает значение акцентированного действия: ПРОЗВАТЬ ПРОЗВАЛИ.

Фразеологизированные обороты КАКОГО ЧЁРТА (зачем?) и ЧЁРТ ЕГО ЗНАЕТ (не знаю) с ярко выраженной грубоватой экспрессивностью иногда включаются в двуязычные словари.

(4) Фрагмент из фильма «Питер FM» (режиссер О. Бычкова, 2006)

(В радиостудии)

Маша. **Так, а** что нам на завтра обещают синоптики? Товарищи синоптики обещают нам всего 20 градусов, зато с плюсом. Облачность переменная, ветер теплый, северо-западный. **Ну**, кому-то будет ясно, кому-то не очень. Погода в Питере меняется с космической скоростью. **А** вместе с ней, между прочим, и настроение. **Так вот**, для стабилизации эмоций дышите глубже и оставайтесь на нашей волне. **Кстати**, это отличное место. Стойте тут, никуда не уходите. **Ну**, и давайте знакомиться. Я Маша Емельянова, и вы слушаете «Питер FM».

(В салоне свадебной одежды)

Продавец. Новая коллекция. Сингапур.

Костя. (Маше) **Здорово, правда!** Нравится? Нет?

(Продавцу) **А скажите, а** почему у вас манекены лысые?

Продавец. **Ну что вы!** Это же новый style. Это сейчас основная тенденция моды. Так называемый style cabriolet.

Костя. Понятно.

(Разговор по телефону)

Молодой человек (архитектор). Да, моя маленькая. Домики рисуем. Один. **Да какое пиво?** Да-да. Ни с кем. **Да какая Ирка?**

ТАК, НУ, ТАК ВОТ, выполняя роль связующих слов, создают атмосферу непринужденного речевого высказывания. Восклицание НУ ЧТО ВЫ! — вежливое несогласие с мнением или оценкой собеседника, удивление, что такое мнение/оценка могли появиться. ЖЕ подчеркивает сообщение с оттенком удивления, что собеседник, по мнению говорящего, не знает очевидных вещей.

Реплики-ответы, оформленные как риторические вопросы: ДА КАКОЕ ПИВО? ДА КАКАЯ ИРКА?³ — помимо возражения несут в себе оценку вопроса, как заведомо глупого, на который не стоит отвечать. Отвечающего возмущает, что его подозревают в действиях (пить пиво, проводить время с некой Иркой), которых он не совершал. Отношение говорящего к таким вопросам подчеркивается и возмущенно-недовольной интонацией, которую, к сожалению, невозможно передать на бумаге.

² Подробное описание значений частицы ЧТО ЛИ можно найти в (*Дискурсивные слова русского языка* 1998: 336—344).

³ Подробное описание функции вопросительных слов в возражении в (*Дискурсивные слова русского языка: контекстное варьирование и семантическое единство* 2003: 194—206).

(5) Фрагмент из обсуждения в Интернете сообщения о намерении Голливуда снять фильм по роману Булгакова «Мастер и Маргарита».⁴

Юит Юит. **Ну что ж**, посмотрим...

Анонимно. **Да уж**. . . деньги на ветер... Одна польза, что роман будут читать после этого во всем мире.

AK47. Уверен, ничего не выйдет. Будут блестящие спецэффекты, но суть замысла, авторский посыл, вся многослойность произведения окажутся «за кадром». **Ну не** дано им понять нашу ментальность.

Киноман. Ох, янки, не за свое дело берётесь, не с вашим голливудским менталитетом братья за такие Вещи! **Ведь** вы все булгаковские тексты замените своим идиотским набором: «Что происходит?», «У нас получилось!», «Ты в порядке?», «Я надеру тебе задницу!»

Анонимно. **А вот** Малковича лучше на роль Коровьева. Он же просто вылитый Фагот.

Анонимно. **Ведь** все испортят. Нация поедателей гамбургеров может снимать кино про «Звездный Десант». Авиллов мог быть единственным Воландом, на худой конец Gary Oldman.

Анонимно. Когда вы признаете, наконец, за каждым право видеть роман Булгакова именно таким, каким он видится читающему, а не вам лично? **Ведь** втору прийти в отчаяние от коллективной русской нетерпимости и злобы!

Olga Yakovleva. **Просто с ума сойти!** Уже хочу посмотреть!!! **Такой актерский состав!** Интересно, а кто Маргариту будет играть. . .

Денис. Аль Пачино идеально подходит на главную. **А вот** другие? **Роман-то** не простой.

Киноакадемик. **Да ладно**, хуже Борько снять вряд ли можно. На него надеялись, а он такое фуфло сделал! **Уж в Голливуде-то** хотя бы актеров не престарелых подберут и сцену бала не перевернут, и кота получше сделают. Картинки там выстраивать умеют. **Так что**, в крайнем случае, — вырубим при просмотре звук и будем смотреть и читать Булгакова.

Maxim. Супер!!! Подбор актеров просто великолепен: Аль Пачино, Малкович и Де Вито, на мой взгляд, очень подходят для этих ролей. Особенно Аль Пачино, именно его и хотелось увидеть в роли Воланда. Жалко не написали, кто Коровьева играть будет.

Анонимно. **Да ладно уж вам**, такие вы здесь все заумные и непонятные, что никто ваш менталитет понять не может!

Yuri. Занятно, надо будет посмотреть. **А** ребята, которые всё время пишут «тулые америкосы» и тому подобную ерунду, **пускай** убьются об стенку.

Комплекс частиц НУ ЧТО Ж выражает вынужденное согласие с чужим решением, оставляющее за собой право на сомнение и недоверие его правильности. Комплекс частиц ДА УЖ... подчеркивает согласие с негативной, критической оценкой собеседника. НУ НЕ — категорическое отрицание.

Полисемантичность частицы ВЕДЬ можно проследить на следующих примерах: «ВЕДЬ все испортят» выражает целый комплекс оценок: от опасения

⁴ <http://news.mail.ru/culture/1618679/> Новость была опубликована 20.02.2008 и вызвала живой отклик интернет-сообщества. За несколько часов (с 13.00 по 17.00) было оставлено более 220 комментариев, представляющих самые разные позиции в отношении Голливуда, его актеров, возможности адекватной интерпретации романа Булгакова, оценок прежних экранизаций и т.д. Предлагаем некоторые из этих комментариев, наиболее характерных и политкорректных, с минимальным использованием жаргонизмов. Исправлены только очевидные грамматические ошибки.

до уверенности; «ВЕДЬ впору прийти в отчаяние...» выражает допущение, возможность какого-либо события; «ВЕДЬ вы все булаковские тексты...» выражает уверенность, что так и случится.

Комплекс частиц ДА ЛАДНО и ДА ЛАДНО УЖ выражает требование прекратить спор («хватит, достаточно»), с дополнительным акцентом на то, что все возражения оппонента не стоят внимания. Частица ПРОСТО подчеркивает сообщение или какую-либо его часть, выражает высокую степень оценки, т. е. дает качественную характеристику чему-либо, в данных примерах подбору актеров, близости типажа актера и его героя.

С помощью частицы ПУСКАЙ образуется форма синтаксического побудительного наклонения. Реплики ПРОСТО С УМА СОЙТИ!; ТАКОЙ АКТЕРСКИЙ СОСТАВ!; СУПЕР!!! выражают высокую степень оценки, восхищения.

Безусловно, невозможно включить в учебные пособия информацию обо всех модальных частицах. Однако наиболее частотные из них имеют право занять свое место в программе практического курса русского языка для иностранных учащихся наряду с другими темами.

Итак, использование драматургических текстов или прозаических с большим количеством диалогов позволило бы приблизить достаточно «пассивный» процесс чтения к «активному» речевому акту, дать богатый иллюстративный материал в использовании различных модальных частиц, фразеологизированных оборотов, помочь учащимся самостоятельно семантизировать их значение. Смена регистра: от повествования к высказыванию — позволила бы учащимся увидеть и стилевое многообразие русского языка. Но в этом случае необходимо включать в учебные пособия и грамматический материал, посвященный особенностям устного высказывания, чтобы учащиеся могли овладеть соответствующими навыками и в понимании, и в самостоятельном использовании этих конструкций.

Изучающие русский (как и любой другой в качестве иностранного) язык часто оказываются в тупиковой ситуации, не понимая простейших высказываний, звучащих в неформальном диалоге. Нивелированный язык, почти лишенный модусных выразительных средств, звучащий в аудитории и закрепленный в учебниках, абсолютно необходим на первом этапе изучения/обучения. Но дальнейшего перехода к «живому» языку практически не происходит, учащийся вынужден оставаться один на один с тем, что он слышит в кино, по телевидению и на улицах.

Представление о разных стилевых уровнях русского языка создается через знакомство с различными жанрами и типами текстов. Осознание многообразия форм, в которых реализуется язык, позволит учащимся избежать разочарования, недоумения, а главное — ошибочных представлений, что их учат «не тому» языку.

Литература

Vasilyeva A. N. 1972, *Particles in Colloquial Russian. (Manual for English-speaking students of Russian)*, Progress, Moscow.

Володина Г. И. 2003, *А как об этом сказать? Специфические обороты разговорной речи.* Русский язык. Курсы, Москва.

- 2380 слов, наиболее употребительных в русской разговорной речи.* 1968, Университет дружбы народов, Москва.
- Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания* 1998, Метатекст, Москва.
- Дискурсивные слова русского языка: контекстное варьирование и семантическое единство* 2004, Азбуковник, Москва.
- Жукова Н. Н. 2005, *Десять рассказов. Книга для чтения*, Русский язык. Курсы, Москва.
- Земская Е. А. [1987] 2004, *Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения*, Флинта, Москва.
- Левина Г. М., Николенко Е. Ю. 1992, *Владимир 2, Златоуст — Интердиалект*, Москва — Санкт-Петербург.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение* 2000, ЦМО МГУ — Златоуст, Москва — Санкт-Петербург.
- Русская грамматика I* [1980] 2005, Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова, Москва.
- Степанова Е. М., Иевлева З. Н., Трушина Л. Б. 1992, *Русский язык для всех*, Éditions Librairie du Globe, Paris.
- Труфанова В. Я. 1999, *Путь к общению. Интенсивный курс речевой адаптации для англоговорящих*, Русский язык. Курсы, Москва.

Изучение вопросов коммуникативного сотрудничества в русской аудитории

Аренова М.Ж., Нургазина М.Б. - Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан

marzhana2@mail.ru, maral0204@mail.ru

Реформы в системе образования, проводимые в Республике Казахстан, предъявляют новые требования и в области обучения иностранным языкам, в связи с чем требуется переосмысление принципов процесса обучения языкам (методические, лингводидактические принципы), которые определяют, как организуется и проходит обучение, и обеспечивают эффективную организацию обучения любому языку. Ни одна методическая проблема не может быть решена вне принципов обучения. Под методическими принципами в данной работе понимаются основные, базисные положения теории обучения языкам, которые отражают объективные законы и закономерности усвоения языка и определяют системно-структурную организованность, функционирование, развитие и совершенствование процессов обучения языкам и формирования иноязычной способности, а также определяют деятельность преподавателя по организации данных процессов.

В последние годы в отечественной методике обучения иностранным языкам широкое распространение получил коммуникативный метод, в основе которого лежит, собственно, коммуникативный принцип, согласно которому учебный процесс по иностранному языку должен быть организован так, чтобы в результате обучения студенты овладели умениями и навыками пользования языком как средством общения в рамках тематики, предложенной программой. Практическая реализация данного принципа связана с тем, что прежде всего необходима практическая деятельность на изучаемом языке в устной иноязычной речи и при чтении иноязычного текста.

Идеи коммуникативного сотрудничества связаны с понятием синергетики как новой парадигмы, что вызывает изменения в способах постановки проблем и научного исследования, в используемых моделях, в целях и установках научного поиска. В синергетическом видении картины мира акцент падает на становление, саморазвитие, самообучение, когерентность, кооперативность элементов мира, (Аршинов, Свирский 1994: 16-17; Буданов 2000: 19; Чернавский 2004: 34-35; Капица, Курдюмов, Малинецкий 1997: 23-25).

В этом контексте рассмотрение системы обучения иностранным языкам и русскому, в частности, представляется достаточно актуальным в свете стремительно разворачивающихся инновационных процессов современного этапа развития системы образования как фактора межкультурного диалога в условиях Республики Казахстан (далее – РК). Данная система ориентирована,

прежде всего, на ее интеграцию в мировое образовательное пространство, а потому существенные изменения в педагогической теории и образовательной практике направлены на гармонизацию казахстанских и зарубежных образовательных программ (в том числе российских), развитие академической мобильности студентов казахстанских вузов и обеспечение конвертируемости отечественного высшего образования. В данных условиях значительно усиливается творческий характер образования, ключевой задачей которого является не только развитие у обучающихся таких качеств и способностей, которые позволили бы им осуществлять профессиональную и социальную деятельность в быстро изменяющихся социокультурных условиях, но и создание условий для самореализации и саморазвития личности. Поэтому основой педагогической деятельности преподавателя высшей школы становится использование педагогических технологий, способствующих творческому обучению и воспитанию студента, который будет строить свою жизнь путем самореализации и саморазвития, то есть по законам синергетики.

Система обучения русскому языку в этом ракурсе включает в себя подготовку подрастающего поколения к условиям реальной действительности, то есть к жизни в многонациональном обществе с поликультурными традициями, согласно идеям Болонской Конвенции. В таком случае педагогическая технология связана с внедрением в обучение русскому языку как языку официального общения на территории Республики Казахстан системного способа мышления, с разработкой систем обучения и реализацией идеи полной управляемости этой системой и, прежде всего, ее основного компонента - учебного процесса. Именно такая технология проектирует и осуществляет учебный процесс, который гарантирует достижение запланированных результатов. Важнейшими факторами такого гарантирования результата обучения являются четко поставленные цели, рациональное управление и оперативная обратная связь (при использовании компьютерных технологий). Это в высшей степени относится к синергетическому образованию и к образованию через синергетику, когда знания студентов не просто накладываются на структуры личности или, тем более, навязываются им. Это - образование, стимулирующее на собственные, может быть, еще не проявленные, скрытые, линии развития.

Итак, опираясь на мнение, что синергетика может служить основанием для принятия эффективных решений в условиях нестабильности, нелинейности и открытости будущего (Чернавский 2004: 34; Капица, Курдюмов, Малинецкий 1997: 89), можно констатировать, что использование синергетических составляющих требует переосмысления принципов процесса обучения иностранным языкам, которые способствуют определению того, как организуется и проходит обучение в учебном процессе, и обеспечению эффективной организации обучения русскому языку. Методические принципы определяют системно-структурную организованность, функционирование, формирование инновационной иноязычной компетентности студента, а также выявляют деятельность педагога по организации таких процессов, в которых феномен сотворчества проявляется в возникновении своего рода межличностных отношений, создании взаимной творческой деятельности между преподавателем и студентами.

В качестве такого достаточно перспективного направления выступает функционально-прагматический подход к изучению грамматических явлений разноструктурных языков (Бондарко 2002: 36-37). Такой принцип, внедряемый в учебный процесс через систему общих целевых установок, направляет речевую деятельность студентов на решение жизненно важных (коммуникативных) задач в рамках того или иного вида речевой деятельности (чтение, слушание, говорение, письмо) соответственно одному из основных функциональных стилей языка: научному, публицистическому, деловому, языку художественной литературы и разговорному. Ведь при практическом овладении языком у студентов должен выработаться механизм речевой деятельности на этом языке.

Языковая личность при учете человеческого фактора «характеризуется не только степенью владения языком, но и выбором – социальным, личностным – языковых средств» различных уровней (Арупнова 1998: 45-48). В когнитивном аспекте все языковые явления рассматриваются как «своеобразные пласты опыта человека, передающие различные типы знаний о действительности» (Кубрякова 2004: 67). Языковая картина мира прежде всего связана с отображением отношений внеязыковой действительности и воплощает результаты восприятия мира говорящим. Поэтому центральным при изучении коммуникативной функции становится понятие речевой деятельности и речевого акта как ее минимального компонента.

Функционально-коммуникативный принцип обучения языку предполагает также: а) учет индивидуально-психологических особенностей обучающегося при ведущей роли его личностного аспекта; б) функциональный подход к отбору и презентации учебного материала на всех уровнях; в) ситуативность процесса обучения; г) принцип новизны – ситуаций и речемыслительных задач; приемов работы; информации, содержащейся в учебном тексте и сообщениях; характера организации учебного процесса в целом.

Как показывают теоретические положения и практика внедряемого подхода к функционально-прагматическому обучению, выявление смысла высказывания представляет для студентов сложную, творческую речемыслительную деятельность, требующую от него навыков и умений обобщающего, абстрагированного мышления (Бондарко 2002: 68). Вот почему прежде всего необходимо работать с текстом как «микротемным высказыванием» (Богданов 1993: 28), в котором отражается несколько объектов действительности, объединенных единым смыслом, представляющим собой совокупность смыслов составляющих его ситуативных и простых высказываний. При отборе учебных текстов принцип единства обучения и воспитания является одним из ведущих, ведь воспитывает человека весь процесс обучения в целом, а не какие-либо «воспитательные моменты», оторванные от содержания учебного предмета и логики педагогического процесса.

Современные исследования лингвистов по теории текста (Лотман 1996; Демьянков 2001: 311; Богданов 1993: 8-10) свидетельствуют о том, что для умения рассуждать важно научить студента «объективизировать» в языковой форме в рамках текста постановку проблемы, шаги по разработке и решению проблемы для того, чтобы его выступление было убедительным и повлияло на партнера по коммуникации (на другого студента). Весь текст анализируется по ходу изложения проблемы с тем, чтобы разработать варианты построения собственных

монологических текстов на иностранном языке. Для того чтобы научить студента умениям речевого общения, надо научить его общаться с текстом с целью выработки следующих коммуникативных умений: 1) познавательного – восприятие информации посредством чтения или слушания; 2) оценочного – переработка воспринятого посредством теоретических мыслительных операций; 3) коммуникативного – воздействие на адресата посредством говорения или письма.

Особое значение представляет разработка вопросов формирования у обучаемых системного представления о функционировании языка и выработки механизмов использования языковой системы в естественных условиях речевого общения. Содержание обучения, в частности, грамматике предполагает включение в языковой материал разноуровневых языковых средств, объединенных по принципу функциональной общности. Речевой материал представляют широкие контексты, поэтому вся деятельность по овладению указанными языковыми средствами предстает как система действий разноуровневого плана.

Обращение к теории функционально-семантических полей (далее-ФСП) позволяет представить «системно-языковые и функционально-речевые свойства той или иной семантической категории» (Бондарко 2002: 14) адекватно задачам формирования языковой и коммуникативной компетенции студентов. Методическое применение теории ФСП предполагает коммуникативную организацию учебного материала на основе сочетания двух факторов: концентричности расположения языковых единиц, относящихся к одной семантической зоне, и поэтапности овладения определенными синтаксическими структурами, опирающимися на общие психолингвистические закономерности порождения речевого высказывания. Такие системно-языковые признаки ФСП, как типизированный характер моделей, упорядоченность элементов, иерархичность строения, ядерность и периферийность расположения языковых средств в структуре поля, т. е. в свете синергетической парадигмы, могут быть перенесены в план методической организации языкового материала. Это позволяет наметить пути наблюдающегося в настоящее время разрыва между необходимостью представления в учебном процессе фактов языка как системной субстанции (при сохранении важных особенностей их речевого функционирования) и вынужденным дроблением языкового материала на уровни, концентры. Такое дробление не всегда отвечает главному требованию коммуникативности: при отборе и организации материала следует исходить из реальной роли языковых явлений в естественной коммуникации, их системных связей и соотношений.

Для того, чтобы языковые факты грамматики иностранного языка усваивались студентами с учетом взаимодействия всех уровней языковых элементов в речи и их употребления в конкретных ситуациях общения, моделирование объектов языка в методических целях должно быть адекватным, во-первых, самой системной организации этих объектов и закономерностям их речевого функционирования и, во-вторых, поэтапности овладения этим материалом студентами в процессе обучения.

Содержательная характеристика текстовых отрезков с позиций речевой деятельности включает в себя, прежде всего, определение уровней рецептивно-

продуктивного владения синтаксическим материалом в рамках ФСП. Поэтому с точки зрения обучения языку как средству общения целесообразно различать три таких уровня: 1) базовый уровень – умение конструировать структуры и распознавать их в речевом потоке. Отбор средств получает квалификацию по двум направлениям – от формы к содержанию и от содержания к форме. На основе уровня структур формируются в дальнейшем рецептурные и продуктивные навыки более высшего уровня: умения отбирать синтаксический материал адекватно замыслу высказывания и целям коммуникации и определять его коммуникативно-содержательные нагрузки в речи; 2) смысловой уровень – умение отбирать структуры и устанавливать их семантические функции при предъявлении на слух. Размежевание синтаксического материала с точки зрения важности / периферийности для формирования рецептивных и продуктивных навыков на соответствующем этапе обучения. Сферой продуктивного владения оказывается ядерная часть ФСП, сферой рецептивного – периферийная; 3) коммуникативный уровень – умение использовать структуры в целях построения высказывания, текста и распознавать их коммуникативные нагрузки в речи. Данный уровень предполагает двустороннюю зависимость: видов речевой деятельности в структуре коммуникативного акта, с одной стороны, и различия языковых средств для выражения тех или иных целей сообщения, с другой стороны. На этом этапе в центре внимания находится взаимодействие ядерных и периферийных конструкций ФСП при формировании содержательных аспектов высказывания, важное как для рецептивного, так и для продуктивного владения нормами речи. Синтаксический материал интерпретируется с точки зрения его роли в семантической структуре высказывания.

Доминирующая в современной лингвистике ориентация на динамические аспекты языка – коммуникативный и прагматический – имеет непосредственное отношение к решению практических задач обучения русскому языку как средству реализации речевой деятельности человека. Весьма актуальными являются в связи с этим проблемные вопросы функционально-семантических особенностей языковых единиц разных уровней, коммуникативных типов речи и иерархии составляющих единиц, прагматических установок, теории речевых актов и коммуникативно-прагматических категорий высказывания и текста.

Особое значение в этой связи приобретают проблемы, связанные с целью и результатом речевого действия, влиянием речи на адресата, уместностью высказывания в данных условиях, адекватностью выбора языковых средств для достижения определенного эффекта. При этом важными компонентами прагматического анализа речевых актов являются и взаимоотношения говорящих, находящихся в языковом контакте, и уровень их знаний и мнений, и намерение говорящего, и ситуация, учитывающая место и время, в которой осуществляется речевой акт, и многое другое, связанное с условиями речевой коммуникации, так как именно эти факторы регулируют или даже определяют речевое поведение коммуникантов.

Одной из центральных задач прагматики является выявление и определение единиц общения, изучение их функционирования в речи с учетом следующих прагматических факторов: 1) социально-личностные взаимоотношения между коммуникантами; 2) степень их заинтересованности в выполнении действия; 3) обязательность / необязательность выполнения предписываемого действия для

адресата с точки зрения говорящего. Исследуя текст с функционально-коммуникативной точки зрения, нельзя не обратить специального внимания на самих создателей этого речевого произведения (высказывания) – говорящего и слушающего. Именно их отношение к языку есть движущая сила процесса формирования текста. Вопрос об отношении участников речевого акта к высказыванию имеет несколько аспектов рассмотрения. Выявим некоторый набор коммуникативных требований и предписаний (прагматических правил): 1) побуждать соответственно взаимоотношениям с собеседником; 2) сформулировать речевое побуждение так информативно, чтобы не было двусмысленности в выражении или недопонимания у адресата; 3) сформулировать побуждение соответственно нормам речевого поведения. Соблюдать узус и категорию вежливости. Избегать «сухих» побудительных форм (если ситуация и социальные роли общающихся не требуют этого); 4) регулировать выражение побуждения с учетом возможного отказа или сопротивления собеседника; 5) побудить определенного адресата, способного выполнить действие; 6) не побуждать собеседника к действию, которое он уже выполняет, или к состоянию, в котором он находится. Не побуждать к ненужному действию; 7) к самому побудительному акту желательно приложить мотивировку. Таким образом повышается воздействие на собеседника и, следовательно, растет потенциал выполнения им действия; 8) желательно подготовить слушателя к последующему побуждению посредством вводящих языковых формул; 9) своевременно побудить собеседника.

Итак, изложенные выше соображения позволяют подтвердить, что синергетика – это способ увидеть мир по-другому и активно встроиться в этот мир, так как она дает возможность рассмотреть старые проблемы в новом свете, переформулировать вопросы, переконструировать проблемное поле любой науки (Чернавский 2004: 15-16). Использование преподавателем функционально-прагматического принципа в обучении иностранным языкам способствует такому пониманию и реализации в конкретной практической деятельности. Такой подход реализует коммуникативные принципы в обучении, так как он позволяет обеспечить: а) преемственность в обучении грамматике на базовом, смысловом и коммуникативном уровнях владения коммуникативными навыками; б) системность представления грамматического материала (в рамках теории ФСП) на разных этапах его усвоения; в) сочетание системно-языкового и функционально-речевых аспектов в изучении различных смысловых категорий; г) выход на уровень коммуникации как конечную цель изучения системы ФСП в разноструктурных языках.

Литература

- Арутюнова Н. Д. 1998, *Язык и мир человека*, Языки русской культуры, Москва.
- Аршинов В. И., Свирский Я. И. 1994, «Синергетическое движение в языке», *Саморганизация и наука: опыт филологического осмысления*, Москва, МГУ, сс. 15-25.
- Богданов В. В. 1993, *Текст и текстовое общение. Учеб. пособие*, РИО СПбГУ, Санкт-Петербург.
- Бондарко А. В. 2002, *Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка*, Российская Академия наук. Институт лингвистических исследований, Языки славянской культуры, Москва.

- Буданов В. Г. 2000, *Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики: Синергетическая парадигма*, Прогресс: традиция, Москва.
- Демьянков В. З. 2001, «Лингвистическая интерпретация текста: универсальные и национальные (идиоматические) стратегии», в *«Язык и культура: Факты и ценности: К 70-летию Ю. С. Степанова»*, Отв. ред. Е. С. Кубрякова, Т. Е. Янко, Москва, Языки славянской культуры, сс. 309-323.
- Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. 1997, *Синергетика и прогнозы будущего*, Наука, Москва.
- Кубрякова Е. С. 2004, *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*, Российская Академия наук. Институт языкознания, Языки славянской культуры, Москва.
- Лотман Ю. М. 1996, *Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семIOSфера-история*, Языки русской культуры, Москва.
- Чернавский Д. С. 2004, *Синергетика и информация: динамическая теория информации*, УРСС, Москва.

Пути эффективного использования образовательных компьютерных ресурсов как новые технологии обучения русскому языку

Нургазина К.Б. - Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан

karl_nur@mail.ru

В настоящее время в свете модернизации образования и развития Болонского процесса достаточно активно в качестве критерия качества образования, конкурентноспособности выпускников используются в Республике Казахстан различные компьютерные телекоммуникационные технологии. Известно, что процесс внедрения информационных технологий в образование является объективным, имеющим свои закономерности, поэтому главными факторами в повышении эффективности компьютерного обучения являются организационные, технические, педагогические, психологические. Любые информационные технологии могут быть эффективными, если используются на основе системного подхода, когда, наряду с техническими средствами, предлагается программное обеспечение, созданное на основе учебного содержания, ориентированного на цели обучения с учетом новейших достижений науки. Важное место принадлежит самому учебному содержанию.

Образовательный процесс – это процесс передачи информации от отправителя к получателю и потому фактически в своей основе он является «полиструктурной коммуникацией», которая осуществляется с целью развития совместного творчества. На примере кафедры математического анализа Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева мы хотели бы показать некоторые пути эффективного использования образовательных компьютерных ресурсов на занятиях по русскому языку, особенности реализации принципов такого сотворчества, представленные в электронной коммуникации и включающие в себя разнообразные и разнонаправленные коммуникативные акты. Прежде всего, это продуктивное использование так называемых компьютерно-опосредованных технологий (сайт, электронная почта и др.); продуманное и четко представленное учебное содержание обучающих систем и рациональное их использование; развитые обучающие программы, что в целом находится в контексте модели системы менеджмента качества образования (СМК), которая, как известно, уникальная для каждого вуза и может эффективно функционировать только тогда, когда четко определены цели и политика в области качества, а также виды деятельности и ответственность всех структурных подразделений.

Феномен сотворчества проявляется в возникновении своего рода межличностных отношений, создание взаимной творческой деятельности между

преподавателями и студентами. Существуют самые разнообразные формы такого дистанционного взаимодействия в образовательном процессе, самые популярные из которых – сайт и электронная почта. В учебных модулях математических дисциплин для гуманитарного профиля вводится такая контролирующая форма проверки знаний слушателей, в частности, по русскому языку, как обязательная сетевая контрольная работа и дистанционная сдача зачетов и экзаменов, связанные с развитием компьютерной компетенции, умением работать с информацией, представлять информацию на основе требований. Разумеется, что все задания носят индивидуальный и эвристический характер, соответственно, не допускают возможности взять готовую информацию из Интернета. В качестве обратной связи организации учебных занятий может выступать дистанционная рефлексия курса.

Сайт как учебный ресурс Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева имеет материал о развитии компьютеризации системы обучения гуманитарным дисциплинам, обеспечивает все формы взаимодействия между обучающимися и обучаемыми в ходе осуществления дистанционной стратегии изучения специальных дисциплин лингвистического цикла, что предполагает достаточную их техническую подготовку, умение использовать междисциплинарный контекст образовательного процесса, обеспечивать динамическое развитие сайта как элемента единого образовательного пространства в плане согласования деятельности отдельных подструктур Евразийского университета.

В качестве средства сопровождения курса выступает электронная почта, по которой слушателям высылается учебная программа курса, стандарт специальности; здесь представлена электронная библиотека курса, по ней осуществляется обратная связь. По такой форме сетевой коммуникации уже проводились различные электронные семинары и конференции, инициированные локально в рамках отдельного учебного предмета с привлечением слушателей всех факультетов. Иногда предлагались задания изменить статус студента и предложить им выступить в качестве докладчиков и экспертов. Сотворчество обучающихся и обучаемых таким образом продолжается через весь учебный процесс и, на наш взгляд, качественно влияет на развитие его участников.

В учебных модулях лингвистических дисциплин вводится такая контролирующая форма проверки знаний слушателей, как обязательная сетевая контрольная работа и дистанционная сдача зачетов и экзаменов, связанные с развитием компьютерной компетенции, умением работать с информацией, представлять информацию на основе требований. Разумеется, что все задания носят индивидуальный и эвристический характер, соответственно, не допускают возможности взять готовую информацию из Интернета. В качестве обратной связи организации учебных занятий может выступать дистанционная рефлексия курса.

В дальнейшем дистанционное сотворчество осуществляется через разработку страниц сайта, совместную организацию сетевой учебной работы, организацию конференций, подготовку содержания курсовых и дипломных работ, инициативных проектов. В этом случае коммуникация off-line экономит время, обеспечивает продуктивную разработку совместного продукта. Важно умение

преподавателя направить творческий потенциал студентов на междисциплинарные и прикладные исследования, найти новые элементы для собственного развития, показать их социальную и личную значимость.

Использование различных форм компьютерных телекоммуникаций в учебном процессе может быть сопровождено программой развития компьютерной компетентности слушателей. Так, здесь действует такая программа и сформировано новое научное направление на стыке информатики, лингвистики, права, педагогики и математических дисциплин.

Следующим важным аспектом эффективного использования образовательных компьютерных ресурсов – это создание обучающих систем с акцентированием внимания самому учебному содержанию, которое должно быть современным, актуальным, академическим. В научной литературе уже отмечается в качестве одного из ключевого фактора в образовании **мотивация учения** (Нуртазина, 2006: 18; Розина, 2005: 123), поэтому обучающие информационные системы должны быть ориентированы на конкретных пользователей. В основу образовательных информационных технологий обязательно должна быть заложена модель обучаемого студента, которому предстоит работать с обучающими системами, кроме того, должны тщательно исследоваться для практического применения возможные деятельностные методы применения компьютера в обучении, в частности, методы организации диалога и области применения машинных форм диалога. Для создания и реализации эффективного программного обеспечения необходима конкретная поэтапная реализация таких содержательных элементов, как 1) отбор содержания по фундаментальным учебным дисциплинам; 2) разработка информационных обучающих систем комплексного характера.

Остро стоит вопрос о том, правомерно ли замена традиционных форм контроля компьютерным тестированием. Видимо, априори можно утверждать, что такое тестирование целесообразно как элемент самоподготовки и проверки уровня знаний на начальном этапе. Итоговый же контроль может обеспечить качество обучения при условии, что все задания будут носить комплексный характер.

Важным видом деятельности для обучения русскому языку является работа с учебными компьютерными моделями, позволяющая слушателям усвоить основные закономерности, связи и соотношения дисциплины. Такие модели связаны с такими практическими задачами, когда нужно измерить параметры, обработать результаты, представить их в определенном виде и оценить итоги. Разумеется, что каждый слушатель работает индивидуально, использует современные средства обработки данных эксперимента, так как им предлагаются справочные файлы, где объясняется, почему тот или иной процесс описывается некими закономерностями.

На последующем этапе эффективного использования образовательных компьютерных ресурсов в обучении русскому языку представляет интерес проблема возможности программирования (перевода в электронный вид) интеллектуальных функций преподавателя в процессе обучения лингвистическим дисциплинам, когда изучение теоретических основ в справочном файле и контроль усвоения объединены во времени, так как используется интерактивность компьютера для реализации активного диалога.

Особенность дисциплин лингвистического цикла состоит в том, что в связи с логикой построения дисциплин и наличием большого количества формул, рисунков, графиков, схем возможна ее формализация для развития системного мышления при анализе и решении аналитических задач. Сама технология обучения построена по модульному принципу, включающая в себя справочные файлы, обучающие программы с рейтинговым текущим самоконтролем и лабораторную работу, оперативную базу данных для отслеживания хода учебного процесса. Программное обеспечение установлено в локальной сети учебного заведения, а также используется в качестве обучающей кейс-технологии. Обучающие программы состоят из интерактивных интерфейсов, справочных файлов и оперативной базы данных для учета деятельности студентов нашего университета. Обучающие программы есть разных типов в зависимости от их назначения (по решению технических задач), методические указания по решению, когда исходные данные задает генератор случайных чисел, интерфейс справочной системы со всплывающими окнами с контекстными подсказками и определениями, возможен просмотр информации в процессе решения технических задач с помощью гиперссылки, а также обучающие программы по усвоению аппарата понятий и теоретических основ.

В качестве итогового контроля результатов обучения используется компьютерное тестирование. Можно применять так называемые критериально-ориентированные тесты (Нуртазина 2006: 22), в которых задания соотносятся с уровнями усвоения знаний. В данной технологии используются все четыре известные формы тестов: открытая форма (написать ответ), выбрать один или несколько правильных ответов, установить соответствие и установить правильную последовательность.

Активно используется в обучении русскому языку и такая форма обучающей программы, как компьютерный эксперимент для проверки существующих законов и гипотез, позволяющий моделировать лингвистические процессы в широком диапазоне значений исходных параметров. Используются современные средства для обработки результатов эксперимента – электронные таблицы MS Excel. Такая лабораторная работа представляет собой ряд пользовательских интерфейсов, куда слушатель в виде таблицы заносит результаты опытных данных и направляет в таблицу MS Excel, где производится анализ полученных графических зависимостей. Основной принцип при планировании контроля выполнения такой лабораторной работы – это контролировать не результаты, а сам процесс получения результатов.

На завершающем этапе представляет интерес рассмотрение вопроса анализа и оценки информационной системы, к функциональным принципам которой относятся: 1) наличие обратной связи (данную функцию выполняет справочная система); 2) интердиалоговые обучающие программы – это программы с быстрым самоконтролем; 3) виртуальные лабораторные работы – это комплексные практические задачи, где нужно измерить параметры, обработать результаты, представить их в определенном виде и оценить итоги; 4) итоговый контроль проводится по определенным критериям для каждого задания.

Не менее важный вопрос, связанный с путями эффективного использования образовательных компьютерных ресурсов как новых технологий обучения русскому языку, - это проблема феномена сотворчества преподавателя и студента

сквозь призму модернизации образования в свете Болонского Соглашения. Известно, что сейчас качественно меняется содержание деятельности преподавателя, в которой он должен быть не только отправителем, но и активным получателем новой информации, а сотворчество может принести эффективные результаты. Использование компьютерных телекоммуникационных технологий является критерием качества образования в нашем вузе, конкурентноспособности наших выпускников. Их использование должно пронизывать весь образовательный процесс в вузе и неслучайно использование компьютера в учебном процессе называют новой революцией в сфере педагогических методов. Коммуникация в образовательном процессе на основе компьютерно-опосредованных технологий будет иметь свои существенные особенности. Мы считаем, но пока оставим без доказательств предположение о том, что дистанционное сотворчество – это вершина развития электронной коммуникации.

Сложность рассмотрения этого явления связана с тем, что оно ориентировано на опережающее обучение и должно учитывать следующие положения:

1. Необходимость модернизации образования через деятельность отдельного преподавателя, которая должна согласовываться с изменениями системы преподавания вообще.
2. Оптимизация изменения качества образования на основе развития методики очно-дистанционного обучения (Нуртазина, 2006: 18; Розина, 2005: 123).
3. Эффективность использования учебного времени, с учетом предъявляемых требований к системе образования, возможно, если преподаватель разделяет и реализует идею сотворчества.
4. Преподаватель как участник образовательной коммуникации способен постоянно учиться и оптимально работать не только на передачу, но и на получение и переработку информации.
5. Вузовский преподаватель должен осознать необходимость своей педагогической компетентности, расширить диапазон коммуникаций, которые способствовали бы развитию смыслов его педагогической деятельности. Личность преподавателя – это основной источник и потенциал изменений образовательного процесса.

Общность преподавателя и студента проявляется через совместность творческих действий, включает разнообразие и разнонаправленность коммуникативных актов. Сотворчество в своей сути полиструктурный коммуникативный процесс, который осуществляется с целью развития совместного творчества. В этом случае совместное творчество является смысловым аспектом социального взаимодействия. На основе нашего опыта мы могли бы предложить критерии и показатели сотворчества, которые могут быть представлены и в электронной коммуникации.

1. Наличие совместной деятельности.
 - Пространственное и временное соприкосновение участников.
 - Наличие единой цели (возможно, «целевое пространство»).
 - Наличие управления (возможно, соуправление и самоуправление).

- Разделение процесса совместной деятельности между участниками.
- Возникновение межличностных отношений.
- Креативная направленность совместной деятельности.
- Творческая атмосфера.
- Решение неизвестной (частично известной) задачи.
- «Субъективность» творчества – новизна для субъектов совместной деятельности.

3. Взаимообусловленность развития субъектов (например, преподаватель, студент, студенческая группа).

- Изменение способностей (например, коммуникативных, мыслительных, рефлексивных).
- Изменение потребностей (например, самореализации и принадлежности к группе).
- Изменение норм культуры и норм ее освоения.

Ранее в ходе научных исследований и практической деятельности мы рассматривали различные формы дистанционного взаимодействия в образовательном процессе университета (Нуртазина, 2006: 18; Розина, 2005: 123).

Перечисленные образовательные коммуникации еще не являются сотворчеством, а лишь обеспечивают готовность студента к сотворчеству с преподавателем и друг с другом. В дальнейшем дистанционное сотворчество при обучении русскому языку осуществляется через разработку страниц сайта, совместную организацию сетевой учебной работы, организацию конференций, подготовку содержания курсовых и дипломных работ, инициативных проектов, разработку учебных курсов по выбору студента. В этом случае коммуникация off-line экономит время, обеспечивает продуктивную разработку совместного продукта. Важно умение преподавателя направить студенческий потенциал на междисциплинарные и прикладные исследования, найти новые элементы для собственного развития, показать их социальную и личную значимость для студентов.

Использование различных форм компьютерных телекоммуникаций в учебном процессе может быть сопровождено программой развития компьютерной компетентности студентов. Например, на филологическом факультете нашего университета действует такая программа и сформировано новое научное направление на стыке информатики, лингвистики и педагогики, где основные направления модернизации содержания юридического образования нацелены на создание новых образовательных технологий. Это предполагает переориентацию лингвистического образования с преимущественно информативного типа обучения на обучение, позволяющее выявлять и развивать познавательные и творческие способности студентов, воспитывать у них волевые и профессиональные качества личности, обеспечивающие эффективную профессиональную деятельность будущего лингвиста (Нуртазина 2006: 24).

Но как часто происходит, инновационные предложения сталкиваются с управленческими стереотипами, неумением сотрудничать, вносить

организационные коррективы и создавать условия для ее реализации. Однако требования модернизации образования и развитие Болонского процесса уже давно требует иной позиции. В любом вузе есть огромный студенческий потенциал, который может быть эффективно включен в деятельность по совершенствованию развития образовательного процесса в вузе.

Процесс внедрения информационных технологий в образование является процессом объективным, и, следовательно, должен иметь свои закономерности. Для обсуждения были предложены следующие вопросы:

- какие факторы являются главными в повышении эффективности компьютерного обучения (организационные, технические, педагогические, психологические);
- возможно ли в настоящее время передать управление учебной деятельностью компьютерам, хотя бы в некоторых эпизодах учебного процесса;
- могут ли информационные технологии в принципе заменить преподавателя в классе и в аудитории, или в процессе обучения важна не только передача информации, но и личное общение;
- возможна и правомерна ли замена традиционных форм контроля компьютерным тестированием;
- в какой мере возможна замена реальной учебной деятельности (например, в учебных лабораториях) на работу с учебными компьютерными моделями (например, компьютерными лабораторными работами).

Итак, в заключение следует отметить, что информационные технологии могут быть эффективными только тогда, когда используются на основе системного подхода: при обязательном наличии технических средств должно использоваться программное обеспечение, созданное на основе учебного содержания, ориентированного на цели обучения с учетом достижений педагогики и психологии.

При создании обучающих систем обучения русскому языку необходимо особое внимание уделять учебному содержанию, которое должно быть современным, актуальным, академическим.

Одним из ключевых факторов в образовании является мотивация учения. В электронном образовании проблема мотивации выходит на первое место. Содержание учебной дисциплины само по себе не может обеспечить «электронное» обучение. Поэтому обучающие информационные системы должны быть ориентированы на конкретных пользователей. В основу образовательных информационных технологий обязательно должна быть заложена модель обучаемого, которому предстоит работать с обучающими системами, должны тщательно исследоваться для практического применения возможные деятельностные методы применения компьютера в обучении, в частности, методы организации диалога и области применения машинных форм диалога.

Литература

- Нуртазина К. Б. 2006, *Болонский процесс и специфика казахстанской действительности*, Вестник Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, Астана, сс. 15-26.
- Розина И. Н. 2005, *Педагогическая компьютерно - опосредованная коммуникация : теория и практика*, Логос, Москва.

Эффективная межкультурная коммуникация в процессе преподавания русского языка

Нургазина М.Б. - Евразийский университет имени Л. Н. Гумилева,
Астана, Казахстан

maral0204@mail.ru

В современном мире необходимость постоянного взаимодействия представителей разных этносов и культур делает особо актуальным исследование проблемы межкультурной коммуникации. Для успешной коммуникации недостаточно ограничиться лишь знанием языка того или иного народа: необходимо также понимание мировоззрения, национального характера и менталитета представителей иной культуры. Поэтому в настоящее время увеличилось количество работ по изучению языковой картины мира. Это продиктовано изменениями, происходящими в мире, которые, с одной стороны, вызваны интенсификацией межкультурной и межъязыковой коммуникации, а с другой - возникновением в этом процессе очагов напряжения, взаимонепонимания, взаимоагрессии и противостояния одних сообществ людей другим.

Соотношение языковой картины мира и культуры наиболее четко прослеживается по отношению к материальной культуре, взаимообусловленности языковых и логических структур, структур мысли, к системе верований, ценностей и отношений, связанных с социальной сущностью человека. Ценности всегда заложены в конкретной культуре и влияют на цели и процесс изучения иностранного языка. Социолингвистическая и социокультурная компетенция есть базовые компоненты коммуникативной компетенции, которые обеспечивают ее целостный характер. Она присуща только субъекту, общающемуся на другом языке, который не является для него родным. Для достижения продуктивного общения такой субъект должен постоянно осуществлять взаимодействие культур с положительными эмоциями, осознавая собственное этноцентрическое восприятие родной и иноязычной культур.

Важной составляющей современного образования является его нацеленность на обучение и воспитание разносторонне развитой личности, способной к сохранению, распространению и развитию национальной культуры, для которой характерно уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, целостное миропонимание и культура межэтнических отношений. Достижение подобных результатов возможно в том случае, когда образовательные задачи включают в себя подготовку подрастающего поколения к условиям реальной действительности, то есть к жизни в многонациональном обществе с поликультурными традициями. Поэтому важно, чтобы дети и молодежь умели понимать, принимать и уважать достижения своей и другой (не

родной) культуры, обладали терпимостью к этническим, расовым и прочим различиям. Одним из эффективных путей решения этой проблемы может стать знакомство с языковой картиной мира, с базовыми концептами, являющимися своеобразными звеньями культуры, отражающими самобытные черты и менталитет народа. Современная наука признает, что картины мира в разных языках имеют свои характерные особенности, так как существуют различия в восприятии, концептуализации и репрезентации мира языковыми средствами, которые могут быть достаточно существенными. Именно изучение концептов может послужить выявлению общих и специфических особенностей картин мира в разных языках.

Для подготовки студента к реальной коммуникации нужны такие речевые ситуации, которые встретятся потом в реальном процессе коммуникации и должны отражать систему ценностей и отношений в культуре носителей языка и базироваться на присущих этому языку когнитивных моделях соответствующих ситуаций. При изучении русского языка обучающиеся должны усваивать языковую картину мира, представленную в этом языке как на уровне материальной культуры (например, представление родственных внутрисемейных отношений), так и духовной в аспекте усвоения ими или хотя бы формирования у них представлений о системе ценностей и отношений культуры изучаемого языка. Студент должен принять мысль о том, что экзотическое для них как представителей некоторой лингвокультурной общности может быть нормой для представителей другой лингвокультурной общности, что происходит в процессе заполнения различного рода лакун. Освоение культуры – эффективное средство повышения интереса к русскому языку. Включение в содержание обучения этого аспекта способствует тому, что студенты, изучая язык, одновременно имеют возможность познакомиться с богатой культурой русского народа, ее историей и современным состоянием. Привлечение фактов культуры, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективности речевого воздействия на партнера по коммуникации для более полного и эмоционального выражения коммуникативного намерения.

Подход к анализу текста должен сопровождаться квалифицированным разъяснением-комментарием, позволяющим студентам понять природу и истоки представлений в той или иной культуре, что обеспечит просвещенное владение русским языком как иностранным в мире, где все процессы подвержены глобализации, успешную коммуникацию.

Культура влияет на цель и процесс изучения русского языка как иностранного.

Одним из современных подходов к исследованию языка является перенос акцента с исследования самодовлеющей языковой системы на анализ концептуальной системы, осуществляемый в когнитивной и лингвокультурологической работах последних лет (Степанов 1997: 29 ¹);

¹ Степанов Ю. С. 1997, *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*, Москва, с. 29

Вежицкая 1998: 34 ²). Такие исследования позволяют создать методологически обоснованную и теоретически перспективную программу антропологической парадигмы в лингвистике, направленной на раскрытие роли как языковых, так и неязыковых факторов в концептуальном освоении мира с приоритетным направлением: человек – язык – языковое сознание – культура.

Обострение внимания лингвистов к поискам концептов, их описанию, воплощению в языке вполне закономерно, так как соответствует одному из основных принципов лингвистики конца XX-начала XXI века – принципу экспланарности: семантическое описание слов-концептов дает по возможности полное знание о понятии, существующем в сознании носителя языка и культуры. Известна способность человека классифицировать окружающие его предметы и явления, в чем и заключается классифицирующая деятельность языкового сознания. Язык воздействует на способы категоризации и концептуализации действительности носителями конкретного языка. Как писал А. А. Потебня

«язык можно сравнить со зрением. Подобно тому, как малейшее изменение в устройстве глаза и деятельности зрительных нервов неизбежно дает другие восприятия и этим влияет на все мирозознание человека, так каждая мелочь в устройстве языка должна давать без нашего ведома свои особые комбинации элементов мысли».³

Как представляется, человеку свойственно представлять окружающий его мир посредством когнитивных моделей, которые составляют суть концептов и категорий. Дж. Лакофф сделал попытку рассмотреть действие основных когнитивных механизмов с целью осмысления процесса категоризации, как он осуществляется людьми, то есть его заинтересовали когнитивные аспекты категоризации. Один из важных выводов, к которому он пришел, сформулирован им в принципе опыта. Суть этого принципа заключается в том, что человеческие ассоциации основаны на непосредственном опыте и при категоризации нового явления существенную роль играет знание уже известного. Образные схемы и воплощают, по мысли автора, то, что человек воспринимает из своего непосредственного опыта, а уже такое образное представление переносится путем аналогии, сравнения на другие, абстрактные сферы. Лакофф говорит о возможности трансформации схемы-образа по общему типу связи. Такая трансформация становится возможной на основе связи схематических представлений образов в рамках одной и той же сферы опыта. Наиболее очевидными оказываются следующие образные схемы: вместилище, источник – путь – цель, связь, часть – целое, вверх – вниз, передняя сторона – задняя сторона, которые, как можно заметить, структурируют наш пространственный опыт (Lakoff 1988: 123-125 ⁴).

² Вежицкая Анна 1998, *Избранные работы последних лет*, Школа «Языки русской культуры», Москва, с. 34

³ Потебня А. А. 1990, *Мысль и язык*, Теоретическая поэтика, Москва, с. 163

⁴ Lakoff G. 1988, *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind.* - Chicago; London, с. 123-125

Существуют два подхода к определению концепта: когнитивный и историко-культурологический с использованием научного аппарата когнитивной лингвистики (концептосфера, обработка информации, общий фонд знаний, когнитивная модель, языковая категоризация, вербальная концептуализация, концептуальная система – схема, фрейм, скрипт, сценарий, гештальт) и лингвокультурологии (константы и установки культуры, текст, тезаурус, символарий культуры, лингвокультурема).

При когнитивном подходе концепт понимается как ментальная сущность, которая существует в нашем сознании и хранит информацию, «пучок» знаний о фрагменте действительности. В таком случае значение слова соотносится со всем объемом знаний об обозначаемом и в центре оказываются понятия знания и сознания (Попова, Стернин 1999: 12⁵). Можно привести ряд определений, подтверждающих данный подход: концепт – «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» (Кубрякова 1996: 90⁶); концепты – это «явление того же порядка, что и понятие». По своей внутренней форме в русском языке слова концепт и понятие одинаковы: концепт является калькой латинского *conceptus* «понятие» от глагола *concipere* «зачинать», то есть значит буквально «понятие, зачатие».

В научном языке эти два слова также иногда выступают как синонимы, одно вместо другого. Но так они употребляются лишь изредка. В настоящее время они довольно четко разграничены. Концепт и понятие – термины разных наук, отмечает Ю. С. Степанов:

«второе употребляется главным образом в логике и философии, тогда как первое, концепт, является в одной отрасли логики – математической логике, а в последнее время закрепилось также в науке о культуре, в культурологии, и является главным термином нашего словаря».⁷

Еще В. Гумбольдт писал о том, что каждый язык содержит характерный для данного этноса взгляд на мир, картину мира. Язык как бы очерчивает круг вокруг социума, и выйти за его пределы возможно лишь переступив в другой языковой мир. Язык как универсальное хранилище общественного знания, приобретаемого веками коллективного опыта, «через все сказанное народами в прошлом воздействует на индивид» (Гумбольдт 1985: 372⁸), поэтому содержит в себе и информацию о системе ценностных ориентаций нации, об образе жизни и мышления языковой личности.

Таким образом, каждый язык представляет свою концептуализацию мира, отражает видение мира тем или иным этносом. Большую роль играет в этом

⁵ Попова З. Д., Стернин И. А. 1999, *Понятие "концепт" в лингвистических исследованиях*. Воронеж, с. 12

⁶ Кубрякова Е. С. 1996, *Концепт. Краткий словарь когнитивных терминов*, Москва, МГУ, с. 90

⁷ Степанов Ю. С. 1997, *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*, Москва, с. 40

⁸ Гумбольдт В. 1985, *Язык и философия культуры*, Москва, с. 372

плане лексикон. Ведь лексические вариации отражают культурные различия и представляют собой бесценный инструмент изучения культуры и общества. Наряду с универсальными концептами в вокабуляре каждого языка есть концепты, чуждые представителям другого этноса. Поэтому адресованность текста есть синтез общего и частного, универсального и характерного только для данного социума. Не только каждый текст представляет собой особый универсум, но и каждый читатель прочитывает его по-своему, не говоря о читателях, принадлежащих к разным этносам. Отметим, что внимание лингвистов, а также исследователей в области лингвострановедения традиционно привлекали слова, обозначающие реалии, уникальные для исследуемой культуры. Но «то, что приложимо к материальной культуре, социальным ритуалам и институтам, в равной степени приложимо и к человеческим ценностям, идеям, отношениям, способу мышления о мире и собственной жизни в нем» (Вежбицкая 1998: 2). Действительно, мы находим много примеров из жизни, подтверждающих это наблюдение. Как материальные феномены (юрты в Казахстане, чаепитие в России, Макдональдс в США) способны отсылать к культурным ценностям (гостеприимству в Казахстане, широте души в России, экономии времени в США), так и «обычные» слова, лексика бытовой и абстрактной семантики, способны отсылать к уникальным ценностям собственной культуры.

Есть, однако, специфические национальные черты, объединяющие адресатов, принадлежащих к одному этносу, воплощающиеся, например, в таких словах, как «душа», «судьба», «то ска» и др.

Вот почему при исследовании вопроса о культурном компоненте значения языковых единиц неизбежно столкновение с методологической проблемой верифицируемости выводов, с критическим вопросом о том, существуют ли надежные эмпирические свидетельства связи вычленимых лингвистических моделей с вычленимыми моделями поведения или убеждений. Для решения этой проблемы А. Вежбицкая предлагает использовать универсальный семантический язык, который лишен субъективной окраски и позволяет описывать значения лексических и грамматических единиц различных языков в единых обобщенных категориях (Вежбицкая 1998: 23). В работах названного ученого мы находим тонкий и последовательный анализ этнопсихологических черт лексикона разных языков, подтвержденный обширным эмпирическим материалом. Этот анализ сопровождается глубокими методологическими разработками.

Мы считаем, что культурные значения с одной стороны, оттачиваются в ходе социальной практики, а с другой, отражаются в ментальной реальности носителей культуры и обуславливают интерпретацию индивидами окружающей действительности. Они могут носить индексальный характер, не отражая напрямую системы ценностей, но отсылая к ее компонентам. Подобно языковому знаку, культурно значимое событие, явление, факт можно представить в виде единства формы и содержания. Содержательной стороной, собственно культурным значением, являются убеждения, которые являются истинными в силу того, что принимаются всеми носителями культуры, и ценно сти, понимаемые как внутренние стандарты для восприятия и направления действий. Убеждения и ценности определяют все остальное поведение индивида. Кроме того, параметры, по которым могут определяться ценностные ориентации конкретной

культуры, включают в себя: отношение к 1) природе, 2) времени, 3) пространству, 4) деятельности, 5) характеру общения, 6) природе и принципам аргументации, 7) личности и ее сути, 8) соперничеству, 9) власти и ее взаимоотношениям с личностью, 10) природе человека.

Каждый естественный язык представляет собой определенный способ восприятия и концептуализации мира. Такая концептуализация отражает единую систему взглядов, охватывающую все стороны бытия, включая в себя человека как составную часть этого бытия. Наиболее сложным и интересным является внутренний мир человека.

Можно отметить, что, если мы хотим описать то, что стоит за тем или иным культурно значимым концептом в сознании современного человека, экскурс в прошлое лексики необходим, чтобы ответить на вопрос, почему именно этот образ сложился в сознании того или иного этноса за данным концептом.

Язык вообще обладает исключительно богатым арсеналом для категоризации человеческих отношений, потому что человеческие взаимоотношения важны в жизни носителей той или иной культуры, однако они не универсальны и не следует ожидать от живущих в других условиях такого же пристального внимания к ним. Такого рода различия в культурных компонентах значений могут играть критическую роль в межкультурной коммуникации. Если адресант, кодируя сообщения на одном языке, бессознательно ориентируется на свою систему культурных ценностей, а адресат, декодируя сообщения, использует собственную, то различная трактовка высказываний участниками процесса, принадлежащими к различным культурам, представляется не исключительной, а вполне логичной практикой. В таком случае коммуникативная функция языка, заключающаяся в передаче значения, не достигает своей цели.

Все дело в том, что вступая в общение с представителями других культур, люди, как правило, используют модели и тактику поведения, принятые и закрепленные в их родной социокультурной среде. Но при столкновении с иной культурой собственный набор стереотипов и стандартных правил общения у коммуникантов зачастую не срабатывает, что оборачивается увеличением коммуникативных неудач и становится причиной возникновения социокультурных и межкультурных конфликтов.

Изучение межкультурного взаимодействия возможно только в единой системе координат, т. е. при наличии поля сопоставлений, поиск которого может вестись или в единой системе категорий (обычай, нравы, образ жизни, этикет), или в единстве / кардинальном несходстве систем культурных ценностей. Достаточно перспективным представляется уровневый подход к понятию «межкультурная коммуникация» на примере казахско-русско-английского межкультурного взаимодействия, когда в прикладных целях целесообразно выделять несколько уровней:

- 1) языковой уровень;
- 2) коммуникативный уровень;
- 3) этнопсихологический уровень;
- 4) этнографический уровень;
- 5) страноведческий уровень;

- б) искусствоведческий уровень;
- 7) дидактический уровень.

Язык служит основным инструментом в познании окружающего мира и определяет тип мировосприятия. Наличие общей картины мира обеспечивает взаимопонимание участников коммуникации, поскольку именно она составляет смысловой каркас высказывания. На коммуникативном уровне возможен анализ особенностей национального коммуникативного поведения, например, казахов, русских и других, как вербального, так и невербального. Этнопсихологический уровень предполагает следующие основополагающие моменты этнопсихологических сопоставлений: определение понятий: «этнопсихология», «национальный характер»; выделение основных составляющих этнического и социального стереотипов; выявление соотношений: общечеловеческое и национальное, этническое и социальное, этнический и социальный стереотипы; стереотипы восприятия других народов. Так, например, говоря об особенностях национального характера казахов, исследователи отмечают такие качества, как серьезность, открытость, галантность, человечность, большое чувство юмора, чувство собственного достоинства и др. Вот почему выявление и учет наиболее значимых национальных характерологических особенностей участников межкультурного взаимодействия, соотношения в них универсального и национального позволяет выстроить национально ориентированную парадигму обучения иностранным языкам. Этнографический уровень дает возможность проводить сопоставление традиционных культур по следующим направлениям: а) народный календарь и календарная обрядность (устное народное творчество, праздники); б) обряды жизненного цикла у контактирующих народов (рождение, детство, свадьба, похороны); в) традиционная материальная культура (одежда, жилище, утварь, пища, ремесла и промыслы). На страноведческом уровне подвергаются анализу следующие характеристики сопоставляемых лингвокультурных общностей: а) природный и культурный ландшафт, образы, например, казахского, русского и английского пространства. Сопоставление пространственного мышления разных народов может происходить посредством сопоставления пространственной лексики или пейзажных описаний в литературе; б) социальный мир: образование и культура, наука, социальные ценности и нормы; в) религия; г) история взаимодействия культур; д) история страны. Искусствоведческий уровень дает возможность сравнить музыкальные традиции контактируемых народов, произведений живописи и художественной литературы. И на последнем, дидактическом уровне, целесообразно рассмотреть особенности преподавания межкультурной коммуникации в Казахстане, России и США, выявить национальные образовательные традиции, определить возможности их преемственного использования в разработанной в лаборатории межкультурной коммуникации ЕНУ методической системе обучения русскому языку иностранцев, ведь межкультурное обучение представляет собой освоение основных черт неродной культуры; процесс продвижения от этноцентрической позиции к осознанию, оцениванию и уважению незнакомой культуры. При организации работы в контексте межкультурной коммуникации особенно важным представляется формирование умения осознать явления иноязычной культуры и сделать перенос на свои национальные традиции и явления родной культуры.

Таким образом, можно сказать, что для осуществления тем или иным языком его коммуникативной функции в ходе общения представителей различных культур участникам общения необходимо знать и учитывать как систему ценностей носителей этих культур, так и систему ценностей, отражаемую одним языком. Для решения поставленных задач необходимо как осознание собственной культурной принадлежности, так и культурологическое описание лексики того или иного языка, включающее наряду с традиционными компонентами лексического значения и его культурологический компонент.

Литература

- Вежбицкая Анна 1998, *Избранные работы последних лет*, Школа «Языки русской культуры», Москва.
- Гумбольдт В. 1985, *Язык и философия культуры*, Москва.
- Кубрякова Е. С. 1996, *Концепт*, Краткий словарь когнитивных терминов, МГУ, Москва.
- Попова З. Д., Стернин И. А. 1999, *Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях*, Воронеж.
- Потебня А. А. 1990, *Мысль и язык*, Теоретическая поэтика, Москва.
- Степанов Ю. С. 1997, *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*, Москва.
- Lakoff G. 1988, *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*, Chicago, London.

Межкультурная коммуникация как эффективное средство общения в неформальной обстановке

Минасян С.М. - Ереванский филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (ЕФ МЭСИ), Армения

s.minasyanpmesi@mail.ru

Межкультурная коммуникация – это прежде всего общение между представителями различных человеческих культур. Особенности межкультурной коммуникации, как правило, изучаются на междисциплинарном уровне и в рамках таких наук, как культурология, социология, психология, и, конечно, лингвистика. Необходимо также отметить, что межкультурная коммуникация находится на стадии формирования и приобретает осязаемое значение в связи с процессами глобализации и интенсивной миграции. Почему необходимо отмечать эти моменты? Умение успешно общаться с людьми других культур – это не только умение говорить на данном языке, но и уметь проявлять эмоциональную компетенцию и межкультурную восприимчивость. На лингвистическом уровне происходят интересные взаимодействия языков, и в каждой культуре в отдельности есть пересечения, которые приближают людей к определенному пониманию.

Межкультурная коммуникация – это важный аспект в обучении русскому языку как иностранному. В настоящее время в системе высшего образования в неязыковых вузах идет интенсивный поиск интересных предложений и организации такого типа уроков, где проявляются пути и решения современных подходов к изучению русского языка. Одним из таких интенсивных подходов в процессе изучения языка и культуры является межкультурная коммуникация в неформальной обстановке. Необходимо подчеркнуть какие новые образовательные технологии могут способствовать быстрому преодолению языковых барьеров в условиях межкультурной коммуникации и усвоению культуры изучаемого языка и другого? Как нужно разработать и сформировать представления межкультурной коммуникации в определенной среде, какие именно комплексы мероприятий эффективны и, наконец, каковы взаимоотношения людей разных социумов?

На все эти вопросы можно ответить, изучив осознанные и неосознанные правила, нормы, ценности, структуру национальной или этнической культуры.

Обучение русскому языку как иностранному, конкретно, в армянской аудитории является сложным процессом. Как правило, обучающиеся овладевают определенными орфоэпическими и орфографическими нормами русского языка, но им приходится сталкиваться с трудностями, которые мешают понять

денотативное значение слова и употребить необходимый лексико-семантический вариант в данной речевой ситуации.

На современном этапе на помощь приходит иноязычная специальная терминология, без которой невозможно представить полноценную коммуникацию. Закономерно и то, что разные культуры порождают определенный тип общения. Для общения и выражения мыслей применения общезвестной терминологии недостаточно, так как акт речи – это, прежде всего, передача содержания с помощью языковых форм. И, как правило, во время построения самых простых предложений наблюдается неверное применение той или иной лексики, несмотря на то, что в принципе смысл передачи информации понятен. Наблюдения показали также, что межкультурное общение в неформальной обстановке способствует улучшению практики речи изучаемого языка и позволяет на месте закрепить правильные выражения, словосочетания и предложения, которые вырабатываются на занятиях в неестественной обстановке. В нашем случае, в естественной обстановке общение людей нормализует языковое понимание и ликвидирует речевые ошибки.

Как мы уже отмечали, в актах речи передается определенное содержание, информация. Основными источниками передачи информации являются ситуации, способы языковых значений, скрытость семантических связей слов, словосочетания, предложения, целостность текста и т.д. Одним из источников проблемной ситуации является полисемия и абстрактность употребляемых слов. Изучая полисемию, нельзя не обратить внимания на те особенности, которые обусловлены спецификой родного языка по сравнению с изучаемым языком. Системы понятий в разных языках не совпадают, при изучении приходится усваивать не только новую звуковую форму, но и новую языковую систему понятий, которая трудно воспринимается и запоминается в памяти. Одним из специфических моментов, на мой взгляд, порождающих трудности в усвоении полисемии и абстрактных слов в иностранной аудитории, является структурное расхождение изучаемого и родного языка. Поэтому интенсивная методика обучения, реализуемая в разных мероприятиях, должна базироваться на сравнении с учетом предвиденной интерференции.

Итак, на конкретном примере, расхождение в объеме значений слов русского и армянского языков проявляется в двух направлениях: когда объем значений слов русского языка уже объема значений слов родного языка ($P < A$) и когда наоборот ($P > A$). Поэтому мы встречаем такие ошибки как «узкое мышление», «узкие вопросы», «свежие новости», «свежий вопрос», «купать вкусно», «говорить вкусно», «нечувствительный сон» и т.д.

Нами было зарегистрировано и проанализировано в конкретных ситуациях около 350 лексических ошибок, появившихся в условиях межкультурной коммуникации. На основании чего мы классифицировали лексические ошибки с точки зрения интерференции следующим образом

- межязыковая интерференция по смыслу;
- межязыковая интерференция по форме;
- внутриязыковая интерференция по смыслу;
- внутриязыковая интерференция по форме.

Межъязыковая интерференция происходит как на основе расхождения дифференциальных признаков, так и на основе различной системы сочетаемости. И, естественно, что межъязыковая интерференция по смыслу преодолевается намного труднее, чем межъязыковая интерференция по форме. Что касается внутриязыковой интерференции, то она проявляется прежде всего в области синонимии и паронимии. Наблюдаются ошибки такого рода: «мы сослали вам посылку» вместо «послали посылку». Внутриязыковая интерференция представляет собой более сложное явление, так как она отражает межъязыковую интерференцию.

С психологической точки зрения механизмы переноса и интерференции одинаковы. Это явление наложения системы одного языка, конкретно, армянского, на систему другого, конкретно, русского. Перенос означает влияние какой-либо деятельности на последующий этап независимо от конечного результата – трансформации или интерференции. Для разработки методики преподавания русского языка как иностранного для носителей армянской аудитории актуально то, что:

- тождественные элементы и структуры русского и армянского языков должны быть поняты и осознаны аудиторией с помощью сопоставления объемов слов. Трансформирующее воздействие родного языка облегчает их запоминание и употребление в речи.
- нетождественные элементы и структуры русского и армянского языков должны быть осознаны в контексте родного языка. Интерферирующее воздействие родного языка затрудняет осознание нетождественных элементов и структур, особенно употребление их в речи.
- создания естественных и неестественных ситуаций для общения и сопоставления языка и культур помогают понять появления интерференции.

Перенос, основанный на семантическом тождестве, приводит к тому, что навыки использования слов родного языка переносятся на употребление слов изучаемого языка. Например, такая ошибка как «вкусно шутить», «ехать пешком», «идти машиной», «чуткий вопрос» и т.д. Необходимо различать и такие случаи, когда происходит интерференция при повторном, а иногда при первом ознакомлении с данным значением многозначного слова. Ошибки такого характера – «вкусно шутить», «вкусно говорить», «вкусно одеваться» – можно объяснить несовпадением лексико-семантических вариантов. Каждый вид такой информации требует разных методов предупреждения. Каждому национальному языку свойственна своеобразная система образования и связи понятий.

Активизация умственной деятельности в конкретной ситуации и в неформальной обстановке может быть достигнута в том случае, если динамическому речевому стереотипу, сформированному на родном языке, противопоставляется план выражения, характерный для изучаемой языковой системы. Тем самым, думается, станет возможным выделить специфическое в системе изучаемого языка и повысить качество понимания и общения между людьми.

С практической точки необходимо давать всевозможные семантические варианты данного слова, показать их взаимосвязи и сопоставить с родным

языком. Поэтому, когда мы даем студентам изолированное многозначное слово, студенты сознательно вовлекают в систему связей те лексико-семантические варианты, которые сформировались на основе родного языка. Приведенные нами глаголы: учить, идти, ехать – могут быть объединены в одну лексико-семантическую группу, так как значения этих глаголов на парадигматической оси совпадают.

Таким образом, коммуникативные задачи могут разрабатываться на основе микротемы, тем, которые реализованы в определенной ситуации в процессе общения, семантической модели предложения, семантических связей словообразовательных элементов и т.д. Семантическое согласование проявляется как повтор семантических элементов слов, образующих речевое общение. Проблемная ситуация выявляется на материале для коммуникативных задач, которая представляет иерархическую структуру семантики речи. Определение семантической структуры послужит поэтапному решению коммуникативных задач. Следовательно, полисемия и абстрактность слов, скрытая иерархия семантических связей в контексте являются базой для коммуникативных задач. И, если перед аудиторией ставится задача активизировать мыслительную деятельность студентов, то он должен воспринимать речь как систему коммуникативных задач, которая может реализоваться в процессе неформального общения.

В подобной ситуации между людьми разных культур ощущается пространственное и временное различие, селективное восприятие окружающей обстановки, манера поведения, которое тоже оказывает непосредственное воздействие в процессе неформального общения. Положительно то, что для общающихся людей – главное передать определенное содержание с помощью языковых форм, а в момент общения корректируются языковые формы. Итак, приобретенный опыт (аудиторный и практический) расширяется и закрепляется, то есть приближает изучаемый язык к реальному общению, а поставленные коммуникативные задачи (цель – передача новой информации и побуждение собеседника речевого акта к действию или к восприятию происходящего; прогнозируемый результат – понимание и корректировки языковых норм) достигают определенного понимания.

Реализация когнитивно-прагматического принципа обучения языку

Жанабекова Г.Ж., Нургазина М.Б. - Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

gaukhar_zhan@mail.ru, maral0204@mail.ru

Речевое общение представляет собой целостную социальную категорию, одну из важнейших разновидностей социальной деятельности, которая всегда мотивирована и целенаправлена. Именно в речевом общении происходит прием и передача информации конкретному адресату на основе некоторой цели, достижение которой предполагает определенный вид обратной связи. Поэтому при переработке информации обучаемый должен развивать в себе умения творческой интерпретации извлекаемого содержания для создания речевого высказывания на основе общей целевой установки. В процессе обучения русскому языку как средству официального общения в Республике Казахстан нужны такие мыслительные операции, которые привели бы студентов к самостоятельной переработке смысловой информации, к получению качественно новой информации, т. е. мыслительные операции, которые предполагают иной характер самих речевых действий: характер творческий. В подобном случае при решении, например, коммуникативной задачи языково-речевая работа по тексту и за пределами текста становится фактически деятельностью.

Речевая деятельность как творческая социальная деятельность возникает из реальных потребностей общества, расширяя его опыт, повышая духовную и речевую культуру членов общества; потребности общества служат источником возникновения подлинных целей речевой деятельности человека.

Цель – важнейший компонент категории речевого общения (речевой деятельности). На основе цели определяется смысловое содержание речевого общения. Как ведущий компонент речевого общения цель предопределяет другие составные части этой целостной категории: последовательную поэтапность ее реализации участниками коммуникативного акта и результат цели, предполагающий обратную связь. В учебно-речевом общении последовательно учитываются три структурных компонента речевого общения, соответствующие трем структурным компонентам речевой деятельности: 1) Общая целевая установка учебно-речевого общения соответствует мотивационно-побудительной части, в которой взаимодействуют потребности, мотивы и цели общения, определяемые преподавателем на основе ценностных ориентаций студентов; 2) Поэтапный процесс реализации цели учебно-речевого общения соответствует аналитико-синтетической части речевой деятельности. В этой части анализируются условия деятельности, раскрываются особенности реализации главного предмета учебно-речевого общения через систему частных

задач на основе общей цели, т. е. планируется смысловая сторона высказывания на внутреннем субъективном коде; 3) Реализация цели с учетом обратной связи соответствует третьей части речевой деятельности – исполнительно-реализующей. Результатом реализации цели является речевое высказывание как продукт учебно-речевого общения (Нуртазина 2007: 37-42).

В этом контексте представляет актуальность обострившийся в лингвистике интерес к когнитивно-прагматическому подходу к фактам языка. Такой принцип, внедряемый в учебный процесс через систему общих целевых установок, направляет речевую деятельность студентов на решение жизненно важных (коммуникативных) задач в рамках того или иного вида речевой деятельности (чтение, слушание, говорение, письмо) соответственно одному из основных функциональных стилей того или иного языка: научному, публицистическому, деловому, языку художественной литературы и разговорному. Ведь при практическом овладении языком у студентов должен выработаться механизм речевой деятельности на этом языке.

Реальное функционирование языка – это использование его в коммуникативной деятельности, в которой субъект речи выступает как организующий центр деятельности. В когнитивном аспекте все языковые явления рассматриваются как своеобразные пласты опыта человека, передающие различные типы знаний о действительности. Языковая картина мира прежде всего связана с отображением отношений внеязыковой действительности, а также воплощает результаты восприятия мира говорящим. Поэтому центральным при изучении коммуникативной функции становится понятие речевой деятельности и речевого акта как ее минимального компонента.

Языковая личность при учете человеческого фактора характеризуется не только степенью владения языком, но и выбором – социальным, личностным – языковых средств различных уровней. Поэтому в содержание языковой личности включаются такие компоненты, как: 1) ценностные, мировоззренческие компоненты содержания воспитания, т. е. система ценностей или жизненных смыслов. Ведь предпосылкой творчества является известная пластичность человеческого мышления, которая проявляется в способности личности к многостороннему видению мира. Именно язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения, когда говорящий как бы становится на позиции слушающего; 2) культурологический компонент, т. е. освоение культуры – эффективное средство повышения интереса к языку. Включение в содержание обучения этого аспекта способствует тому, что студенты, изучая язык, одновременно имеют возможность познакомиться с богатой культурой того или иного народа, ее историей и современным состоянием (ведь любое слово осмысливается в контексте культуры). Привлечение фактов культуры изучаемого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективности речевого воздействия на партнера по коммуникации для более полного и эмоционального выражения коммуникативного намерения; 3) компонент специализации, проблема отбора содержания обучения коммуникации, специфики развития умений в отдельных видах речевой

деятельности, систематизации учебных заданий, ориентации разнообразных учебных программ; 4) личностный компонент. При переработке информации обучаемый должен выражать к воспринимаемому свое отношение, развивать в себе умения творческой интерпретации извлекаемого содержания для создания речевого высказывания на основе общей целевой установки. В процессе обучения языку нужны такие мыслительные операции, которые привели бы студентов к самостоятельной переработке смысловой информации, что связано прежде всего с духовным подходом к слову. В основу обучения должна быть положена прагматическая сторона языка; рассмотрение его и как средства общения, и как совмещение в слове исторического, практического и духовного опыта народа, его мудрости.

Коммуникативный принцип обучения языку предполагает также: а) учет индивидуально-психологических особенностей обучающегося при ведущей роли его личностного аспекта; б) функциональный подход к отбору и презентации учебного материала на всех уровнях; в) ситуативность процесса обучения; г) принцип новизны – ситуаций и речемыслительных задач; приемов работы; информации, содержащейся в учебном тексте и сообщений; характера организации учебного процесса в целом.

Как показывают теоретические положения и практика внедряемого подхода к коммуникативному обучению, выявление смысла высказывания представляет для студентов сложную, творческую речемыслительную деятельность, требующую от него навыков и умений обобщающего, абстрагированного мышления. Вот почему прежде всего необходимо работать с текстом как микротемным высказыванием, в котором отражается несколько объектов действительности, объединенных единым смыслом, представляющим собой совокупность смыслов составляющих его ситуативных и простых высказываний.

При отборе учебных текстов принцип единства обучения и воспитания является одним из ведущих, ведь воспитывает человека весь процесс обучения в целом, а не какие-либо «воспитательные моменты», оторванные от содержания учебного предмета и логики педагогического процесса (Бондарко 2004: 122).

Для умения рассуждать важно научить студента «объективизировать» в языковой форме в рамках текста постановку проблемы, шаги по разработке и решению проблемы для того, чтобы его выступление было убедительным и повлияло на партнера по коммуникации (на другого человека). Весь текст анализируется по ходу изложения проблемы с тем, чтобы разработать варианты построения собственных монологических текстов. Для того чтобы научить студента умениям речевого общения, надо научить его общаться с текстом с целью выработки следующих коммуникативных умений: 1) познавательного – восприятие информации посредством чтения или слушания; 2) оценочного – переработка воспринятого посредством теоретических мыслительных операций; 3) коммуникативного – воздействие на адресата посредством говорения или письма.

Особое значение представляет разработка вопросов формирования у обучаемых системного представления о функционировании языка и выработки механизмов использования языковой системы в естественных условиях речевого общения. Содержание обучения грамматике предполагает включение в языковой материал разноуровневых языковых средств, объединенных по принципу

функциональной общности. Речевой материал представляют широкие контексты, поэтому вся деятельность по овладению указанными языковыми средствами предстает как система действий разноуровневого плана.

Обращение к теории функционально-семантических полей (далее-ФСП) позволяет представить системно-языковые и функционально-речевые свойства той или иной семантической категории адекватно задачам формирования языковой и коммуникативной компетенции студентов.

Методическое применение теории ФСП (Бондарко 2004: 122) предполагает коммуникативную организацию учебного материала на основе сочетания двух факторов: концентричности расположения языковых единиц, относящихся к одной семантической зоне, и поэтапности овладения определенными синтаксическими структурами, опирающимися на общие психолингвистические закономерности порождения речевого высказывания. Такие системно-языковые признаки ФСП, как типизированный характер моделей, упорядоченность элементов, иерархичность строения, ядерность и периферийность расположения языковых средств в структуре поля, могут быть перенесены в план методической организации языкового материала. Это позволит наметить пути наблюдающегося в настоящее время разрыва между необходимостью представления в учебном процессе фактов языка как системной субстанции (при сохранении важных особенностей их речевого функционирования) и вынужденным дроблением языкового материала на уровни, концентры. Такое дробление не всегда отвечает главному требованию коммуникативности: при отборе и организации материала исходить из реальной роли языковых явлений в естественной коммуникации, их системных связей и соотношений.

Для того, чтобы языковые факты усваивались студентами с учетом взаимодействия всех уровней языковых в речи и их употребления в конкретных ситуациях общения, моделирование объектов языка в методических целях должно быть адекватным, во-первых, самой системной организации этих объектов и закономерностям их речевого функционирования и, во-вторых, поэтапности овладения этим материалом студентами в процессе обучения.

Содержательная характеристика текстовых отрезков с позиций речевой деятельности включает в себя прежде всего определение уровней рецептивно-продуктивного владения синтаксическим материалом в рамках ФСП. Поэтому с точки зрения обучения языку как средству общения целесообразно различать три таких уровня: 1) базовый уровень – умение конструировать структуры и распознавать их в речевом потоке. Отбор средств получает квалификацию по двум направлениям – от формы к содержанию и от содержания к форме. На основе уровня структур формируются в дальнейшем рецептивные и продуктивные навыки более высшего уровня: умения отбирать синтаксический материал адекватно замыслу высказывания и целям коммуникации и определять его коммуникативно-содержательные нагрузки в речи; 2) смысловой уровень – умение отбирать структуры и устанавливать их семантические функции при предъявлении на слух. Размежевание синтаксического материала с точки зрения важности/периферийности для формирования рецептивных и продуктивных навыков на соответствующем этапе обучения. Сферой продуктивного владения оказывается ядерная часть ФСП, сферой рецептивного – периферийная; 3) коммуникативный уровень – умение использовать структуры в целях построения

высказывания, текста и распознавать их коммуникативные нагрузки в речи. Данный уровень предполагает двустороннюю зависимость: видов речевой деятельности в структуре коммуникативного акта, с одной стороны, и различия языковых средств для выражения тех или иных целей общения, с другой стороны. На этом этапе в центре внимания находится взаимодействие ядерных и периферийных конструкций ФСП при формировании содержательных аспектов высказывания, важное как для рецептивного, так и для продуктивного владения нормами речи. Синтаксический материал интерпретируется с точки зрения его роли в семантической структуре высказывания.

Такой подход реализует коммуникативные принципы в обучении, т. к. он позволяет обеспечить: а) преемственность в обучении грамматического материала на базовом, смысловом и коммуникативном уровнях владения коммуникативными навыками; б) системность представления грамматического материала (в рамках теории ФСП) на разных этапах его усвоения; в) сочетание системно-языкового и функционально-речевых аспектов в изучении различных смысловых категорий; г) выход на уровень коммуникации как конечную цель изучения системы ФСП в том или ином языке.

В работе над текстом при его порождении студент охватывает его и как смысловое, и как логическое, и как грамматическое, и как лексическое единство. В процессе обучения все четыре аспекта тесно связаны между собой. Если по отдельным аспектам (смысловой, содержательный, лексический, а также грамматический) упражнения в методике разработаны, то задания, объединяющие все вышеназванные аспекты, не получили еще полного освещения и реализации в учебном процессе. Для того, чтобы выработать ступени работы над текстом и при его восприятии и при его порождении, необходимо рассматривать его как целое образование.

Для работы над текстом прежде всего надо научить студентов знанию особенностей всех уровней языковой системы (лексическому, словообразовательному, морфологическому и синтаксическому), так как текст как сложное целое включает в себя три аспекта: это план языковых значений (лексические значения, синтагматико-парадигматические связи); план содержания, которое языковые значения образуют; план смысла, который содержание обретает в конкретной ситуации общения.

Такое рассмотрение разноуровневых языковых средств с единой функциональной направленностью отвечает естественным условиям речевого общения, поэтому такой подход имеет большое значение в практике преподавания языка. Такой подход дает возможность по-новому осуществить лингвометодическую организацию грамматического материала на основе функционально-коммуникативного подхода.

Реализация данного подхода оправдана на завершающем этапе обобщения материала, т. к. именно в этот период для мышления обучающихся характерно стремление к осознанному запоминанию воздействующей информации целостных речевых произведений, к установлению системных взаимосвязей между вновь изученным и ранее пройденным явлениями, к широкому общению. Благодаря такому подходу студенты могут проследить логические связи между грамматическими явлениями и их формальным выражением, что способствует активизации речемыслительной деятельности студентов.

Принцип функционально-коммуникативного подхода к фактам языка, внедряемый в учебный процесс обучения русскому языку через систему общих целевых установок, направляет речевую деятельность студентов на решение жизненно важных (коммуникативных) задач в рамках того или иного вида речевой деятельности (чтение, слушание, говорение, письмо) соответственно одному из основных функциональных стилей современного русского языка: научному, публицистическому, деловому, языку художественной литературы и разговорному. Ведь при практическом овладении языком у студентов должен выработаться механизм речевой деятельности на этом языке. Реальное функционирование языка – это использование его в коммуникативной деятельности, в которой субъект речи выступает как организующий центр деятельности. В когнитивном аспекте все языковые явления рассматриваются как своеобразные пласты опыта человека, передающие различные типы знаний о действительности. Языковая картина мира прежде всего связана с отображением отношений внеязыковой действительности, а также воплощает результаты восприятия мира говорящим. Поэтому центральным при изучении коммуникативной функции становится понятие речевой деятельности и речевого акта как ее минимального компонента. Как показывают теоретические положения и практика внедряемого подхода к коммуникативному обучению, выявление смысла высказывания представляет для студентов сложную, творческую речемыслительную деятельность, требующую от него навыков и умений обобщающего, абстрагированного мышления. Вот почему прежде всего необходимо работать с текстом как микротемным высказыванием, в котором отражается несколько объектов действительности, объединенных единым смыслом, представляющим собой совокупность смыслов составляющих его ситуативных и простых высказываний.

Литература

- Бондарко А. В. 2003, *Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии*. Изд. 3-е, стереотипное, Едиториал УРСС, Москва.
- Нуртазина М. Б. 2007, *Опыт когнитивно-прагматического анализа языковых единиц при обучении русскому языку*, РГПУ, Санкт-Петербург.

Электронный учебник по лексикологии: знание языка и знания о языке

Бульгина Е.Ю., Трипольская Т.А. - Новосибирский государственный педагогический университет, Россия

ifmip@nspu.net, tr_tatiana@ngs.ru

В процессе подготовки иностранных филологов-русистов одинаково значимыми оказываются и практическое освоение лексики изучаемого языка (проблема расширения словаря, коммуникативно оправданный выбор слова, проблема освоения семантического и прагматического элементов в значении слова и др.), и теоретическая лингвистическая подготовка (представление об устройстве лексической системы и многообразии связей между единицами, о способах лексикографического описания слова и типах русских словарей, о структуре полисеманта и основных моделях образования переносных значений и др.). Электронный учебный комплекс (ЭУК) по лексикологии (лекции, хрестоматия, словарные материалы, упражнения, справочные материалы, тесты и др.) призван решить обе эти задачи. В основе ЭУК лежит учебное пособие «Лексикология русского языка: практические задания и словарные материалы» (Бульгина, Трипольская 2004).

Осмысление новых образовательных технологий неизбежно ставит перед авторами следующие вопросы: каково содержательное наполнение электронного учебного комплекса (аспекты, разделы и темы учебного курса, которые целесообразно включить в электронный учебник); из каких структурных блоков должен состоять ЭУК; каковы принципы взаимосвязи перечисленных блоков и соотношения обучающего и контролирующего модулей.

Обсуждая содержательную сторону ЭУК, следует учитывать современное состояние лингвистической науки, а именно её «полипарадигматизм» (Кубрякова 1995). Описание же лексикологического материала в рамках антропоцентрического подхода, включающего такие исследовательские области, как лексическая организация текста, лексическое воплощение языковой личности, коммуникативно-прагматическое описание разных типов дискурса (в его лексическом воплощении), социолингвистическое изучение лексики, динамические процессы в современном словаре и др., практически не представлено в учебно-методической литературе. Исключением является книга Н. Е. Сулименко «Современный русский язык: Слово в курсе лексикологии» (Сулименко 2004), а также методическая разработка к практическим занятиям по курсу лексикологии (Сидоренко, Силантьев, Сулименко, Черняк 1997). Отметим, что в учебной литературе гораздо полнее представлен коммуникативно-прагматический аспект изучения высказывания (Кобозева 2000; Кронгауз 2001 и др.).

Разрабатываемый электронный учебный комплекс «Лексикология: современные подходы к изучению слова» сможет, вероятно, восполнить лакуны, существующие в современном лингвометодическом описании лексики, способствовать осмыслению и представлению взаимосвязи между структурно-системными и антропоцентрическими исследованиями словаря, а также внедрить в практику вузовского и школьного преподавания коммуникативный подход в изучении лексики.

В основе лингводидактической концепции ЭУК лежит принцип преимущества: антропоцентрическое описание лексики строится на результатах структурно-системного и функционально-семантического изучения русского словаря. Ср.: за каждой языковой личностью стоит система порождаемых ею текстов, опирающихся, в свою очередь, на языковую систему (Караулов 1987).

ЭУК включает два основных модуля: обучающий и контролирующий.

Лекции, хрестоматия, упражнения, справочные и словарные материалы представляют **обучающий модуль** в электронном учебном комплексе. Обучающий модуль предполагает самостоятельную работу студентов, ориентированную на анализ словарей и текста. В упражнениях предлагается анализ лексического материала в разных аспектах. Выполнив весь комплекс упражнений по определенной теме, студент получает целостное представление о данном языковом явлении, что, на наш взгляд, позволяет избежать упрощенного подхода к лексическим феноменам и сугубо репродуктивного освоения теоретического материала, что наблюдается иногда при изучении гуманитарных дисциплин.

Следует отметить, что в настоящем электронном учебнике мы попытались совместить две возможности работы с гипертекстом: свободную и заданную авторами траекторию поиска информации студентом. В пособии представлены макро- и микронавигационные системы: первая позволяет студенту перемещаться от одного содержательного блока к другому (от лекции к словарям или к хрестоматии и т.д.), а вторая предлагает систему шагов при изучении конкретной темы. Так, студент может начать работу над темой непосредственно с выполнения практических заданий. Если ему не удастся решить предлагаемые задачи, учащийся может выбрать необходимый источник информации: лекции, справочные и вспомогательные материалы, хрестоматию и др. С другой стороны, последовательность выполнения тех или иных упражнений внутри содержательного блока является оправданно регламентированной и отражает логику освоения конкретной лексикологической проблемы.

Рассмотрим устройство обучающего и контролирующего модулей на примере семасиологической темы «Системные отношения в лексике». Работая над указанной темой, учащийся может воспользоваться хрестоматией (работы В. В. Виноградова, Ю. Д. Апресяна, Л. А. Новикова, И. А. Стернина, З. Д. Поповой, Э. В. Кузнецовой и др.), лекциями и словарными материалами («Словарь русского языка: В 4-х т.» / Гл. ред. А. П. Евгеньева, 1984; «Словарь синонимов русского языка: В 2-х т.» / Гл. ред. А. П. Евгеньева, Ленинград, 1971; Львов М. Р. «Словарь антонимов русского языка.» Москва, 1985; Бабенко Л. Г. и др. «Толковый идеографический словарь русских глаголов: с указанием английских эквивалентов», Проспект. Екатеринбург, 1997; Караулов Ю. Н., Сорокин Ю. А. и др. «Русский ассоциативный словарь», Москва, 2002).

В учебный комплекс включены упражнения следующих типов: идентификация лексических единиц; выявление признаков и функций слова; установление языковых связей между единицами и др. Разработка упражнений и заданий для ЭУК требует от составителей предварительного детального изучения системных отношений лексических единиц (языковых и коммуникативных парадигм) – таким образом формируется блок ответов (желательно однозначных и непротиворечивых) к каждому этапу задания. Специфика подготовки дидактического материала для электронной версии учебника состоит в следующем: 1) выделение в задании нескольких этапов; 2) пошаговое выполнение каждого этапа задания; 3) подготовка справочных материалов.

Пошаговая работа с лексическими парадигмами позволяет студенту взглянуть на семасиологическое явление с разных сторон и получить адекватное представление об изучаемом объекте. Кроме того, происходит интеграция полученных ранее знаний (например, о методике проведения компонентного анализа; о типологии сем и др.) с новой информацией о системных отношениях в русской лексике.

Наиболее сложными являются задания, ориентированные на выявление тонких смысловых различий между синонимическими единицами языка. Одним из способов установления синонимичности является анализ лексической сочетаемости близких по значению слов. Сопоставляя возможности сочетаемости синонимов, учащиеся делают вывод о смысловой близости слов и получают представление о типовых контекстах, в которых возможна/невозможна взаимозамена. Например, задание типа: проанализируйте сочетаемость глаголов **выразить** и **сформулировать** («облечь в словесную форму мысль») и сделайте вывод о степени их смысловой близости. В качестве вспомогательного материала студенты могут использовать толковые словари, словари синонимов и словари сочетаемости, а также справочные материалы ЭУК.

Анализ глаголов *выразить* и *сформулировать* предполагает несколько этапов:

- 1) Из предложенного списка слов выберите: а) слова, которые сочетаются с глаголом *выразить*; б) слова, которые сочетаются с глаголом *сформулировать*; в) слова, которые сочетаются с обоими глаголами. Список слов: *без слов, благодарность, взглядом, возмущение, вопрос, восторг, восхищение, желание, жестами, задание, задача, идея, мнение, мысль, недоверие, недовольство, недовольствие, обвинение, одобрение/неодобрение, ответ, отношение, почтение, правило, предложение, презрение, пренебрежение, признательность, решение, словами, облезлование, согласие/несогласие, точно, удивление, удовольствие, цель, четко, чувство.*
- 2) Анализируя сочетаемостные возможности глаголов *выразить* и *сформулировать*, определите тип их лексической сочетаемости: включение, пересечение, полное совпадение сочетаемости, полное несовпадение сочетаемости.
- 3) К какому типу синонимов относятся глаголы *выразить* и *сформулировать*: точные по семантике, неточные по семантике?

Ответы:

- 1) **Выразить:** *мысль, точно, четко, без слов, благодарность, взглядом, возмущение, восторг, восхищение, желание, жестами, идея, мнение, недоверие, недовольство,*

неудовольствие, обвинение, одобрение/неодобрение, отношение, почтение, презрение, пренебрежение, признательность, словами, оболечение, согласие/несогласие, удивление, удовольствие, чувства. Сформулировать: мысль, точно, четко, идею, вопрос, правило, ответ, цель, задачу, предложение, решение, обвинение, задание

- 2) Пересечение сочетаемости.
- 3) Неточные по семантике синонимы.

Представленные результаты анализа сочетаемости позволяют сделать вывод о том, что зона контекстных пересечений у глаголов *выразить* и *сформулировать* невелика (*мысль, точно и четко*), кроме того, можно выделить группы слов, с которыми преимущественно сочетается каждый из глаголов. Так, контекстное окружение глагола *выразить* составляют лексемы с семантикой «чувство» и «отношение», а глагола *сформулировать* слова, содержащие в своём значении смы «в словесной форме», «продукт ментальной деятельности», «логичный, последовательный».

Рассмотренное задание, как и многие другие в обучающем блоке, имеет двунаправленный характер: с одной стороны, оно позволяет углубить знание языка (усвоить особенности употребления синонимичных единиц); с другой стороны, выполняя его, студент приобретает знания по семасиологии (от структуры ЛЗ до устройства синонимического ряда и функционирования синонимов).

Помимо обучающего модуля ЭУК включает и **контролирующий модуль**, который состоит из разных типов тестовых заданий: открытой и закрытой форм, а также на установление соответствия и последовательности.

Задания **открытой** формы ориентированы на проверку знаний терминологического аппарата, усвоения основных понятий современной лексикологии, а также на формирование навыков употребления лексических единиц, соответствующих конкретной коммуникативной ситуации. При подготовке тестовых заданий открытой формы преподаватель должен учесть все возможные графические и грамматические формы ответов студентов. Например:

- (1) Слова близкие или тождественные по значению называются ...
Правильные варианты ответа: Синонимы; Синонимами; синонимы; синонимами; СИНОНИМЫ; СИНОНИМАМИ.
- (2) В синонимическом ряду ИЗДЕРЖАТЬ, ПРОМОТАТЬ, ИСТРАТИТЬ, ИЗВЕСТИ, УХНУТЬ, РАССТРАНЖИРИТЬ доминантой является ...
Правильные варианты ответа: ИСТРАТИТЬ; истратить; Истратить.
- (3) Однокорневым антонимом к ВБЕЖАТЬ является ...
Правильные варианты ответа: Выбежать; выбежать; ВЫБЕЖАТЬ.
- (4) Однокорневым антонимом к УЕХАТЬ является ...
Правильные варианты ответа: ПРИЕХАТЬ; Приехать; приехать.
- (5) Разнокорневым антонимом к ПОЛОЖИТЕЛЬНО является ...
Правильные варианты ответа: Отрицательно; ОТРИЦАТЕЛЬНО; отрицательно.
- (6) Разнокорневым антонимом к РАЗГОВОРЧИВЫЙ является ...
Правильные варианты ответа: МОЛЧАЛИВЫЙ; молчаливый; Молчаливый;
- (7) Разнокорневым антонимом к КУПЛЯ является ...
Правильные варианты ответа: ПРОДАЖА; Продажа; продажа.
- (8) Антонимом к ВОИНУТЫЙ является ...
Правильные варианты ответа: ВЫПУКЛАЫЙ; выпуклый; Выпуклый.
- (9) Антонимом к ОСЕДЛАЫЙ (образ жизни) является ...

Правильные варианты ответа: кочевой; КОЧЕВОЙ; Кочевой.

(10) Для слов тематической группы: БЕРЕТ, КАПОР, КОТЕЛОК, ФУРАЖКА, ПАНАМА, УШАНКА, ПИЛОТКА интегральной семьей является

Правильные варианты ответа: головной убор; Головной убор; ГОЛОВНОЙ УБОР.

Задания **закрытой** формы ориентированы на проверку умения анализировать языковые явления семасиологического и лексикологического характера. Ср. :

(11) Лексико-семантическое поле говорения включает слова

- Говорить
- Говорун
- Болтливый
- Сообщение
- Беседовать
- Капризничать
- Пегушиться

(12) Лексико-семантическая группа глаголов поведения включает слова

- Ломаться
- Кривляться
- Куролесить
- Пегушиться
- Волноваться
- Хулиганить
- Сплетничать

(13) Лексико-семантическая группа глаголов говорения включает слова

- Беседовать
- Болтать
- Сообщать
- Хамить
- Дерзить
- Трещать

(14) В одну тематическую группу входят слова

- Конёк-Горбунук
- Волк
- Слон
- Жираф
- Телёнок
- Крокодил
- Муравейник

(15) Языковыми (системными) антонимами являются пары слов

- Правда - ложь
- Утро - вечер
- Плакать - смеяться
- Быстрый - черепаший
- Плакать – грустить

(16) Для слов тематической группы: ПАНАМА, КОКОШНИК, ЦИЛИНДР, ЧЕПЧИК, КАСКА, БЕРЕТ, ШЛЯПКА, ПЛАТОК дифференциальными являются семы

- «Современные/старинные»
- «Мужские/женские/детские»
- «Форма, покрой»
- «Головной убор»
- «Одежда»
- «Специального/общего назначения»

Задания **на соответствие** формируют умения производить классификационные и идентификационные процедуры. Заметим, что в настоящей статье тесты на соответствие имеют вид, необходимый для компьютерной обработки, а именно в строчках указаны соответствующие пары (правильные ответы). Во время тестирования студенту предъявляются данные правого и левого столбцов в произвольном порядке.

Например, от учащегося требуется установить соответствие между типом смысловых отношений и конкретными языковыми примерами, репрезентирующими отношения синонимии, паронимии и др.

(17) Омонимы	(Виноград) спел - спел (песню)
Паронимы	Абонент - абонемент
Синонимы	Орфография - правописание
Антонимы	День - ночь
	Манжет - манжета
	Река - канал

В банке тестовых заданий представлены в первую очередь системный и функционально-семантический аспекты изучения лексики, однако особую значимость в иностранной аудитории приобретают задания, актуализирующие знание/понимание разного рода прагматических смыслов, включающих национально-культурные, социальные, гендерные, идеологические и др. компоненты. Эти знания также могут быть проверены с помощью тестовых заданий разных типов. Ср. :

(18) Солнышко (о человеке)	эмоциональный компонент
Глупец	оценочный компонент
Товарищ	идеологический компонент
Мчаться	компонент интенсивность
Жаба (о человеке)	эмоциональный и оценочный компоненты
Дерзить	социальный компонент

Для выполнения предложенного выше задания учащемуся требуется знание лексического значения конкретного слова, а также знания о гетерогенной структуре лексического значения и о прагматических компонентах в семантике слова. Ср. : *Товарищ* – 2. Человек как член советского общества, как гражданин социалистической страны или как член революционной рабочей партии (Ожегов 1975). Семантика данного слова содержит идеологический компонент, который в последнее время в связи с процессами идеологизации лексики утрачивается. *Дерзить* – говорить дерзости. *Дерзить старшим* (Ожегов 1975). В лексическое значение глагола входит социальный компонент: действие направлено от коммуниканта, имеющего более низкий социальный и коммуникативный статус, к коммуниканту, который занимает более высокую позицию на иерархической лестнице (ср. : невозможно **Бабушка дерзит внуку; декан дерзит студенту*).

Тестовые материалы отражают концепцию ЭУК, в соответствии с которой практическое освоение русской лексики сопряжено с теоретическим осмыслением динамических процессов в словаре. Соответственно в банке тестов представлены задания, проверяющие комплексно знание конкретного лексического материала, а также освоение основных лексикологических понятий. Ср., например, тесты, проверяющие знание лексических антонимов и синонимов, а также их функционирование:

(19) Антонимом к РАССВЕТ является

Правильные варианты ответа: сумерки; СУМЕРКИ; Сумерки.

(20) Антонимом к ЯД является

Правильные варианты ответа: ПРОТИВОЯДИЕ; Противоядие; противоядие.

Выполняя тесты (21), (22), студенты одновременно демонстрируют знания о типах лексической сочетаемости, а также знание русской идиоматики.

(21) Нахлобучить	шапку
Накинуть	халат
Повязать	шарф
Облачиться	мантия
Нарядиться	карнавальный костюм

22) Стая	голубей
Рой	пчел
Косяк	рыбы
Стадо	слонов
Табун	лошадей
Колония	термитов
Свора	собак

Поскольку банк тестов по лексикологии русского языка достаточно большой (около 400 заданий), преподаватель может формировать контролирующий модуль в зависимости от целей обучения и уровней подготовки учащихся. Тестирование может осуществляться после каждой темы и/или по завершении курса.

Обучающий и контролирующий модули в структуре электронного учебника по лексикологии подчинены общим дидактическим стратегиям: формировать знания об устройстве лексической системы, типах единиц и отношений между ними, а также умения совершать коммуникативно оправданный выбор слова.

Литература

- Булыгина Е. Ю., Трипольская Т. А. 2004, *Лексикология русского языка: практические задания и словарные материалы*, Издательство НГПУ, Новосибирск.
- Караулов Ю. Н. 1987, *Русский язык и языковая личность*, Издательство «Наука», Москва.
- Кедрова Г. Е., Дедова О. В., Потапов В. В. 2004, *Научно-образовательные Интернет-ресурсы по филологии, Русский язык за рубежом 2*, сс. 60-65.
- Кобозева И. М. 2000, *Лингвистическая семантика*, Издательство МГУ, Москва.
- Кронгауз М. А. 2001, *Семантика*, Издательский центр РГГУ, Москва.

- Кубрякова Е. С. 1995, *Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа)* в *Язык и наука конца XX века*, Издательство «Наука», Москва, сс. 144-238.
- Ожегов С. И. 1975, *Словарь русского языка*, Издательство «Русский язык», Москва.
- Сулименко Н. Е., Черняк В. Д. и др. 1997, *Методическая разработка к практическим занятиям по курсу «Лексикология современного русского языка» для студентов филологического факультета*, Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.
- Сулименко Н. Е. 2004, *Современный русский язык: Слово в курсе лексикологии*, Издательство «Нестор», Санкт-Петербург.

4 - Проверка языковых компетенций и тестирование РКИ

Современное состояние Российской системы тестирования ТРКИ (история и практика)

Чебан Ю.В. - ГЦТРКИ, Москва, Россия

GCT1@yandex.ru

Российская система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) базируется на богатом научно-методическом опыте, накопленном за многие годы в теории и практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в СССР, а затем и в современной России

Идейное начало системы было положено в 1990 году, когда по предложению университетов Кембриджа и Саламанки была образована Ассоциация лингвистических тестов Европы (ALTE). Эта ассоциация разработала и утвердила ряд основополагающих документов, регламентирующих деятельность организаций – членов ALTE и начала на практике осуществлять надзор над проведением контрольных испытаний по иностранным языкам в Европе.

Реакция специалистов из нашей страны не заставила себя долго ждать и уже в 1992 году в рамках Программы «Университеты России» Министерства образования РФ впервые предусматривается создание многоуровневой системы тестирования, позволяющей определить сформированность коммуникативной компетенции по русскому языку иностранных граждан независимо от времени и места их обучения.

Именно уровневый подход, принятый в мировой лингводидактике, должен был обеспечить благоприятные условия для изучения иностранными гражданами русского языка, поскольку предусматривал стандартизованность целей обучения, прагматичность и адресность обучения, унифицированность формата учебных материалов и критериальной оценки знаний.

Следующие пять лет (1992- 1997 гг.) шла интенсивная работа по разработке и описанию шестипуговой системы общего владения русским языком, созданию и широкой апробации типовых тестов. Большинство из разработанных в тот период тестов используются нами до сих пор.

Важной вехой в развитии системы стал 8-ой Конгрессе МАПРЯЛ в Регенсбурге (1994), на котором определились цели и перспективы развития системы, общее содержание тестовых материалов с точки зрения стандартов, принятых в мировой практике тестирования по иностранным языкам.

В 1995 году в целях совершенствования контроля уровня владения русским языком при приеме иностранных граждан на обучение в российские образовательные учреждения был создан Центр тестирования федерального назначения (ныне Головной центр тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку – ГЦТРКИ). Центру тестирования официально было поручено проводить контроль уровня знаний русского языка у иностранцев, желающих

поступать в учебные заведения высшего и среднего профессионального образования России.

В 1996 году в Страсбурге был принят документ - «Общеввропейская компетенция владения иностранными языками», в котором были описаны три пороговых уровня: А - элементарное владение, В - свободное владение, С - совершенное владение, которые затем были разбиты на подуровни (А1, А2, В1, В2, С1, С2). Это был важный шаг на пути к созданию Российской государственной системы тестирования.

Особо значимым в истории становления отечественной системы стал 1997 год, когда Российская система тестирования была представлена в АЛТЕ, где получила свое официальное признание. Ассоциация лингвистических тесторов Европы пришла к заключению о соответствии российской системы тестирования европейским стандартам.

В 1998 году была проведена широкая апробация первых тестовых материалов. Результаты апробации были признаны положительными, и ГЦГ приступил к проведению государственного тестирования в ряде российских вузов и учебных центров.

В 1999 году на 9-м Конгрессе МАПРЯЛ в Братиславе было проведено детальное обсуждение первых результатов внедрения системы тестирования в процесс обучения иностранных граждан в российских вузах. В этом же году с целью укрепления и дальнейшего развития системы ГЦТРКИ был передан в административное управление Российскому университету дружбы народов.

Анализ динамики развития Государственной системы тестирования по русскому языку показал, что к 2000 году система прочно заняла лидирующее положение в области контроля уровня знаний русского языка и получила широкое признание в России, а сама тема тестирования стала актуальной. В 2003 году эти утверждения получили подтверждение на 10-м Конгрессе МАПРЯЛ в Санкт-Петербурге, на котором по вопросам тестирования работала уже отдельная секция. Все приведенные факты свидетельствуют о глубокой заинтересованности преподавателей РКИ в распространении и совершенствовании данной системы. В ходе дискуссий на 10-м Конгрессе много внимания уделялось вопросам содержания лингводидактических описаний разных уровней, вопросам создания модульных тестов для учащихся разных специальностей, вопросам совершенствования формата тестовых материалов, разработке реиторских таблиц, критериальным оценкам, процедуре проведения тестирования, а также общим вопросам администрирования тестовых испытаний, подготовке тесторов, требованиям к их компетенции.

Таким образом, за сравнительно короткий исторический период была проведена очень большая, содержательная, глубокая научно-методическая, учебно-организационная работа.

В настоящее время Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку включает 6 уровней общего владения РКИ: элементарный, базовый, I сертификационный, II сертификационный, III сертификационный, IV сертификационный. Разработаны и внедрены в практику профессионально-ориентированные (модульные) тесты. На базе ведущих российских вузов в области преподавания РКИ активно работают центры тестирования, регулярно проводящие под руководством Головного центра

апробацию системы, устраняя ее погрешности и способствуя ее совершенствованию.

При положительных результатах тестирования соискателю выдается сертификат с указанием уровня владения русским языком как иностранным: Элементарный уровень (ТЭУ), Базовый уровень общего владения русским языком (ТБУ), Первый уровень (ТРКИ-1), Второй уровень (ТРКИ-2), Третий уровень (ТРКИ-3), Четвертый уровень (ТРКИ-4). Первые два уровня соответствуют элементарному владению языком (A1, A2) в соответствии с общеевропейской шкалой компетенций, первый и второй – самостоятельному (B1, B2) а третий и четвертый свободному уровню (C1, C2). Определение каждого уровня владения русским языком как иностранным обеспечено соответствующими тестовыми материалами, которые образуют единую систему тестов.

Надо отметить, что использование тестирования как в России, так и за рубежом в качестве новой формы контроля уровня знания русского языка, вызвало необходимость подготовки все большего количества специалистов в этой области. С этой задачей в настоящее время успешно справляются семинары по лингводидактическому тестированию, которые в течение последних шести лет проводятся на базе ФПКП РКИ РУДН и СПбГУ. Наибольший интерес у слушателей вызывают две программы: «Методика проведения тестирования в рамках Российской государственной системы тестирования» и «Методика проведения тестирования по высшим сертификационным уровням». Но для того чтобы система развивалась, нужны были не только опытные тестеры, но и специалисты в области тестологии, в связи с чем на базе ФПКП РКИ РУДН и была создана кафедра тестологии, нацеленная на подготовку специалистов в этом направлении.

Российская государственная система тестирования имеет определившуюся организационную структуру. Общее руководство Российской государственной системы тестирования по РКИ осуществляет Министерство образования и науки Российской Федерации. Основным исполнительным органом системы тестирования является Головной центр тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Он имеет сеть представительств на территории Российской Федерации и за рубежом.

Судя по заявкам, поступающим в Центр, число вузов и образовательных организаций, входящих в систему государственного тестирования, постоянно растет. Для эффективной работы российской системы государственного тестирования в оптимальном режиме, безусловно, еще очень многое предстоит сделать. В связи с чем дирекция Центра, всегда внимательно изучающая поступающие к ней предложения, и впредь будет признательна за пожелания конструктивного характера, направленные на совершенствование системы и улучшение ее деятельности.

Литература

- Бальхина Т. М. 2006, *Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ – TORFL)*, «Русский язык». Курсы, Москва, с. 56.
- Приказ Председателя государственного комитета по высшему образованию № 1640 от 09.12.1995 г.

Приказ Минобразования России №1887 от 09.07.1998 г.

Приказ Министерство образования и науки Российской Федерации № 923 от 08.04.1999 г.

Приказ начальника управления международного образования Федерального агентства по образованию от 29 марта 2005 г.

Требования к проведению государственного тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку как иностранному языку, Утверждено заместителем Министра образования и науки Российской Федерации И. И. Калина. от 24 декабря 2007г., Москва.

К вопросу о соотношении системы тестирования ТРКИ (TORFL) с «Общеввропейскими компетенциями»

**Нестерова Т.Е., Юрков Е.Е. – Санкт-Петербургский
государственный университет, Центр тестирования, Россия**

testspb@mail.ru

Система лингводидактического тестирования ТРКИ создавалась для решения следующих задач:

- включения РКИ в международное образовательное пространство;
- представления гипотетической модели речевого поведения иностранца на каждом уровне владения РКИ, соотносимом с общеввропейской шкалой уровней;
- стандартизации целей овладения РКИ;
- унификации системы оценивания уровня владения русским языком;
- обеспечения конвертируемости квалификационных документов, принятых в разных странах.

Сегодня лингвисты и преподаватели иностранных языков, а также все изучающие иностранные языки, имеют возможность ориентироваться на единые цели обучения и критерии оценки, разработанные совместными усилиями специалистов по разным языкам в рамках проекта Совета Европы *Common European Framework of Reference (CEFR), 2001*, «Общеввропейских компетенций», 2003, при этом могут использоваться гибкие методики и вариативные модели изучения/обучения.

В настоящее время система ТРКИ (общее владение) включает шесть уровней. Уровни, выделяемые в системе ТРКИ, соотносимы с уровневыми системами, принятыми в странах Европы. Данные описания позволяют всем заинтересованным лицам (работодателям, организаторам процесса обучения, учащимся и др.) ориентироваться в материале – сравнивать результаты обученности, достигнутые в рамках различных образовательных систем.

Описание уровней, принятое в Совете Европы базируется на определении того, что может сделать изучающий язык (*can do*) на каждом уровне практического владения иностранным языком. Описание уровней системы ТРКИ в большей степени исходит из прагматической функции и социальных ролей, актуальных для каждого уровня практического владения РКИ.

Элементарное владение (Basic User)	
A 1	ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ (ТЭУ) Достижение данного уровня владения русским языком позволяет иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителем языка в минимальном наборе ситуаций, ограничиваясь при этом минимальным набором языковых средств.
A 2	БАЗОВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ (ТБУ) Достижение данного уровня владения русским языком позволяет кандидату удовлетворять самые необходимые коммуникативные потребности в определенных ситуациях, связанных с повседневной жизнью при общении с носителями языка. Базовый уровень обеспечивает также минимально необходимую базу для занятия некоторыми видами профессиональной деятельности, не требующей высокого уровня владения русским языком.
Самостоятельное владение (Independent User)	
B 1	ПЕРВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ (ТРКИ-1) Достижение данного уровня владения русским языком позволяет кандидату удовлетворять основные коммуникативные потребности в реальных ситуациях общения с носителями языка в бытовой и социально-культурной сферах. Данный уровень владения русским языком также необходим для обучения в российских вузах.
B 2	ВТОРОЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ (ТРКИ-2) Достижение данного уровня свидетельствует о достаточно высоком уровне владения практически русским языком, адекватном профессиональному и социальному статусу тестируемого, в социально-бытовой, социально-культурной и официально-деловой сферах общения. Данный уровень владения русским языком также необходим для специалистов бакалавров, магистров, кандидатов наук гуманитарного, инженерно-технического, естественно-научного профилей.
Свободное владение (Proficient User)	
C 1	ТРЕТИЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ (ТРКИ-3) Достижение данного уровня владения русским языком свидетельствует о высоком уровне коммуникативно-речевой компетенции во всех сферах общения. Данный уровень владения русским языком также необходим для специалистов следующих направлений: филологов (за исключением специалистов, работающих в учебных и научных учреждениях России в сфере русского языка), переводчиков, редакторов, журналистов, дипломатов, менеджеров, ведущих свою профессиональную деятельность в русскоязычном коллективе.
C 2	ЧЕТВЕРТЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ (ТРКИ-4) Достижение данного уровня подтверждает высокий уровень владения русским языком, близкий к уровню носителя языка. Данный уровень владения русским языком также необходим специалистам, работающим в учебных и научных учреждениях России в сфере русского языка.

С 1997 года система ТРКИ/TORFL представлена в ALTE (Ассоциации лингвистических тестеров Европы). Можно с уверенностью сказать, что система ТРКИ развивается в русле основных направлений ALTE, постоянно «сверяя свои часы» с требованиями ALTE. В настоящее время проходит аудиторский (экспертный анализ) тестовых систем, представленных в ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Данный экспертный анализ включает оценивание соответствия экзаменационных систем европейских стран стандартам, выдвигаемым данной организацией. Объектом экспертизы являются:

- содержание тестовой системы
- администрирование тестов
- система оценивания
- статистический анализ
- информирование заинтересованных лиц о результатах экзаменов.

Результатом этого процесса будет являться подтверждение валидности тестовых материалов.

Безусловно, в связи с процессом экспертного анализа объектом нашего внимания становится система оценивания, принятая в ТРКИ и ее корреляция с принципами оценивания, предложенными в «Общевропейских компетенциях».

Оценивание результатов заданий со свободно конструируемым ответом проходит по строго определенным правилам, при этом особое внимание уделяется не скрупулезному подсчету ошибок, а успешности при достижении коммуникативной цели.

Объектами контроля являются следующие составляющие коммуникативной компетенции, выделяемые в «Общевропейских компетенциях».

- **лингвистическая компетенция** - знание явлений фонетики, лексики и грамматики, а также умение их использовать в своей продуктивной речи и понимать в речи других людей;
- **социолингвистическая компетенция** - умение учитывать социолингвистический контекст коммуникативного акта, специфику ситуации общения, социальный статус партнера;
- **прагматическая компетенция**, основу которой составляет дискурсивная компетенция. Понимая дискурс в широком смысле слова, мы определяем его как: конкретное коммуникативное событие, реализуемое как в письменной, так и в устной форме и осуществляемое в определенном когнитивно и прагматически обусловленном коммуникативном пространстве. Такой подход к трактовке дискурсивной компетенции приводит к мысли о том, что коммуникативно-речевая компетенция является иерархическим образованием, которое можно представить себе в виде пирамиды, в основе которой лежит лингвистическая, а вершиной является дискурсивная компетенция. При этом лингвистическая компетенция является тем базовым началом, которое служит основой для формирования всех компонентов коммуникативной компетенции, интегративным же, объединяющим началом выступает дискурсивная компетенция.
- **социокультурная компетенция** – знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями.

Следует отметить, что социокультурная компетенция «пронизывает» все составляющие коммуникативной компетенции и относится, отчасти, и к общим компетенциям.

Такой подход к пониманию составляющих коммуникативной компетенции вполне соотносим с той структурой коммуникативной компетенции, которая представлена в «Общеввропейских компетенциях», 2003/*Common European Framework of Reference (CEFR)*, 2001.

В «Общеввропейских компетенциях» предложены также иллюстративные дескрипторы, описывающие качество речевого продукта, соответствие его определенному уровню коммуникативной компетенции. Данные дескрипторы представлены во всех составляющих коммуникативной компетенции и являются параметрами контроля.

В качестве примера приведем иллюстративные дескрипторы для уровня свободного владения (C2).

C2	
ДИАПАЗОН	Демонстрирует гибкость, формулируя мысли при помощи разнообразных языковых форм для точной передачи о тонков значения, смыслового выделения, устранения двусмысленности. Также отлично владеет идиоматичными и разговорными выражениями.
ТОЧНОСТЬ	Осуществляет постоянный контроль за правильностью сложных грамматических конструкций даже в тех случаях, когда внимание направлено на планирование последующих высказываний, на реакцию собеседников.
БЕГЛОСТЬ	Способен / способна к длительным спонтанным высказываниям в соответствии с принципами разговорной речи; избегает или обходит трудные места практически незаметно для собеседника.
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	Общается умело и с легкостью, практически без затруднений, понимая также невербальные и интонационные сигналы. Может принимать равноправное участие в беседе, без затруднений вступая в нужный момент, ссылаясь на ранее обсуждаемую информацию или на информацию, которая должна быть вообще известна другим участникам и т. д.
СВЯЗНОСТЬ	Умеет строить связную и организованную речь, правильно и полно используя большое количество разнообразных организационных структур, служебных частей речи и других средств связи.

C2	
RANGE	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms.
ACCURACY	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e. g. in forward planning, in monitoring others reactions).
FLUENCY	Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.
INTERACTION	Can interact with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turntaking referencing, allusion making, etc.
COHERENCE	Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.

Однако, как нам представляется, их использование без дальнейшего осмысления и уточнения едва ли возможно. Зачастую каждый из этих дескрипторов является более сложным и многоплановым понятием, чем это представлено в данном издании.

Приведем несколько примеров, такой параметр, как **точность** является комплексным понятием, включающим в себя предметную точность – соответствие содержания речи кругу отображаемых предметов и явлений, характеристику содержания речи на основе соотношения речи и действительности. В параметр точность также входит смысловая точность – поиск слова выражения, наилучшим образом соответствующего авторскому замыслу, характеристика содержания речи на основе соотношения речи и мышления.

К дескрипторам, нуждающимся в более глубоком подробном описании, относится и **связность/логичность**.

Под связностью традиционно понимается – наличие общего в двух и более явлениях, фактах (независимый характер связности); отражаемое, передаваемое, создаваемое речью объединение фактов в одно смысловое целое, при этом формальными средствами связности выступают когезия – связность смежных фрагментов текста (локальная связность) и когерентность – единство текста на всем протяжении (глобальная связность). В данном случае речь может идти о внутренней (структурной) и внешней (прагматической) связности. Логичность – выражение смысловых связей и отношений между частями и компонентами мысли посредством языковых единиц; соответствие общего логического строения текста замыслу автора; деление текста на пропорциональные части.

Как видно из приведенных выше примеров, предложенные нами описания некоторых дескрипторов гораздо шире описаний этих дескрипторов, предложенных в «Общевропейских компетенциях».

Эти примеры как раз подтверждают тот факт, что данные дескрипторы нуждаются в дальнейшем научном осмыслении, привлечении данных исследований лингвистики, психолингвистики, теории речевой деятельности. От методического сообщества, в данном случае, требуется целостное методическое восприятие, методическая интерпретация значимости их в системе оценивания, определение языковых средств выражения этих многоплановых дескрипторов.

Литература

Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR), 2001.

Проверка языковых компетенций и новые технологии

Берарди С., Буглакова А.М., Прети В. – Болонский университет, Италия

s.berardi@unibo.it, liudmila.buglakova@unibo.it, vanio.preti@unibo.it

После проведения университетской реформы в Италии в 2001-2002 г., радикально изменившей задачи деятельности лингвистических центров при университетах, в процессе проверки языковых компетенций все более активно используются новые технологии, обеспечивающие качество педагогических измерений. Болонский процесс поставил новые задачи, более ясно определяющие роль инфраструктур вузов.

Лингвистический центр Болонского университета КЛИРО предоставляет услуги студентам в области изучения иностранных языков и оценки их знания, разрабатывая стандартизированные материалы тестов для проверки уровня владения иностранными языками в электронном формате.

Основной академической задачей лингвистического центра КЛИРО является проведение зачетов по иностранным языкам по поручению факультетов и организация подготовительных курсов к этим зачетам-тестам. Зачеты непосредственно связаны с процессом обучения и направлены на гарантию контроля полученных результатов и возможность их улучшения. В 2007 году КЛИРО было проведено 11000 зачетов по иностранным языкам, включая эквивалентность сертификатов и свидетельств. Все записавшиеся на экзамены и зачеты студенты и результаты регистрируются администрацией КЛИРО при помощи системы *UNIWEX* – телематического управления экзаменами и зачетами с электронной цифровой подписью преподавателя. Каждый факультет устанавливает свое количество кредитов по отдельным языкам и, соответственно, по зачетам, при этом проходным баллом считается выполнение 60% тестовых заданий.

Кроме этого, в деятельность КЛИРО входит организация платных курсов иностранных языков по запросу студентов, а также бесплатных курсов итальянского языка как иностранного в рамках международных образовательных проектов, таких как общеевропейская программа «Эразмус Мундус» и итало-китайская программа «Марко Поло».

Параллельно с этим КЛИРО является организацией, в которой проводится тестирование по иностранным языкам (*CELI* - итальянский язык, *DELE* - испанский язык, *DELTA* - французский язык, *GOETHE* - немецкий язык, *PLE* - португальский язык, *TOEFL* - английский язык США, *UCLES* - английский язык), в том числе и ТРКИ с 2005 года.

В современной русистике активно и перспективно развивается использование средств электронной вычислительной техники в контроле за уровнем владения речевыми и языковыми навыками. Однако по масштабам использования компьютерного тестирования и по степени теоретической, методической, технической и программной оснащенности ТРКИ отстает от других языков. Первые попытки компьютеризированного тестирования по РКИ были осуществлены В.И. Нардюжевым и И.В. Нардюжевым (2000) в научном издании «Модели и алгоритмы информационно-вычислительной системы компьютерного тестирования».

Компьютерный контроль обеспечивает незамедлительное и постоянное подкрепление правильности выбора тестируемого, позволяет быстро обрабатывать вводимую информацию и воспроизводить мультимедийные материалы, повышающие мотивацию тестируемого к выполняемой работе и дающие возможность самоконтроля, т.е. сознательной оценки результатов собственной учебной деятельности. Кроме этого, применение компьютерного контроля позволяет значительно уменьшить объем бумажной работы, упростить процедуры администрирования теста, снижает организационные затраты и по проведению тестирования. Такой вид тестирования обеспечивает тестору оперативную обратную связь и возможность поэтапного и пооперационного контроля за действиями тестируемого.

В рамках ТРКИ, проводящегося в КЛИРО, начиная с 2005 года была создана компьютерная версия субтеста «Аудирование». Применение этого субтеста в цифровом формате с заданным временем на каждое задание дало возможность оптимизировать данный субтест, так как качество предъявляемых материалов аудио и видео было доведено до приемлемого уровня. Кроме этого, следует отметить высокую экономичность теста, так как кандидаты всех уровней выполняли субтест одновременно, что позволило значительно сэкономить время, необходимое для проведения этого субтеста, в котором принимали участие кандидаты пяти уровней. Чтобы частично сохранить формат, в котором обычно выполняется этот вид субтеста, тестируемым были даны варианты ответов и матрицы на бумаге.

С 2007 года в КЛИРО разрабатываются компьютерные тесты для измерения уровня владения русским языком как иностранным, направленные на отбор студентов, намеренных поехать учиться в Россию по образовательной программе «Overseas» и не имеющих сертификата ТРКИ необходимого уровня. Эта программа, организованная и полностью финансируемая Болонским университетом, направлена на повышение мобильности студентов, желающих поехать учиться в страны четырех континентов: Европы, Америки, Азии и Океании.

Департамент Болонского университета по международным отношениям (DIRI), непосредственно занимающийся выполнением данной программы, установил лингвистические параметры отбора студентов по каждому языку. Что касается РКИ, то в 2007 году был указан ТРКИ2, а в 2008 году проходным уровнем стал ТРКИ1.

В предыдущие годы контроль уровня владения РКИ осуществлялся только на собеседовании, которое проводилось преподавателями университета. Создание компьютерного теста позволило более объективно подойти к оценке знаний

студентов в этой области, что же касается самих тестируемых, то они получили возможность узнать о требованиях, предъявляемых во время теста. Для этого была создана демо-версия теста со свободным доступом, с которой можно ознакомиться на сайте КЛИРО (www.cliro.unibo.it). Демо-версия дает возможность кандидатам подготовиться к выполнению теста не только с точки зрения содержания, но и психологически, так как она поясняет, как реагировать на задания, избегать случайных ошибок и выработать требуемые временные стереотипы.

При создании тестов КЛИРО использует серверное программное обеспечение Perception. Программа *Question Mark Perception* — система управления оценкой знаний, позволяющая создавать вопросы и формировать из них экзамены, вопросники, тесты и опросы, а также проводить экзамены в компьютерных классах. Все типы заданий предусматривают возможность использования мультимедийных компонентов (аудио, видео, изображения и анимацию Flash). Perception подразделяется на две отдельные программы, соответствующие двум характерным этапам создания компьютерных тестов: *Authoring Manager* - включает все функции, необходимые для написания и организации отдельных вопросов, и позволяет создавать субтесты на основе созданных ранее вопросов, находящихся в базе данных.

Сервер *Perception* — администрирует и доставляет тестовые задания на компьютер при помощи технологии Интернет, уделяя особое внимание обеспечению секретности тестовых материалов. Программа содержит «*Enterprise reporter*», собирающий и анализирующий ответы тестируемых. Следует особо отметить эффективность программы с точки зрения обеспечения секретности содержания тестовых заданий. Программа оснащена функциями, которые позволяют:

- рекуперировать тест в случае блокировки компьютера или сети;
- планировать прохождение оценочных мероприятий как отдельными слушателями, так и группами, что обеспечивает возможность индивидуализированной доставки тестовых заданий и одновременно проводить разные субтесты;
- доставлять тестовые задания по методу «случайного» предъявления вопросов, чтобы тестируемые не могли списывать друг у друга;
- представлять серию отчетов report, формат которых определяется в соответствии с требованиями или запросом преподавателя.

Применение программы *Perception* для создания и проведения лингводидактического тестирования, имеющего особые требования с точки зрения мультимедийности, привело к внесению некоторых модификаций и дополнений, которые позволили: использовать аудио и видеофрагменты с возможностью ограничить количество предъявлений; записывать устное продуцирование тестируемых с последующей проверкой экзаменатором; иметь возможность писать диакритические знаки, отсутствующие на итальянской клавиатуре. С точки зрения методики, программа *Perception* позволяет обрабатывать первичный авторский материал, корректировать и дополнять его, компоновать и отбирать тестовые задания, хранить информацию, т.е. создавать и сохранять тестовые задания, создавая базу данных.

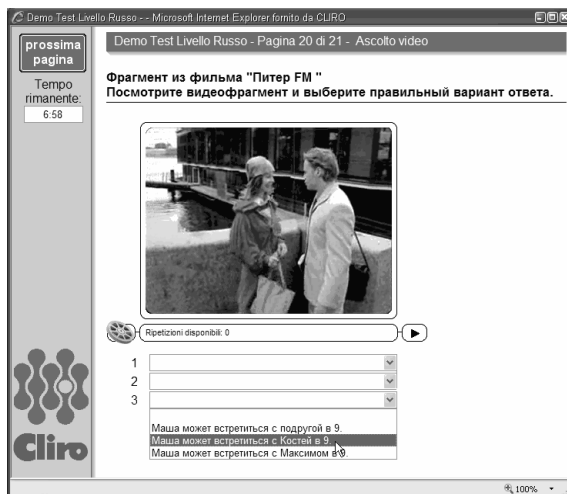
Тест «Overseas» состоит из двадцати веб-страниц с заданиями закрытой формы (ЗЗФ). Продолжительность теста - один час. В течение этого времени кандидаты должны выполнить субтесты по лексике и грамматике, чтению и аудированию, структурированные следующим образом.

Субтест «Лексика и грамматика» содержит 35 заданий с тремя вариантами ответов, из которых тестируемый должен выбрать правильный и отметить его на компьютере. Субтест «Чтение» включает 6 разных по содержанию текстов с тремя вариантами ответов каждый, из которых тестируемый должен выбрать правильный и отметить его на компьютере. Субтест «Аудирование» (Изображение 1) содержит пять заданий монологической и три задания диалогической речи описательно-повествовательного характера, актуальной для социально-бытовой, официально-деловой и социально-культурной сфер общения. Правильный ответ на каждый из трех вопросов выбирается тестируемым из трех предложенных. Два последних задания представлены в форме видеофрагментов фильма и новостей.

В соответствии с указаниями департамента Болонского университета по международным отношениям тест включает 75% заданий уровня ТРКИ1 и 25% заданий уровня ТРКИ2.

Тест создан с учетом указаний тестологии как относительно формы построения заданий, так и в отборе материалов. Как предусматривает тестология (Балыкина: 2006), формулировка закрытых заданий теста устраняет всякую двусмысленность и неясность; место правильного ответа (А, Б, В) выбрано в случайном порядке, чтобы избежать частоту последовательного выбора одного и того же символа; дистракторы из одного задания не использованы в качестве ответа к другому заданию; ответы не являются цепочными, т.е. не вытекают один из другого; ответы следуют принципу однородности, основывающемуся на согласовании по смыслу и конструкции с основой.

Все задания теста предполагают выбор одного правильного ответа.

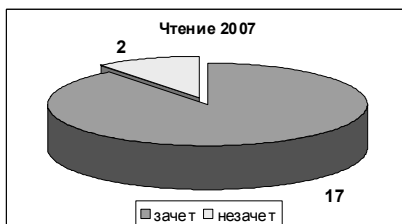


Изображение 1

Авторы отдали предпочтение заданиям закрытой формы, так как они являются наиболее привлекательными при проведении группового компьютерного тестирования, экономичными и компактными, а также более объективными. Они позволяют стандартизировать процедуру тестирования за счет создания положительной мотивации у тестируемых, обеспечивают большую надежность самого теста, лучшую предьявляемость и репрезентативность результатов.

В оценку результатов каждого субтеста заложена 100% система, следовательно, в 2007 году знания тестируемых, правильно выполнивших от 75% и более заданий, соответствовали уровню ТРКИ2, который являлся проходным. В частности, из 19 студентов, участвовавших в тестировании, 8 человек достигли уровня ТРКИ2 и получили право на участие в собеседовании, направленном на определение сформированности их навыков и умений в процессе устной коммуникации; 8 человек продемонстрировали знания уровня ТРКИ1, 3 кандидата не достигли уровня ТРКИ1.

кандидат	Лексика. Грамматика	Чтение	Аудир.	Общий балл
1	48%	22%	23%	37%
2	54%	44%	50%	51%
3	51%	61%	43%	52%
4	66%	61%	57%	63%
5	66%	61%	57%	63%
6	57%	83%	57%	64%
7	54%	67%	86%	64%
8	71%	67%	50%	66%
9	71%	78%	57%	70%
10	66%	72%	86%	72%
11	74%	67%	79%	73%
12	74%	72%	79%	75%
13	74%	83%	64%	75%
14	80%	67%	71%	75%
15	74%	78%	79%	76%
16	83%	83%	86%	84%
17	89%	78%	86%	85%
18	86%	83%	93%	87%
19	94%	89%	93%	93%



В 2008 году проходным уровнем являлся ТРКИ1, для достижения которого следовало правильно выполнить не менее 60% всех заданий. Из 18 студентов, принявших участие в тестировании, 13 человек получили положительные результаты (из них 7 человек достигли уровня ТРКИ1, а 6 человек продемонстрировали знания на уровне ТРКИ2), 5 человек не достигло уровня ТРКИ1.

кандидат	Лексика. Грамматика	Чтение	Аудирование	Общий балл
1	46%	61%	31%	47%
2	54%	39%	54%	50%
3	63%	50%	31%	53%
4	46%	61%	77%	56%
5	57%	67%	54%	59%
6	51%	67%	77%	61%
7	57%	78%	62%	64%
8	51%	83%	69%	64%
9	74%	61%	38%	64%
10	66%	67%	62%	65%
11	60%	83%	54%	65%
12	69%	72%	62%	68%
13	69%	89%	77%	76%
14	74%	94%	69%	79%
15	83%	89%	77%	83%
16	80%	89%	100%	86%
17	86%	100%	92%	91%
18	100%	94%	100%	98%



Из представленных выше результатов очевидно, что для кандидатов наиболее сложным оказался субтест «Аудирование». Авторы статьи не располагают информацией относительно факультета, на котором обучались студенты, проходившие тестирование, а также сколько часов занятий по русскому языку они прослушали. Это не дает возможности проанализировать те причины, которые оказали влияние на получение указанных выше результатов. Тем не менее, следует отметить, что сложности, с которыми столкнулись тестируемые при выполнении субтеста «Аудирование», говорят о том, что этот навык требует более внимательного подхода в процессе преподавания РКИ как со стороны преподавателей, так и университетских структур. К сожалению, не всегда есть возможность проводить занятия в оборудованных классах, что отрицательно сказывается на результатах.

На основании полученного опыта можно отметить, что компьютерный контроль обеспечивает незамедлительное и постоянное подкрепление правильности выбора тестируемого, быстро обрабатывает вводимую информацию, воспроизводит движущиеся изображения, аудио и видеофрагменты (мультимедийность), повышая тем самым мотивацию тестируемого к выполняемой работе. Кроме этого, тестирование с помощью компьютера значительно уменьшает объемы бумажной работы, дает возможность тестору иметь постоянную обратную связь (*feedback*) и следить за действиями тестируемого на каждом этапе. Немаловажными факторами являются обеспечение секретности информации и тестовых материалов, а также

упрощение процедуры администрирования субтестов, снижение затрат и безусловное повышение эффективности и объективности контроля.

Литература

- Балыхина Т. М. 2006, *Основы теории тестов и практика тестирования в аспекте РКП*, Русский язык, Москва.
- Нардюжев В.И., Нардюжев И.В. 2000, *Модели и алгоритмы информационно-вычислительной системы компьютерного тестирования*, Прометей, Москва.
- Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы 2003*, под общей ред. Т.М. Балыхиной, Московский Государственный университет печати, Москва.
- Perception* - <http://www.questionmark.com/us/index.aspx>

Акустико-физиологические основы фонетического тестирования в РКИ

Краснов П.С. – Федеральное Государственное Унитарное
Предприятие «Акустический институт им. Акад. Н. Н. Андреева»,
Москва, Россия

molotok@mail.ru

Практически у всех иностранных студентов, приступающих к изучению русского языка, русская речь отягощена очень сильным акцентом, связанным с влиянием специфической фонетики родного языка. Во многих случаях этот акцент настолько силен, что возникают сильные затруднения при восприятии их русской речи. Обычно как степень этого акцента, так и его особенности, для каждого учащегося воспринимаются преподавателем русского как иностранного (РКИ) субъективно. При этом следует иметь в виду, что восприятие акцентных особенностей в русском высказывании студента – иностранца сильно зависит от психофизиологических характеристик слуха преподавателя, которые, очевидно, являются очень индивидуальными. Указанные трудности преодолеваются, в той или иной степени, только при большом опыте работы преподавателя РКИ в области коррекции русской фонетики.

Для облегчения решения этих проблем было решено использовать кроме слухового анализатора человека еще и его зрительный анализатор. Для этого предъявлять преподавателю не только отрезок звучащей речи (как нормативный, так и акцентный), но и визуализированный результат анализа их акустических параметров.

Еще в 60-е годы были предприняты попытки исследования акустических параметров речи для облегчения преодоления этих трудностей. Сначала исследовались осциллограммы (волновые формы) звучащей речи, на которых довольно просто оценивались интенсивность и длительность отдельных элементов речи. Опытные исследователи научились по форме осциллограммы выделять и опознавать отдельные звуки, но определить по этим осциллограммам тонкие различия в акцентном и безакцентном произношении довольно затруднительно. На дальнейшем этапе появилась возможность использовать для исследования звучащей речи динамические спектрограммы (сонограммы), на которых спектр речи, измеренный на коротком отрезке времени, отражался во временном развитии. Такие спектрограммы дают очень подробную характеристику звучащей речи и используются даже для распознавания голосов людей, произносивших фразу. Информацию, содержащуюся в этих спектрограммах, конечно можно использовать для интерпретации отличий в акцентной и безакцентной речи с точки зрения различия их акустических параметров. Однако спектрограммы представляют собой очень сложные

картины, интерпретация которых для преподавателя РКИ представляет большую трудность.

В обеспечение работ по фонетическому тестированию речи иностранных студентов в рамках обучения РКИ было проведено исследование акустических параметров их русской речи с помощью специализированной компьютерной программы. Из всех акустических параметров речи было выбрано два, которые достаточно просты для интерпретации преподавателями РКИ – амплитуда речевого сигнала и частота его основного тона.

Особенности изменения частоты основного тона в речевых высказываниях аппаратно исследовались и ранее. Было подтверждено субъективно воспринимаемое на слух изменение частоты основного тона в процессе высказывания. Были выделены несколько типов изменения этой частоты – итонационные контуры. Как наиболее яркие их примеры – понижение частоты основного тона в конце утвердительного высказывания и повышение этой частоты в конце вопросительного высказывания без вопросительного слова.

Однако, кроме этого известного ранее достаточно плавного изменения среднего значения частоты основного тона в течение высказывания, было обнаружено наличие более быстрых многократных ее изменений во время этого высказывания.

Были построены и сопоставлены между собой графики изменения частоты основного тона и амплитуды речевого сигнала. Эти графики были построены как для русской речи носителей русского языка, так и для русской речи иностранных студентов. Анализ результатов сравнения графиков амплитуды и частоты основного тона высказываний показал, что у носителей языка эти графики заметно коррелируют. Максимумам амплитуды, как правило, соответствуют подъемы частоты основного тона. У иностранцев, субъективная оценка разборчивости речи которых достаточно хорошая, такая корреляция в русских высказываниях несколько хуже. Для тех же иностранных студентов, разборчивость речи которых плохая, корреляция рассматриваемых параметров значительно меньше или практически отсутствует.

Для исследования того, не является ли обнаруженный эффект результатом спецификации родного языка студента – иностранца, были проведены анализы этих акустических параметров на реализациях родной речи студентов. Исследования показали, что в родной речи иностранные студенты (как и носители русского языка в своей) модулируют частотой основного тона практически синхронно с амплитудной модуляцией своей речи.

Был сделан вывод о том, что обнаруженный эффект не является определяющим для некоторых представителей учащих при попытках правильно проинтонировать иностранную речь. При этом их речь воспринимается на слух как монотонная и плохо разборчивая.

Тот факт, что графики амплитуды речевого сигнала и частоты его основного тона легко воспринимаются зрительно и хорошо интерпретируются, позволяет преподавателю РКИ оценивать на качественном, а при специальном автоматическом подсчете и количественном уровне, уровень корреляции между амплитудными и частотными характеристиками речевого тестируемого сигнала. Обнаружить же описанный эффект на слух довольно трудно. Он

воспринимается просто как более выразительная и разборчивая речь. Описать при восприятии на слух в чем состоит суть явления довольно затруднительно.

В качестве иллюстрации на рисунках 1 - 2 приведены примеры результатов обработки речевых сигналов. На каждом рисунке, на верхнем графике приведена осциллограмма сигнала, на втором – его амплитуда и на третьем – частота основного тона.

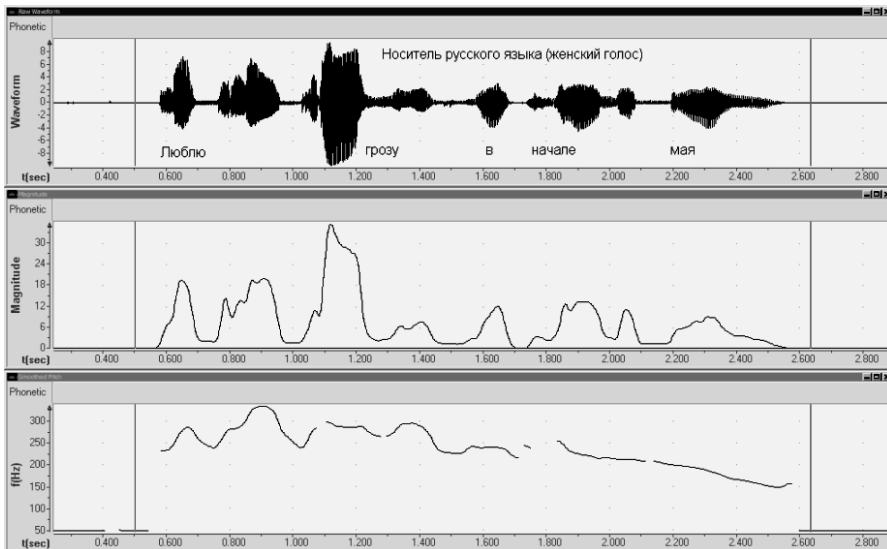


Рис. 1

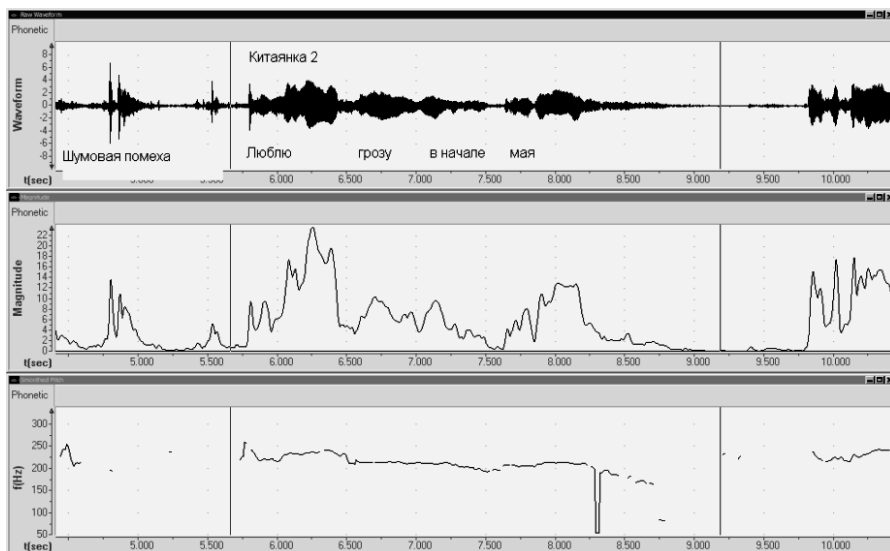


Рис. 2 (Разборчивость плохая)

Применение обнаруженного эффекта корреляции между частотой основного тона речевого сигнала и его амплитудой для количественной оценки разборчивости речи, естественно, не решает всей проблемы фонетического тестирования. Это, однако, позволяет сделать шаг к переходу от чисто субъективной оценки качества звучания речи испытуемого к объективной количественной оценке, что и должно составлять основу любого процесса тестирования.

Роль и место тестовой системы в университетском курсе русского языка

Нистратова С.А. - Венецианский университет «Ка Фоскари»,
Италия

nistra@unive.it

Настоящая статья посвящена одному из наиболее актуальных, но в то же время и спорных вопросов – особенностям внедрения и использования тестовой системы в преподавании русского языка в университетах Италии.

Следует заметить, что данная проблематика уже несколько лет находится в центре внимания итальянских русистов, она неоднократно являлась темой оживленных дискуссий на различных встречах и конференциях, однако единого мнения по некоторым вопросам достичь еще не удалось.

Так, в частности, требует окончательного решения вопрос о месте сертификационных экзаменов в системе высшего образования и их соотношении с университетскими экзаменами по иностранному языку. Многие преподаватели вообще не считают целесообразным внедрение тестовой системы в преподавание русского языка в высшей школе, мотивируя свое мнение низкой теоретической ценностью тестового материала.

Однако существуют объективные причины, которые обуславливают необходимость и закономерность обращения к уровневому подходу.

Это, прежде всего, интеграция в области иностранных языков, предусмотренная Болонским процессом, создание общеевропейского образовательного пространства.

Так, академическая мобильность, приобретающая особое значение именно в университетском секторе образования (вспомним, например, пользующуюся большой популярностью европейскую программу по обмену студентами «Эразмус»), базирующаяся на взаимном признании дипломов, может осуществляться только на основе сопоставимости результатов обучения в разных формах и условиях обучения.

Как достичь этой цели? Система учета кредитов, не может являться объективным и надежным критерием оценки знаний, поскольку не отражает в полной мере уровень владения языком. При одинаковом количестве кредитов, отводимых на изучение иностранного языка, достигнутые результаты могут отличаться и довольно значительно. Это зависит как от методики преподавания, так и от индивидуальных способностей студентов. Поэтому одним из эффективных способов достижения этой цели является именно система тестирования, позволяющая определить конкретный уровень владения языком. Как справедливо замечает А. В. Голубева, описание уровней – это «попытка

ввести некую единицу измерения, некий методический метр в нашей профессиональной сфере» (2004: 83).

Кроме того, как показывает опыт, наличие сертификата, определяющего конкретный уровень владения языком, является фактором, который значительно повышает мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка. Так, например, после проведения сертификационных экзаменов в Венецианском университете «Ка Фоскари» многие принимавшие в них участие студенты бакалавриата, которые уже закончили изучение русского языка, продолжали заниматься самостоятельно для того, чтобы сдать экзамен следующего, более высокого уровня.

Сейчас в связи с проводимой реформой системы университетского образования в Италии, по мнению славистов Стефано Гардзонио и Клаудии Ласорсы Сьединой, сертификация знаний по иностранному языку является обязательным элементом для каждого сколько-нибудь серьезного методического проекта в области преподавания современных языков (2004: 162).

Однако, несмотря на это, в реальности, при внедрении тестовой системы в учебный процесс еще существует целый ряд конкретных проблем, частично решенных или еще требующих своего решения.

Как показывает практика, все они могут быть разделены на две группы: первая группа проблем связана с содержанием обучения (это чисто методические проблемы); вторая – с его организацией.

В чем же конкретно заключаются эти проблемы? Попробуем проанализировать их.

Заметим, что главные сложности возникают, как правило, именно при внедрении тестовой системы в университетское преподавание русского языка, особенно на филологических факультетах и факультетах иностранных языков. Чем это объясняется?

На наш взгляд, это связано с тем, что обучение иностранному языку в университете носит (если так можно выразиться) двоякий характер.

С одной стороны, высшее образование традиционно ориентировано на общеобразовательные цели, научное знание, поэтому учебные планы предусматривают целый ряд научных дисциплин, что собственно и отличает университетское преподавание языков от обучения на курсах, где студентам дается минимум теоретических и максимум практических знаний.

А с другой стороны, мы должны обеспечить наших студентов практическими навыками владения иностранным языком. Не секрет, что в последнее время довольно большая (можно смело сказать, большая) часть студентов выбирает для изучения русский язык, руководствуясь, в первую очередь, чисто прагматическими целями, поскольку в условиях объединенной Европы хорошее знание языка дает преимущество при поиске работы. И университеты должны обеспечить конкурентоспособность своих выпускников на рынке труда.

Известно, что одной из целей Болонского процесса являлась «рыночная адаптация» высшего образования. В связи с этим, во многих европейских странах на первое место в университетском образовании «были поставлены не общеобразовательные цели и научное познание, а практически применимые в профессии знания» (Айсман 2007: 20). Вероятно, именно поэтому некоторые

слависты (и не только слависты) полагают, что Болонский процесс сильно усложняет получение полноценного филологического образования, так как одним из его отрицательных последствий является практический характер обучения в ущерб научной подготовке.

В связи со сказанным, перед преподавателями высшей школы встает вопрос: как совместить теорию и практику? Иными словами, как совместить в университетской программе научную подготовку студентов с требованиями, предъявляемым к обучению иностранным языкам Советом Европы?

Решение этой проблемы осложняется еще и тем фактом, что преподаватели вынуждены работать в условиях большого дефицита времени, отводимого на аудиторные занятия.

В соответствии с реформой высшей школы и переходом на двухступенчатую систему университетского образования (3 года бакалавриата + 2 года магистратуры) приходится так строить обучение, чтобы освоить объем основного программного материала, который раньше был рассчитан на четыре года, за три года, поскольку основная часть студентов заканчивает обучение после получения диплома бакалавра.

Таким образом, в настоящий момент назрела насущная необходимость в пересмотре национальных учебных программ по русскому языку на основе общеевропейских стандартов. Но каких именно программ, точнее сказать, программ каких именно курсов? Поскольку тестовая система рассчитана, в первую очередь, на проверку практического владения языком, значит, в первую очередь, на наш взгляд, следует модифицировать программы практических курсов.

Оптимальным, с нашей точки зрения, является построение университетского курса современного русского языка по следующей модели: теоретический курс + практический курс.

Таким образом, речь идет о необходимости, с одной стороны, разграничения целей и способов представления языкового материала теоретических курсов и практических занятий, а с другой стороны – четкой координации их программ.

При этом в основу программы теоретического курса должен быть положен структурно-семантический принцип, а практического – функционально-смысловой. Иными словами, целью первого должна быть систематизация и углубленный анализ определенных языковых явлений, а второго – их отработка для использования при решении конкретных коммуникативных задач.

Как справедливо замечает Э. Гаретто, необходимо так организовать трехгодичное преподавание русского языка (бакалавриат),

«чтобы процесс формирования четырех практических навыков (письмо, чтение, говорение и слушание), владение которыми необходимо для сдачи сертификационных экзаменов и получения сертификата о владении русским языком на основе параметров, установленных европейским *Common Framework of Reference*, сопровождался соответствующим углубленным теоретическим морфосинтаксическим и лингвистическим курсом, необходимым для прочного усвоения системы функционирования и эволюции языка, при возможном последующем обучении в магистратуре» (2006: 276)

Особое внимание следует обратить на содержание программ практических курсов. Если составление программ теоретических курсов имеют давнюю филологическую традицию, практическое преподавание русского языка часто ведется с использованием устаревших методик и по учебным пособиям, которые давно утратили свою актуальность.

При составлении программ практических занятий следует обратить особое внимание на следующие стратегические моменты: определение приоритетных целей обучения и наиболее эффективных методик, позволяющих в кратчайшие сроки (в условиях дефицита аудиторного времени) достичь этих целей; выбор соответствующих учебных материалов; формы контроля уровней достижения коммуникативных умений. Как пишет Е. А. Корчагина, «содержание программы должно создавать необходимые условия осуществления реальной коммуникации» (2000: 80).

Следует тщательно отбирать также типы заданий и их формулировки. Они должны быть максимально приближенными к тем, которые предлагаются в тестах. Тогда на сертификационных экзаменах студент сможет легче и быстрее выполнять задания. Кроме того, в первую очередь, при обучении говорению необходимо создавать коммуникативные ситуации, выводящие учащихся в реальное общение.

Идеальный тест должен быть максимально приближен к реальным языковым ситуациям, т. е. таким, где присутствуют и полисемия, и непредсказуемость. Именно в таких «внеучебных» ситуациях и проявляется истинный уровень владения языком. (Павленко 2000: 118)

Заметим, что введение системы тестирования не требует кардинальной перестройки университетских программ и использования единой методики преподавания языка. Необходимо лишь модифицировать обучение, ориентируясь на достижение конкретных результатов, соответствующих определенному сертификационному уровню. Каким образом эти результаты могут быть получены, должен решать каждый университет.

Среди университетских преподавателей вопрос о том, должна ли подготовка к сдаче экзамена включаться в куррикулярное обучение не решен однозначно. Как замечает Э. Гаретто, большинство университетских преподавателей считает, что «эти виды деятельности должны проводиться отдельно, ввиду того, что язык подготовительных материалов и тестов не достаточен для углубленного изучения и понимания языковой системы» (2006: 276).

Как уже было сказано выше, подготовка к тестированию должно являться только одной из составных частей университетской программы по русскому языку. В этой связи необходимо сказать несколько слов об экзаменах.

Нередко в качестве главного аргумента против использования тестирования в университете выдвигается вопрос об экзаменах. Многие считают, что тестовая система предполагает обязательную замену университетского экзамена сертификационным. Это далеко не так. Сертификационный экзамен не должен и не может заменять собой университетский экзамен, хотя бы потому, что, как правило, в последний включаются аспекты, которые не входят в сертификационный тест. Например, различные виды переводов – с русского на итальянский и с итальянского на русский. Следует отметить также, что при тестировании «проверяются не теоретические знания сами по себе, а их

практическое применение» (Павленко 2000: 118), поэтому можно ставить вопрос о зачитывании тестового экзамена в качестве только одной из составных частей университетского экзамена.

Рассматриваемая проблема связана также с вопросом о подготовке к сертификационному экзамену. Надо ли специально вести подготовку студентов университета к тестированию? Должна ли подготовка к сдаче этого экзамена стать обязательной частью университетского курса или она должна проводиться автономно?

Этот вопрос решается неоднозначно. На наш взгляд, это во многом зависит от программы обучения. Студентам не требуется специальная подготовка, если университетская программа включала языковой материал и обучение тем видам речевой деятельности, которые определяют содержание и задачи тестов. С нашей точки зрения, это оптимальный вариант. Мы должны так вести обучение русскому языку, чтобы наши студенты были в состоянии при желании сдать сертификационный экзамен, который не является обязательным.

Как показывает опыт работы, при соответствующей организации преподавания русского языка студенты итальянских университетов, начинающие изучать русский язык с нуля, без дополнительной подготовки могут достигнуть, как минимум, следующих уровней владения русским языком: после 1-ого года обучения в университете – Уровня А1 (Элементарного), после 2-ого – Уровня А2 (Базового), после 3-его – Уровня В1 (Порогового) по Общеввропейской шкале.

Практика показывает, что перед сертификационным экзаменом вполне достаточно организовать несколько установочных занятия, выполнить пробный тест, т. е. провести «пробное тестирование», чтобы студенты были готовы, главным образом психологически, к выполнению заданий на время.

Так, например, в Венецианском университете «Ка Фоскари» уже с первого курса студенты ориентируются на возможность прохождения сертификационного тестирования по версии Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Поэтому на практических занятиях в качестве базового используется учебный комплекс «Приглашение в Россию», части 1 (Корчагина, Степанова 2004) и 2 (Корчагина, Литвинова 2006) – на первом и на втором курсах, которые соответствуют уровням А1 и А2.

К первой части учебника мы также подготовили пособие для самостоятельной работы «Если вы пропустили занятие... Русский язык самостоятельно/ *Se avete perso qualche lezione. . . Il russo senza insegnante*» (Korchagina, Murashova, Nistratova 2006), которое позволяет студентам в условиях свободного посещения занятий без преподавателя осваивать материал основного учебника. В данном пособии содержится подробный комментарий к нему на итальянском языке, а также дополнительные упражнения с ключами и русско-итальянский словарь. При этом главными принципами, лежащими в его основе, являются учет системы родного языка учащихся, реализующийся в способе описания и подачи языкового материала, и использование родного языка.

В Венецианском университете программа по русскому языку предусматривает обучение всем видам речевой деятельности, которые выносятся для проверки на сертификационный экзамен. В частности, особое внимание уделяется обучению аудированию. Оно выделено в отдельный аспект, поскольку в условиях

отсутствия языковой среды именно выполнение субтеста «аудирование» обычно вызывает наибольшие затруднения у учащихся.

С самых первых занятий студентам предлагаются задания, аналогичные тем, которые включены в экзаменационные тесты. Как показывает практика, такая организация обучения дает хорошие результаты.

Следует сказать также несколько слов о методических материалах для подготовки к сдаче сертификационных экзаменов.

В Венецианском университете проводятся экзамены по версии ГИРЯП и, кроме названных учебников, на практических занятиях широко используются тестовые практикумы для разных уровней. В настоящее время Институт подготовил Стандарты и Описание уровней от А 1 до С 1 (от элементарного до профессионального, последний выходит из печати в ближайшее время). В распоряжении преподавателей уже есть тестовые практикумы по русскому языку повседневного общения по следующим уровням: элементарный и базовый (Корчагина, Смыкунова 2007), пороговый (Корчагина, Самуйлова, Степанова 2004). И сейчас готовятся к печати образцы тестов постпорогового уровня.

Кроме того, вышел из печати Учебный комплекс по русскому языку как иностранному в сфере международного туристического бизнеса «Русский – Экзамен – Туризм. РЭТ-I» (Группина, Вохмина 2005), состоящий из 3-х частей: 1) коммуникативная программа; 2) учебник; 3) образец экзаменационного теста. В настоящее время авторами готовятся следующие два комплекса: РЭТ-II и РЭТ-III.

Все вышеперечисленные материалы оказывают большую помощь преподавателям не только при подготовке студентов к сдаче сертификационных экзаменов, но и при организации практического курса русского языка.

Итак, мы рассмотрели методические проблемы, связанные с внедрением тестовой системы в университетское обучение. Но существуют и не менее важные проблемы, если так можно сказать, организационного характера.

Одной из наиболее актуальных является проблема учета сертификационных экзаменов в системе кредитов: должны ли они оцениваться в конкретном количестве кредитов или нет? Вопрос этот является очень важным, поскольку решение его непосредственно влияет на распространение системы тестирования. Очевидно, что если студенту, подтвердившему свой уровень владения иностранным языком сдачей соответствующего сертификационного экзамена, будет начисляться определенное количество кредитов, это значительно повысит его мотивацию к участию в тестировании.

К сожалению, в настоящее время в Италии не существует однозначного решения этой проблемы. Как мы знаем, реформа дает высшим учебным заведениям большую автономию, поэтому в каждом конкретном университете этот вопрос решается по-разному.

Обратимся к конкретным примерам. Так, насколько мне известно, в университете Бергамо система кредитов учитывает тестирование, а в Венецианском университете – нет. Хотя в последнем проводится сертификационный экзамен по английскому языку, оценка за который засчитывается студентам, поскольку он является частью университетской программы. В некоторых университетах преподаватели засчитывают только часть сертификационного экзамена, например, говорение. Как видим, нет единого

подхода к данной проблеме, каждый отдельный университет решает ее по-своему.

Между тем, включение сертификационного экзамена в систему кредитов может способствовать более широкому распространению тестирования и повышению значения сертификатов. Приведем еще несколько примеров.

В Венецианском университете студенты, выбравшие русский язык в качестве третьего иностранного языка, должны заниматься по программе первого года обучения и сдавать только устный экзамен. Данный курс оценивается в 5 кредитов и предполагает достижение элементарного уровня владения русским языком – А1. Некоторые из студентов уже учили русский язык, например, в лицее, и имеют соответствующий сертификат (как правило, элементарного или базового уровня, что вполне достаточно для начисления 5-ти кредитов). И если студенты сдали этот экзамен, они знают больше, чем требуется для получения соответствующего количества кредитов, предусмотренного университетской программой. Между тем, им предлагается снова сдавать экзамен, хотя известно, что на сертификационном экзамене проверяется не только умение говорить, но и навыки и умения во всех видах речевой деятельности.

Учет сертификата также может быть очень полезным и при зачислении в магистратуру. Дело в том, что студенты после получения диплома бакалавра имеют право записываться в магистратуру любого итальянского университета, а не только того, который они окончили. Поэтому довольно часто оказывается, что студенты, поступающие в магистратуру, например, в Венеции, после бакалавриата других университетов имеют уровень подготовки по русскому языку значительно ниже, чем у студентов, прошедших трехгодичный курс обучения в университете «Ка Фоскари». В этом случае преподавателям приходится проводить входное тестирование (не сертификационное, конечно) и, помимо основной программы, заниматься восполнением пробелов в их знании русского языка. Если бы при поступлении в магистратуру от студентов требовался определенный уровень владения языком, например, В1 (пороговый), подтвержденный соответствующим сертификатом, это намного бы облегчило работу преподавателей и способствовало бы большей эффективности обучения.¹

Хочется отметить еще одну сферу, в которой сертификат по иностранному языку может иметь большое значение. Это туристический бизнес, направленный, в частности, на сотрудничество со странами с русскоговорящим населением, который бурно развивается в последнее время в Италии.

В некоторых университетах не так давно даже введена специализация по туризму (например, в Веронском университете). Студенты и выпускники многих университетов (особенно тех, которые находятся в городах, являющихся центрами туризма) стараются получить патент гида или сопровождающего туристических групп. Для этого необходимо сдать довольно сложные экзамены, в том числе и по иностранным языкам,² которые организуются Управлением по туризму различных регионов Италии. При приеме языковых экзаменов все чаще

¹ В настоящее время обсуждается вопрос о том, чтобы установить «входной» уровень (В1 – для русского языка) при поступлении в магистратуру.

² В некоторых областях Италии требуется знание не одного, а двух и иностранных языков.

обращаются к уровневой системе при оценке знаний кандидатов. Так, например, в Венеции для патента пида требуется владение русским языком в объеме уровня В2 (постпороговый). Представляется, что в этой ситуации целесообразно было бы учитывать соответствующий сертификат.

Все вышесказанное доказывает, что в связи с внедрением тестовой системы в университетское обучение русскому языку существует еще немало нерешенных вопросов и поэтому первоочередной задачей итальянских русистов должна стать выработка единого подхода к системе тестирования.

Литература

- Айсман В. 2007, *Трудности преподавания русской литературы и культуры в университетах Австрии в рамках Болонского процесса*, Mitteilungen für Lehrerinnen und Lehrer Slawischer Fremdsprachen 94, сс. 18-22.
- Гаретто Э. 2006, «Проблемы тестирования и сертификация знаний по русскому языку как иностранному в Италии», в *Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы*. Материалы Международной конференции «Преподавание русского языка и литературы в новых европейских условиях XXI века» (Верона 22-24 сентября 2005), Milano, сс. 276-279.
- Голубева А. В. 2004, «Что значит быть «на европейском уровне»?», *Мир русского слова* 4, сс. 81-89.
- Корчагина Е. А. 2000, «О стратегии составления современных программ по русскому языку как иностранному», *Русский язык за рубежом* 1, сс. 79-85.
- Корчагина Е. А., Литвинова Н. Д. 2006, *Приглашение в Россию. Базовый практический курс русского языка*, Русский язык. Курсы, Москва.
- Корчагина Е. А., Самуйлова Н. И., Степанова Е. М. 2004, *Русский язык: цель и результат. Пороговый уровень. Тестовый практикум*, Русский путь, Москва.
- Корчагина Е. А., Смыкунова Н. В. 2007, *Русский язык: первые результаты. Тестовый практикум по русскому языку повседневного общения. Элементарный и базовый уровни*, Русский язык. Курсы, Москва.
- Корчагина Е. А., Степанова Е. М. 2004, *Приглашение в Россию. Элементарный практический курс русского языка*, Русский язык. Курсы, Москва.
- Павленко А. 2000, «Тестирование в США», *Русский язык за рубежом* 1, сс. 118-119.
- Трушина Л. Б., Вохмина Л. Л. и др. 2005, *Русский – Экзамен – Туризм. РЭТ-1*, ИКАР, Москва.
- Garzonio S., Lasorsa Siedina C. 2004, «Lingua e linguistica russa in Italia oggi», *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 2, сс. 161-165.
- Korchagina E., Murashova O., Nistratova S. 2006, *Se avete perso qualche lezione. . . Il russo senza insegnante*, Estlandia, Roma.

Тестирование лингвострановедческой компетенции на материале экономической географии России

Зенталя Г. – Жешувский университет, Польша

zietala@univ.rzeszow.pl

Обучение русскому деловому языку традиционно проводится на материале текстов по формам предпринимательской деятельности, торговле, налогам и т. п. В программы обучения не включается, или очень редко включается, материал по экономической географии России. В Жешувском университете на русской филологии этот предмет преподается 5 лет на специальностях «бизнес-русский» и «межкультурная коммуникация в сфере бизнеса».

На занятиях студенты:

- знакомятся с характеристикой российской экономики на примере всех экономических районов от Северо-Запада по Дальний Восток,
- узнают названия новых городов (ведь традиционно в учебниках упоминается только Москва, Петербург, Новгород и немногие другие города). Вряд ли кто-то слышал о таких городах, как: Йошкар-Ола, Чита или названия субъектов РФ, как: Республика Марий Эл, Республика Коми, Республика Мордовия, Карачаево-Черкесская республика и др.,
- студенты знакомятся также с наименованиями российских фирм и их продукцией.

После ознакомления с каждым экономическим районом, а также в конце курса в виде экзамена, проводится тестирование, которое всегда направлено на проверку лексики, языковых структур и страноведческой информации. В тестах представлены задания (открытого характера и типа «а, б, в, д»), напр.:

1. переведите отдельные слова и словосочетания, напр. : *Переведите на русский язык подчеркнутые слова и выражения:*

В промышленном комплексе **Центрально-Черноземного района** (1. wiodąca rolę) занимает (2. hutnictwo stali), являющаяся (3. galęzia) рыночной специализации.

К крупнейшим (4. przedsiębiorstw) металлургического комплекса относятся Лебединский, Михайловский, Стойленский ГОКи, объединение «КМАруда», Новолипецкий (5. huta), (6. zakład) «Свободный сокол», Оскольский электрометаллургический комбинат и другие.

ОТВЕТЫ: (1) ведущее место; (2) черная металлургия; (3) отрасль; (4) предприятиям; (5) металлургический комбинат; (6) завод.

2. вставьте выделенные слова и словосочетания в определенном падеже, напр.: *Подчеркнутые слова и выражения вставьте в соответствующей форме:*

ЦЭР не богат (1. топливно-энергетические ресурсы). Запасы (2. топливо) представлены Подмосквиным (3. буроугольный, бассейн), который расположен на территории пяти областей - Тверской, Смоленской, Калужской, Тульской и Рязанской.

Почти все территории Центрального экономического района перегружены (4. опасные, предприятия, отходы и свалки). Высок уровень загрязнения почвы, воды, атмосферного воздуха. Ни в одном столичном регионе мира нет такой концентрации (5. радиационные и особо ядовитые вещества), как в Москве и области.

ОТВЕТЫ: (1) топливно-энергетическими ресурсами; (2) топлива; (3) буроугольным бассейном; (4) опасными предприятиями, отходами и свалками; (5) радиационных и особо ядовитых веществ.

3. вставьте определенные буквы и сочетания букв, напр.: Вставьте недостающие буквы:

Формируется ТПК КМА на те(1)итории Курской и Белгоро(2)кой областей.

Его общая площадь(3) сост(4)вляет около 60 тыс. км².

Помимо уникальных запасов ж(5)лезных руд недр(6) ТПК богаты бокситами (Висловское месторождение), строител(7)ным сыр(8)ем: цементным, строительными глинами и песками, карбонатными п(9)родами; имеются рудопроявления меди, ник(10)ля, ц(11)нка, свинца, редкоземел(12)ных мета(13)ов.

Район ТПК обладает исключительно п(14)нными земельными ресурсами: свыше(15) 70 % от общей те(16)итории сост(17)вляют плодородные черноземы, осн(18)вная часть которых ра(19)пахана.

ОТВЕТЫ: (1) -рр-; (2) -дс-; (3) -ь; (4) -а-; (5) -е-; (6) -а; (7) -ь-; (8) -ь-; (9) -о-; (10) -е-; (11) -и-; (12) -ь-; (13) -лл-; (14) -е-; (15) -е; (16) -рр-; (17) -а-; (18) -о-; (19) -с-

4. допишите окончания, напр.: Допишите соответствующие окончания:

Основой экономики Северного Кавказа является электроэнергетика. Во многих район(1) построены тепловые и гидравлическ(2) электростанции. Наиболее крупные тепловые электростанции созданы в Краснодаре, Грозном, Новочеркасске, Невинномысске, а среди гидроэлектростанц(3) выделяются: Цимлянская, Гизельдонская, Баксанская, Белореченская. Энергосистема района соединена с Донбасс(4), Поволжьем.

Химический комплекс развивается преимущественно на местн(5) сырье и производит разнообразные виды продукции(6) - фосфорные и азотные удобрения, лаки и краски, синтетические моющ(7) средства, пластмасс(8) и искусственные волокна

ОТВЕТЫ: (1) -ах; (2) -ие; (3) -ий; (4) -ом; (5) -ом; (6) -и; (7) -ие; (8) -ы.

5. заполните пробелы в тексте словами, указанными в подсказке в определенной последовательности, а также словами подходящими по смыслу (без подсказки), напр. :

а) с подсказкой: Выберите подходящий по смыслу глагол, из указанных ниже, и вставьте его в соответствующей форме

Центрально-Черноземный район (1) весьма выгодное транспортно-географическое положение, и (2) развитым транспортным комплексом: по

густоте транспортной сети он существенно (3) средние показатели по России. Основные виды транспорта железнодорожный и автомобильный; в районе также (4) развитие речной, трубопроводный и авиационный виды. Через район (5) большие потоки транзитных грузов, отражающие связи северных и центральных районов с южными, восточными и западными. Последние годы сильно (6) поток грузов из самого ЦЧЭР, связанный с развитием ТПК КМА (железная руда, черные металлы, минерально-строительное сырье).

Центрально-Черноземный район (7) развитые экономические связи с Центральным, Уральским, Западно-Сибирским и Поволжским районами России и с Украиной.

Для вставки: иметь, занимать, проходить, обладать, превышать, получить, возрастая

ОТВЕТЫ: (1) занимает; (2) обладает; (3) превышает; (4) получили; (5) проходят; (6) возрос; (7) имеет.

б) без подсказки: Выберите подходящий по смыслу глагол и вставьте его в соответствующей форме:

Отраслью рыночной специализации района (1) пищевая промышленность. Она имеет мощную развитую собственную сырьевую базу и также является многоотраслевой. Важное значение (2) сахарная, мясная, маслоседелная, маслосыродельная, спиртовая, табачная, плодоовощекопсервная. Эти отрасли (3) свою продукцию на общероссийский продовольственный рынок. Пищевая промышленность в регионе (4) технической отсталостью, большим износом основных производственных фондов (до 70 %), высокой долей ручного труда.

ОТВЕТЫ: (1) является; (2) имеет; (3) поставляют; (4) характеризуется.

б. образуйте одни части речи от других (напр. существительные от глаголов или от прилагательных) и заполните ними пробелы в тексте, напр.: *От данных прилагательных образуйте существительные и вставьте их в соответствующей форме:*

Малообеспечен Северный Кавказ лесными ресурсами (на его долю приходится лишь 0,5 %). Их (1) является то, что 65 % леса относится к высокогорным лесам и не имеют эксплуатационного значения. В связи с этим леса Северного Кавказа могут рассматриваться с точки зрения их рекреационно-оздоровительной и природоохранной (2).

Северный Кавказ имеет также все предпосылки для (3) туризма и альпинизма, (4) здесь горнолыжных баз международного значения.

Северокавказский район один из наиболее густонаселенных районов страны. На его территории проживает свыше 18 млн человек. средняя (5) населения 50 ч/ кв. км. От других районов страны (6) Северного Кавказа отличается (7). В одном только Дагестане проживает более 30 народностей. На Северном Кавказе преобладает городское население (54 %).

слова для использования: (1) ОСОБЕННЫЙ; (2) ПОЛЕЗНЫЙ; (3) РАЗВИТЫЙ; (4) ОРГАНИЗОВАННЫЙ; (5) ПЛОТНЫЙ; (6) НАСЕЛЕННЫЙ; (7) МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫЙ;

ОТВЕТЫ: (1) особенностью; (2) полезности; (3) развития; (4) организации; (5) плотность; (6) население; (7) многонациональностью.

7. обозначите ударения во фрагментах текстов, напр.: *Пометьте ударение в данном тексте:*

Лесопромышленный комплекс - отрасль рыночной специализации Уральского экономического района работает на собственной сырьевой базе, представлена всеми стадиями производства - начиная от заготовки древесины до выпуска конечной продукции (бумаги, спичек, фанеры, мебели (Екатеринбург, Пермь), домостроения (Пермь, Яйва) и др.).

ОТВЕТ:

Лесопромышленный комплекс - отрасль рыночной специализации Уральского экономического района работает на собственной сырьевой базе, представлена всеми стадиями производства - начиная от заготовки древесины до выпуска конечной продукции (бумаги, спичек, фанеры, мебели (Екатеринбург, Пермь), домостроения (Пермь, Яйва) и др.).

В тестах представлены также «чисто» страноведческие задания типа:

1. **подберите вид продукции к наименованию фирмы:** *Выберите правильный ответ:*

1. **«Пекарь» (СПб) производит:**

- а) хлеб и хлебобулочные изделия,
- б) трикотажные изделия,
- в) тракторы,
- г) минеральная вода.

ОТВЕТ: а

2. **«АЙ СИ ЭН Октябрь» (СПб) выпускает:**

- а) молоко,
- б) сосиски,
- в) пиво
- г) витамины.

ОТВЕТ: г

3. **«Ростсельмаш» (Ростов-на-Дону) производит:**

- а) часы,
- б) зерноуборочные комбайны,
- в) средства оргтехники,
- г) технический углерод.

ОТВЕТ: б

4. **«Уралхиммаш» (Екатеринбург) выпускает:**

- а) пластмассы,
- б) шины,
- в) оборудование для химической промышленности,
- г) антибиотики.

ОТВЕТ: в.

2. **удалите ненужное названия города/области/республики из перечисленных в определенном районе:** *Выберите правильный ответ:*

1. **В состав Дальневосточного ЭР не входит:**

- а) Магадан,
- б) Владивосток,
- в) Хабаровск,
- г) Пермь.

ОТВЕТ: г (Уральский)

2. В состав Волго-Вятского ЭР не входит:

- а) Нижний Новгород,
- б) Киров,
- в) Смоленск,
- г) Йошкар-Ола.

ОТВЕТ: в (Центр.)

3. В состав Центрального ЭР не входит область:

- а) Тульская,
- б) Калужская,
- в) Чигинская,
- г) Костромская.

ОТВЕТ: в (Вост. -Сиб.)

4. В состав Северо-Кавказского ЭР не входит республика:

- а) Адыгея,
- б) Ингушетия,
- в) Северная Осетия,
- г) Тыва.

ОТВЕТ: г (Вост. -Сиб.)

3. подберите информацию, напр.: определите место добычи бурого угля, нефти, газа, алмазов, выращивания бахчевых культур, винограда, овце- и птицеводства и т. п.

3. 1. определите специализацию района: *Выберите правильный ответ:*

1. На чем специализируется Центр России?

- а) легкая промышленность,
- б) добыча нефти,
- в) рыболовство,
- г) добыча угля

ОТВЕТ: а

2. На чем специализируется Западная Сибирь?

- а) добыча каменного угля,
- б) добыча нефти и газа,
- в) выращивание чая,
- г) выращивание бахчевых культур

ОТВЕТ: б

б) определите место добычи полезных ископаемых: *Соотнесите ответы из правой и левой колонки:*

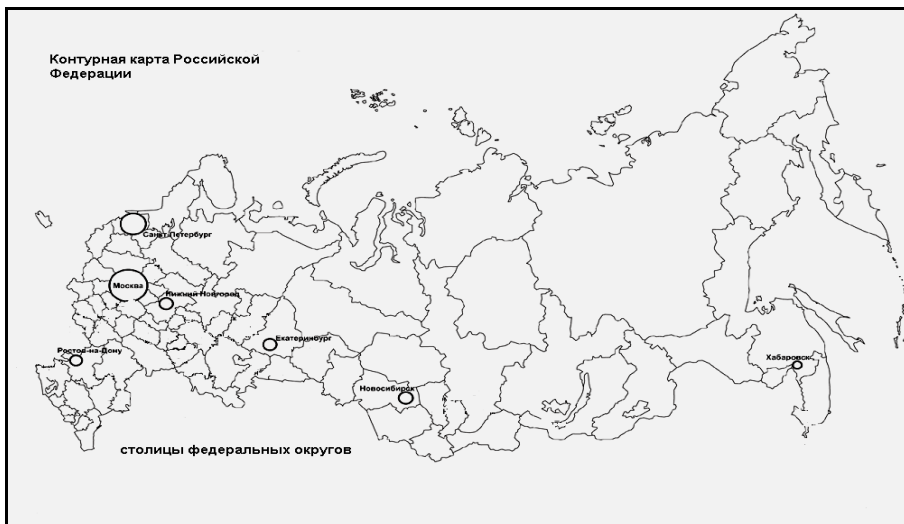
вопросы	ответ
В каких местах России находятся эти полезные ископаемые?	
1) алмазы,	а) Тюменская обл.,
2) железо,	б) Кузбасс,
3) уголь,	в) Урал,
4) нефть и газ,	г) Якутия.
	1 – г
	2 – в
	3 – б
	4 – а

В каких городах работают эти фирмы?		
1) «Сибсельмаш»,	а) Екатеринбург,	1 – в
2) «Уральский оптико-механический завод»,	б) С.-Петербург,	2 – а
3) «Кондитерская фабрика им. Н. Крупской»,	в) Новосибирск,	3 – б
4) «АвтоВАЗ» (машины «Лада»),	г) Тольятти.	4 – г

в) выделите существенную информацию: задание можно проводить на печатных или Интернет-текстах, на основе которых студенты выписывают определенную информацию, напр. типы промышленности, заводы и их продукцию и т. п. Такие задания развивают умение чтения и анализа текста, а также письма. Студентам можно также предложить адреса сайтов в Интернете российских фирм или городов с заданием прочитать текст, выписать существенную информацию.

4. работа с картой, напр. с контурной, которая раздается всем студентам. Предлагаемые задания:

4.1. обозначьте на карте столицы 7 федеральных округов: *Обозначьте на карте названия столиц федеральных округов – Санкт-Петербург, Москва, Нижний Новгород, Ростов-на-Дону, Екатеринбург, Новосибирск, Хабаровск*



4.2. обозначьте на карте названия федеральных округов и экономических районов,

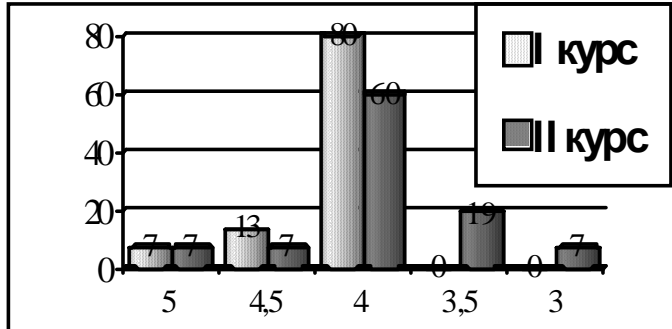
Задание можно также изменить, напр. обозначая названия городов/округов/районов и целенаправленно совершая одну ошибку. Учащийся должен найти неправильно обозначенный город/округ/район.

При проверке тестов применяется следующая шкала отметок:

отметка курс	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0
I курс	50-65%	65,5-80%	80,5-95%	95,5-98%	98,5-100%
II курс	60-75%	75,5-85%	85,5-95%	95,5-98%	98,5-100%

I-II курсы – сравнение результатов

Как видно из приведенного анализа - количество отметок 5,0 одинаковое на I и II курсе. Однако, по мере обучения уменьшается количество отметок 4,5 и 4,0, а также появляются отметки 3,5 и 3,0.



На II курсе анализируется более сложный материал, по сравнению с I курсом, что может привести к появлению худших отметок.

Такого рода тесты проверяют не только знание специальной лексики, грамматики, но и овладение страноведческой компетенцией. Выпускник русской филологии получает побольше знаний о России и специфике ее экономики. Применение разного рода тестов повышает привлекательность проверки знаний, а использование заданий в виде таблиц облегчает преподавателю процесс проверки теста.

Тестирование в рамках документов «Общеввропейские компетенции владения иностраным языком: изучение, преподавание, оценка», «Европейский языковой портфель» и «Проект: языки 2000»

*Из опыта проведения сертификационных экзаменов по РКП в
Государственном лингвистическом лицее «Джованни да Сан Джованни».*

**Бончани Д. - Лицей «Джованни да Сан Джованни», г. Сан
Джованни Вальдарно Италия**

danielabonnciani@interfree.it

Необходимым ориентиром сегодня для всех, кто преподаёт иностранные языки, являются основополагающие методические документы Совета Европы **«Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»** (*«Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment»*)¹ (1997), разработанные совместными усилиями специалистов по изучению разных языков, в том числе и представителей России, и **«Европейский языковой портфель»** (*European Language Portfolio (ELP)*)² (2000). На этих документах базируются все современные европейские дидактические материалы по иностранным языкам.

Как известно, одна из самых важных задач документа Совета Европы «Общеввропейские компетенции» — достижение согласованности языковых программ посредством унификации содержания обучения и ориентации в практике преподавания на единые рекомендации. В нем определяются стандартные цели обучения, адекватные для каждого уровня владения языком независимо от того, какой именно язык изучается, в каком образовательном контексте, в какой стране, институте, школе, на курсах или частным образом, а также говорится о содействии языковому разнообразию и непрерывному изучению языков и поощрения их изучения, в том числе с помощью средств объективного контроля, как, например, проведение сертификационных экзаменов.

¹ *Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment* // Council of Europe, Strasbourg, 1997.

² Council of Europe (1997). *European Language Portfolio : proposal for developmen*, Strasbourg. с. 106; Council of Europe (october 2000). *European Language Portfolio (ELP) Principles and Guidelines*: см. Также: *Recommendation No R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages; Resolution on the European Language Portfolio: proposal for development*, сс. 8-9 (Cracow 15-17 october 2000).

В результате было определено количество уровней, выделяемых для организации процесса изучения языка и оценки степени владения им,³ т. е. была разработана всем нам известная **система уровней владения языком и система описания этих уровней** с использованием стандартных категорий, согласно которой готовятся форматы экзаменов на сертификат по разным языкам.

В полном соответствии с рекомендациями и ориентирами по преподаванию иностранных языков, содержащимися в документе «Общевропейские компетенции...»⁴, специалистами Совета Европы был далее подготовлен «Европейский языковой портфель». Он — инструмент, позволяющий обучаемому и вообще европейскому гражданину самостоятельно контролировать процесс общения, оценивать свои достижения в овладении различными языками и контакты с другими культурами, информировать о своей языковой компетенции, ссылаясь на уровни владения языками и используя термины, принятые Советом Европы в «Общевропейских компетенциях...» и понятные на всем европейском пространстве (*ELP. Principles and Guidelines*, 2).

Таким образом, «Европейский языковой портфель», с одной стороны, полностью включается в рамки концепции многоязычия и межкультурности, подтвержденной в «Общевропейских компетенциях», с другой — становится конкретной реализацией утвержденного в них принципа, в соответствии с которым учащемуся отводится центральное место в процессе обучения языку и культуре (Castellani, 2003: 7–8, Luciani, 2003: 24–25).

Значительный вклад в практическое применение языковой политики Совета Европы внес в Италии **«Проект: языки 2000»** (*Progetto lingue 2000*) от 29. 12. 1999, разработанный Центральным управлением Министерства образования Италии⁵.

Цель этого документа — расширение, укрепление и оптимизация обучения иностранным языкам во всех школьных учреждениях (*Progetto lingue 2000*, 2–3). В основу исходных методических положений для школ, представленных в этом документе, были положены рекомендации «Общевропейских компетенций...» и «Европейского языкового портфеля», которые ориентируют на коммуникативный подход в обучении (*Progetto...*, 2–14).

«Проект: языки 2000» предусматривает обучение языку согласно параметрам, предусмотренным в «Общевропейских компетенциях...» (*Progetto...*, 12–13). Он содержит единые для всех иностранных языков указания и рекомендации с учетом уровня образования, профиля школы и контингента учащихся (*Progetto*, 15–30, 35–39) и служит основой для разработки учебных программ⁶. А также

³ *Common European Framework* [...], App. C "Scale DIALANG" (Дополнение – «Общевропейские компетенции. Система оценки, предназначенная для изучающих иностранные языки и желающих получить диагностическую информацию относительно своего уровня владения языком»), сс. 225-243.

⁴ R(98)6 Там же. с. 1, *Framework*, там же, с. 175. *European Language Portfolio. European Language Portfolio: proposal for development*, сс. 8-9

⁵ *Progetto Lingue 2000*, Ministero della pubblica istruzione italiana, Direzione generale, (29.12.1999) с. 39; *Progetto lingue 2000: linee di orientamento per la formazione dei docenti*, Ministero della pubblica istruzione, 1999, с. 39. Нормативная документация: Legge 440/97, D. C. 251/98, C. M. 197/99; *Progetto lingue 2000. Procedure di attuazione, comunicazione di servizio 148/AUT* (23.9.99); *Progetto lingue 2000. Piano di formazione, Comunicazione di servizio 8/AUT* (24. 1. 2000); *Progetto lingue 2000. Certificazione esterna*, C. M. 345/98 и C. M. 477/98. *Seconda lingua comunitaria nella scuola media. Piano di formazione, Direttiva 210/99 Sulla formazione.*

⁶ *Progetto lingue 2000: linee di orientamento per la formazione dei docenti*, сс. 12-18.

предусматривает проведение сертификационных экзаменов по разным уровням владения языком, разработанным Советом Европы, с целью обеспечения объективной проверки и оценки достигнутых результатов (*Progetto*, 3-4, 7, 19, 32)

Именно благодаря Проекту «Языки 2000», во многих итальянских школах уже давно и успешно организуются подготовительные курсы к сдаче сертификационных экзаменов по иностранным языкам и признают (напр. при вынесении окончательных баллов в конце учебного года) полученные сертификаты, а в некоторых из них также проводят тестовые экзамены. В лицее, в котором автор настоящей статьи работает преподавателем русского языка, уже много лет проходят сертификационные экзамены по разным иностранным языкам, в том числе и по русскому. Государственный лингвистический лицей «Джованни да Сан Джованни» с 2000 года является экзаменационным центром и уже в течение восьми лет в нем проходят регулярные экзаменационные сессии по программе «Русский язык повседневного общения (элементарный и, в основном, предпороговый и пороговый уровни), разработанной Государственным Институтом русского языка им. А. С. Пушкина и признанной Министерством Образования Российской Федерации. За прошедшие 8 лет в нашем экзаменационном центре свыше 140 человек получили сертификаты Института Пушкина.

Хотелось бы уточнить, что целью настоящего доклада является не сравнение существующих на данный момент двух тестовых систем в России (Сертификационные программы Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина и Тесты по русскому языку как иностранному (ТРКИ), а описание опыта проведения сертификационных экзаменов по русскому языку и подготовку к ним в нашем лицее. Наш выбор сертификационных экзаменов по программе Института Пушкина был основан на том, что коммуникативная ориентация была изначально заложена в содержание экзаменов, что соответствует рекомендациям вышеуказанных европейских и итальянских документов.

В частности, мне бы хотелось подробнее рассказать о методике работы на интенсивных курсах по подготовке к сертификационным тестовым экзаменам, продолжительность которых варьируется от 15-ти часов (элементарный и предпороговый уровень) до 30-ти часов (пороговый уровень), а также о проблемах, возникающих во время подготовки по отдельным частям тестирования, и о способах их решения.

Сначала остановимся на общих замечаниях, касающихся подготовки к экзаменам всех уровней: элементарного, базового, порогового. Начиная подготовку учащихся к этим экзаменам, необходимо, чтобы преподаватель ознакомился с критериями и параметрами оценки, чтобы понять самому и впоследствии сориентировать учащихся, на что следует обратить внимание. Кроме того, необходимо, чтобы он точно представлял, что проверяется на экзамене и очень внимательно ознакомился с теми коммуникативными задачами, которые должны уметь решать учащиеся в ситуации повседневного общения на определенном уровне владения языком, а также ознакомил их с необходимой лексикой и грамматикой, которые не предусмотрены в учебных материалах, которыми пользуются учащиеся в процессе куррикулярного (т. е. в рамках учебной программы) обучения. Необходимо знакомить учащихся со структурой теста в целом и типами заданий, включенных в него. Это поможет сосредоточиться на содержании теста на экзамене, а также сэкономить время

выполнения заданий. На самом деле при тестировании важно не только то, как успешно выполнен тест, но и за какое время он сделан, поэтому учащиеся должны тренироваться выполнять задания в заданное время. Следует также учесть, что при уровне тестирования в качестве объектов контроля выступают не только отдельные умения и навыки, но и коммуникативная и общая компетенции, которые в совокупности составляют ту способность человека, которая позволяет ему успешно решать те или иные жизненные прагматические задачи с помощью как речевых, так и неречевых средств общения. Именно в таких ситуациях особенно важным оказывается взаимосвязь языкового и страноведческого аспектов. Поэтому этому моменту важно уделять внимание в практике подготовки к экзаменам. Необходимо способствовать ознакомлению учащихся с культурологическими знаниями и представлениями о России, со страноведческой и культурологической информацией, включенной в содержание того или иного уровня и которая, как правило, недостаточно знакома учащимся, особенно тем, которые никогда не были в России.

Далее мне бы хотелось уделить внимание некоторым частям, из которых состоит экзамен. Экзамен делится на пять частей, из которых 3 с закрытой формой заданий: чтение (№ 1), лексику и грамматику (№ 3), аудирование (№ 4), а 2 с открытой формой заданий: письмо (№ 2) и устную речь (№ 5).

Тест по грамматике и лексике (тест №3), после того как учащиеся познакомятся с его форматом и потренируются выполнять задания в заданное время, практически не является проблематичным с точки зрения его успешного выполнения. Это, вероятно, объясняется тем, что содержание части «грамматика и лексика» почти полностью совпадает с учебными программами, согласно которым идет обучение, в отличие от других частей экзамена, содержание которых не всегда соответствует содержанию школьных программ и которые, именно поэтому, являются намного сложнее для учащихся.

Следует констатировать, что больше всего трудностей у учащихся появляется при выполнении тех частей, в которых задействована рецепция: чтения и аудирования. Это касается чтения, в частности, текстов малых жанров (рекламы, объявления, анонсов), при понимании которых необходима страноведческая информация, а также текстов, при чтении которых необходимо понять общее содержание. Поэтому при подготовке к этой части экзамена необходимо сориентироваться на развитии у учащихся навыков просмотрового или выборочного чтения. Кроме того, следует вводить на занятия новую тематическую лексику, связанную с необходимой страноведческой и культурологической информацией (лексический минимум к каждому уровню прилагается), пополняя тем самым пассивный запас учащихся.

И все-таки, трудности, которые могут возникнуть при подготовке к чтению, как показывает практика, не столь велики. Наиболее трудной частью экзамена для учащихся (особенно тех, кто никогда не был в России, и не имеет достаточного опыта общения на русском языке) является аудирование. При подготовке к этой части экзамена эффективным способом является использование разных аудиозаписей, которые отражают разные ситуации повседневной жизни. Используемые записи содержат в себе коммуникативные задачи аналогичные тем, которые включены в определенный уровень, и которые надо уметь решать. Более того, они помогают учащимся ознакомиться со звучащей речью без поддержки визуальных средств, и тем самым вырабатывают привычку к разным тембрам голоса. И без сомнения, было бы хорошо, если бы в арсенале преподавателя

имелись аудиозаписи к тестовым практикумам. Данные записи помогут сориентироваться и в темпе, в котором будет звучать речь на экзамене, и в паузах, отведенных на выполнение заданий. Однако, очень редко к тестовым практикумам прилагают аудиокассеты. Обычно фонограммы приходится читать, учащиеся привыкают к одному и тому же голосу, что ограничивает эффективность и пользу тренировки.

Далее хотелось бы уделить немного внимания тестам с открытой формой заданий: письму и устной речи.

Что касается теста «Письмо» (№ 2), то на всех уровнях тестируется умение писать адрес и лаконично отвечать на вопросы анкеты или заполнять заявление или формуляр. Эта часть теста обычно не вызывает особых трудностей у учащихся. Что касается второй части теста, практика показывает, что учащиеся, на элементарном, а также базовом уровнях, при ответе на вопросы человека, приславшего письмо, затрудняются использовать связующие «скрепы» /элементы (например, *ты пишешь, спрашиваешь, просишь* и т. д), так как в данном случае они склонны к реакции как при контактном общении (например, ответы таковы *да, я приеду летом; нет, еще не знаю, приеду ли я*). Особенно над этим нужно целенаправленно работать во время подготовки к этому тесту. Необходимо довести до сознания учащихся тот факт, что данная фраза в реальном общении абсолютна правильна, но в письме утрачивается часть информации, что создает недопонимание.

На пороговом уровне для учащихся достаточно трудным является переход от одного пункта программы к другому. С одной стороны, они не всегда понимают поставленную коммуникативную задачу (просьба, совет, побуждение и пр.). А с другой, нельзя не признать, что не всегда легко понять, чего требуется от учащихся! Иногда в тесте не совсем точно сформулирована конкретная коммуникативная задача, или в нем поставлено несколько задач, следующих одна за другой так, что точное следование объективно является слишком сложным в соответствии с определенным уровнем знания языка.

В устной речи (часть № 5) учащиеся чаще всего стараются развернуть монолог в соответствии с ситуацией, а не диалог, как того требует поставленная задача. Учащиеся в процессе ответа (диалога со своим партнером – таким же учащимся) думают, прежде всего, о своей реплике, и поэтому не обращают внимание на реплики собеседника. Учащиеся каждый раз начинают любой разговор со слов «Привет, как дела!». Кроме того, часто в ходе разговора или беседы переходят от обращения на «вы» к обращению на «ты», или наоборот, не соблюдая правила речевого этикета. В решении этих ошибок помогают игровые задания, повторение и закрепление формул речевого этикета, тренировка и, безусловно, практика в языковой среде. Именно поэтому после окончания курсов наш лицей организывает для наших учащихся регулярное краткосрочное пребывание в Москве с посещением дополнительных интенсивных курсов по подготовке к экзаменам в Институте Пушкина.

Хотелось бы заметить, что вышеуказанные замечания о частях тестов не являются критикой формата экзамена. Как вы знаете, тестовая система РКИ является еще «молодой», и поэтому замечания преподавателей, использующих данные тесты в своей профессиональной деятельности, могут способствовать развитию и улучшению данной тестовой системы.

Нельзя не признать, что новые стандарты, типовые тесты и тестовые практикумы для подготовки к сертификационным экзаменам по РКИ играют

положительную роль в унификации целей и содержания обучения.⁷ Стремление к интеграции обучения русскому языку как иностранному в европейскую систему обучения языкам (Бердичевский 2003: 40–66, Корчагина 2003: 73–105, Канова 2003: 66–72 и др.) значительно способствует его распространению как учебной дисциплины в Европе, в том числе в Италии.

Однако, как было отмечено выше, на данный момент существуют две системы сертификационных экзаменов по русскому языку как иностранному, имеющие одинаковый государственный статус. На наш взгляд, было бы целесообразно, чтобы русские специалисты согласовали различные методики и научные подходы к проблеме тестирования и создали единую государственную систему тестового контроля. Это облегчило бы включение сертификационных программ по РКИ в список признанных программ итальянским Министерством Образования по аналогии с программами *British Council*, *Goethe Institut*, *Alliance Francaise* и т. д. в успешно действующую систему сертификационных экзаменов по иностранным языкам, что позволило бы, с одной стороны, укрепить позицию России в образовательном европейском пространстве, а с другой, расширить спектр предложений рынка образовательных услуг Италии.

Литература

- Council of Europe 1997, *Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg.
- Council of Europe 1997, *European Language Portfolio : proposal for development*, Strasbourg.
- Council of Europe 2000, *European Language Portfolio (ELP) Principles and Guidelines*.
- European Commission 2003, *To promote linguistic diversity and language learning: Action Plan 2004 – 2006*. Strasbourg.
- Portfolio. Documento MIUR Direzione generale per gli affari internazionali dell'istruzione scolastica* 2004, SELM 2004, 7–8, сс. 20–25.
- Progetto Lingue 2000, Ministero della pubblica istruzione italiana Direzione generale* del 29. 12. 1999, с. 39.
- Progetto lingue 2000. Piano di formazione*, Comunicazione di servizio 8/AUT 24/1/2000: *Progetto lingue 2000. Certificazione esterna*. С. М. 345/98, С. М. 477/98. *Seconda lingua comunitaria nella scuola media. Piano di formazione*, Direttiva 210/99 Sulla formazione.
- Progetto lingue 2000: linee di orientamento per la formazione dei docenti*. Ministero della pubblica istruzione, 1999, Legge 440/97, D. C. 251/98, С. М. 197/99: *Progetto lingue 2000. Procedure di attuazione, comunicazione di servizio* 148/AUT 23/9/99:
- Castellani M. C. 2003, *Quadro e nuovi scenari*, SELM. 9, сс. 5–8.
- Lucani P. 2005, *Un portfolio linguistico dalle elementari alle superiori*, SELM 1, сс. 24–25.
- Бердичевский А. Л. 2003, «Особенности преподавания РКИ в современной Европе», в *Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного*, Сб. ст. и учеб. мат. X Конгресс МАПРЯЛ. Москва, сс. 40–64.

⁷ Что касается дидактического материала для подготовки к экзаменам на сертификат элементарного, базового и порогового уровней см., например, тестовые практикумы «Русский язык. Первые результаты». Элементарный и базовый уровни. (Авторы Е. Л. Корчагина, Н. В. Смыкунова), «Русский язык. Цель и результаты» Пороговый уровень. (Авторы Е. Л. Корчагина, С. И. Романчук, Н. И. Самуйлова, Е. М. Степанова).

- Канова Е. 2003, «Проблемы преподавания русского языка в Европе на современном этапе» в *Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного*, Сб. ст. и учеб. мат. X Конгресс МАПРЯЛ. Москва, сс. 66–72.
- Корчагина Е. А. 2003, «Сертификация уровней владения РКИ и проблемы оценивания», в *Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного*, Сб. ст. и учеб. мат. X Конгресс МАПРЯЛ. Москва, сс. 73–104.