

Макеева Е.В.

Московский педагогический государственный университет, Россия

**Обучение чтению и интерпретации стихотворного текста в
иностранной аудитории**

Изучение поэтических текстов русских классиков входит в программу курса «Русская литература XIX века», предназначенного для стажеров филологического факультета, однако чтение стихотворений предусмотрено и на занятиях со студентами нефилологического профиля, поскольку стихотворный текст обладает значительным дидактическим потенциалом и может быть использован для решения различных методических задач. Общеизвестно, что постижение образного языка поэзии, являясь неотъемлемой частью изучения иностранного языка, способствует расширению ассоциативной базы учащихся, формированию у них более полного представления о картине мира страны изучаемого языка.

Проблема обучения чтению художественного текста, в том числе и поэтического, рассматривалась методистами в различных аспектах, предлагались разные пути ее решения, среди которых нам ближе те, которые нацелены на развитие у иностранных учащихся умения «сопрочтения», т.е. такого прочтения поэтического текста, которое стимулирует творческое переосмысление прочитанного и соотнесение его с образными представлениями, характерными для картины мира родного языка учащегося. Например, Н.В. Кулибина предлагает в качестве методической модели, реализующей цель обучения чтению художественной литературы, учебное чтение. Оно, по мысли автора, стимулирует познавательную деятельность учащегося, апеллирует к имеющимся у него опыту и знаниям и направлено на формирование умений, которые впоследствии позволят ему *самостоятельно* постигать глубины художественного текста, в значительной степени приближаясь к адекватной его интерпретации [Кулибина 1999: 8].

Известно, что при чтении стихотворений, имеющих даже сравнительно несложную образную организацию (в восприятии носителя языка), у учащихся возникают проблемы понимания как отдельных тропов и поэтических фигур, так и общего содержания стихотворения в целом, поскольку чтение поэтического текста сопряжено с преодолением трудностей прежде всего «на уровне формы, языка, точнее «кода» художественной литературы: другие символы, другие элементы материального мира, используемые как знаки, за которыми стоят знакомые и понятные человеку любой национальности чувства и мысли» [Кулибина 1999: 10]. При этом дословный перевод на родной язык, как правило, не только не проясняет смысла прочитанного, но и запутывает его в силу того, что вызывает ассоциативные ряды, не соответствующие тем, которые могут возникать у носителя русского языка. Наглядным примером может служить пушкинский отрывок «Осень», к которому любят обращаться иностранные учащиеся (привлекает понятное название), насквозь ассоциативный и образный, к тому же имеющий биографический подтекст.

Трудности при интерпретации инофоном метафорических образов, устойчивых сравнений неизбежны: их появление обусловлено несоответствием пресуппозиций, особенностями языковой картины мира. При обучении пониманию поэтического текста для снятия указанных трудностей представляется целесообразной организация работы учащихся по созданию собственных словариков поэтической образности, в которых постепенно накапливается материал сравнительно-сопоставительного характера. Исследования, посвященные изучению фрагментов языковых картин мира, показывают, что такая работа необходима, поскольку способствует корректировке устойчивых, стереотипных представлений учащихся, обусловленных их родной культурой.

С образными ассоциациями связано и такое понятие, как национально-культурная коннотация, формирование которой

«осуществляется на основе эмоционально-субъективного восприятия действительности» [Зиновьева 2009: 148]. В китайской аудитории могут вызвать недоумение тропы, связанные с трактовкой любви как болезни, тяжелой ноши или неволи (ср.: *недуг любви, горячка любовная, пытка любовная, страданье милое; бремя любви, неволя души безумная, оковы любви* и др. [Словарь 2004]). Для снятия этих трудностей в практике работы над поэтическим текстом можно предложить такое задание, как «пересказ», фиксация ощущений лирического героя с целью дальнейшей корректировки в случае необходимости. Для этого учащимся можно дать ряд синонимов (достаточный/недостаточный), из которых они должны выбрать те слова, которые в наибольшей степени соответствуют представленным в тексте чувствам лирического героя, или дополнить этот ряд, если такого синонима нет в данном ряду.

Поэтический текст призван прежде всего эстетически воздействовать на читателя. «При эстетическом воздействии <...> цель коммуникации – воздействовать на адресата-реципиента и вызвать его ментально-эмоциональную реакцию» [Красных 2003:134]. Элементарная оценка эстетического воздействия на этапе первичного восприятия поэтического текста может быть выражена через оппозицию «нравится – не нравится». Первоначальное впечатление нередко зависит от характера восприятия звучащего слова, от оценки его благозвучия. Казалось бы, положительные эмоции от звучащего стихотворения должны возникать в том случае, если стихотворение читает мастер (например, артист). Однако ожидания не всегда оправдываются. Причин может быть несколько. Назовем лишь некоторые из них.

В отличие от прозаического текста, в стихотворениях, как правило, оказываются чрезвычайно значимыми их метрические характеристики, ритмическая организация, а также особенности рифмы и строфики. «При восприятии текста, – пишет М.Л. Гаспаров, – сознание учитывает объем отрезков и предчувствует их границы; подтверждение или

неподтверждение этого предчувствия ощущается как художественный эффект» [Гаспаров 2000: 7]. Насколько восприимчивы иностранные учащиеся к такому эффекту? Насколько они готовы на слух воспринять такое чтение стихотворений, которое мы считаем выразительным? Какие трудности могут возникнуть при попытке учащегося-иностранца самостоятельно прочитать стихотворный текст так, чтобы мы оценили это чтение как выразительное? Все эти вопросы оказываются неразрывно связанными с процессом понимания, интерпретации и соп прочтения поэтического текста. Вполне вероятно, что в значительной мере характер ответов на поставленные вопросы зависит от поэтической традиции, существующей в родной литературе инофона. Так, переводчик китайской поэзии Л.Н. Меньшиков отмечает, что одной из важных особенностей китайской поэзии, которую невозможно передать в переводе, является чередование тонов, обычно заменяемое в переводе на русский язык силлабо-тоническим или акцентным стихом. Несоответствие касается и особенностей рифмы: русская рифма может восприниматься китайцами или как очень бедная рифма или как вообще почти не рифма [Меньшиков]. Эти факты делают необходимым проведение специальной работы над русской ритмикой, метрикой и рифмой, поскольку несоответствие поэтических традиций родного и изучаемого языков может стать причиной неадекватного эстетического восприятия прослушанного стихотворения. Одним из заданий, направленных на развитие чувства русской рифмы, может стать задание на подбор рифмующегося слова (выбор из ряда предложенных), при этом начинать лучше с мужской рифмы. Следует обратить внимание учащихся и на то, что в русском стихотворном тексте всегда есть «подсказки», которые нужно учиться узнавать (интонирование, ударение и т.д.), дающие направление интерпретации всего стихотворения.

В отличие от китайского стиха, образность которого нередко обусловлена особенностями иероглифической письменности, русский стих чаще всего лишен того, что в китайской поэзии может быть названо

«информацией для глаза». Однако этот «недостаток» с лихвой восполняется на уровне звукописи и лексических средств выразительности. Поэтому, не углубляясь в теоретические изыскания, связанные с ритмической организацией стиха и особенностями его метрики, считаем целесообразным обращать особое внимание учащихся на рифмующиеся слова, характер сочетаемости слов, а также на приемы звукописи. С методической точки зрения это будет способствовать запоминанию новых лексических единиц и даст возможность поработать над артикуляцией звуков. Кроме того, известно, что звуки способны рождать как похожие, так и совершенно различные ассоциации у представителей разных стран. Наблюдение за приемами звукописи позволяет выйти на разговор об ассоциациях, свойственных носителям русского языка.

Одним из приемов, помогающих образному восприятию стихотворного текста, может стать прием словесного рисования по принципу: «Что я вижу? Что я слышу? Что я чувствую?». При этом необходимо донести до учащихся мысль об относительной свободе в их интерпретации текста: «содержание словесного образа схематично можно представить не одной точкой, а неким веером значений, исходящих из этой точки. Очень важно правильно определить эту точку <...> и потом дать волю своему воображению и знанию языка» [Кулибина 1999: 11].

Современные технические средства позволяют разнообразить подобные задания. Так, можно предложить создать «Презентацию одного стихотворения», нацелив учащихся на то, чтобы ими были задействованы как визуальный, так и аудиоряд.

При изучении стихотворного текста несомненна роль историко-литературного и историко-культурного, а также биографического контекстов. Однако пристальное внимание к биографии автора может дать и обратный эффект – полное отождествление автора и лирического героя., что, по всей видимости, связано также с традицией изучения родной

литературы учащегося. Например, в китайской аудитории при чтении хрестоматийного стихотворения А.С. Пушкина «Я вас любил» нередко учащиеся задают вопрос: «Так любит Пушкин эту девушку или уже нет?»

Таким образом, решение проблемы обучения чтению и интерпретации стихотворного текста в иностранной аудитории, стоящей перед преподавателем как на ранних этапах обучения, так и на продвинутых, оказывается неразрывно связанным с целым рядом теоретических вопросов межкультурной коммуникации, в том числе сравнительно-сопоставительного изучения литератур разных стран, и поиском практических путей приобщения иностранных учащихся к познанию мира и человека страны изучаемого языка через художественное слово.

Литература

1. Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха. Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика. – М., 2000.
2. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика. – Спб., 2009
3. Иванова Н.Н. Словарь языка поэзии (образный арсенал лирики конца XVIII – начала XIX в.). – М., 2004.
4. Кулибина Н.В. Читаем тексты русских поэтов. Пособие по обучению чтению художественной литературы. – 2-е изд., испр. – СПб., 1999.
5. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М., 2003.
6. Меньшиков Л.Н. О китайской поэзии и принципах её перевода на русский язык. Предисловие переводчика. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/menshikov.shtml (обращение 27.09.2012)

Маркова Е.М.

Московский государственный областной университет, Россия

Университет Св. Кирилла и Мефодия (Трнава), Словакия

Синтагматические особенности

русского слова в инославянской аудитории

Особенностью лексических систем современных славянских языков является наличие большого количества слов, которые при внешнем изоморфизме имеют разного рода семантические различия. Подобные лексемы называют межъязыковыми омонимами, паронимами, полисемантами, «ложными друзьями переводчика» и прочими терминами. Не углубляясь в сущность и правомерность употребления того или иного термина (с нашей точки зрения, в силу разных причин возникновения подобной семантической дивергенции одинаковых по форме слов они должны обозначаться разными терминами), скажем лишь, что любые сходные по форме лексемы двух славянских языков принадлежат к проблемной лексике в силу неизбежной семантической интерференции («приписыванию» одинакового по звучанию с родным языком слову изучаемого языка семантики, свойственной ему в родном языке). Обратимся лишь к одному аспекту подобного явления: синтагматическим различиям подобных конвергентов и лингводидактической значимости этих различий при преподавании русского языка инославянам.

Как известно, синтагматические связи, присущие слову, входят в характеристику его семантики. С одной стороны, семантика лексемы обуславливает ее сочетаемость, а с другой – сочетаемостные свойства лексемы характеризуют ее содержательную сторону. Границы лексико-семантического варианта слова определяются набором синтагм. Синтагмы (свободные, но в то же время часто повторяющиеся, закрепленные в речи сочетания слов) представляют собой некое промежуточное, переходное звено между актуальным значением языковой единицы в речи и его виртуальным значением, абстрагированным от всех возможных случаев

употребления. Эту промежуточную языковую сферу, которую составляют свободные сочетания слов, А.А. Уфимцева назвала «семантически относительно актуализованными знаками» [Уфимцева 2002: 68].

Работа над синтагматикой лексических единиц в целом является чрезвычайно важной и методически необходимой, т. к. способствует закреплению их в долговременной памяти, а также выведению в речь. Как известно, слова хранятся в нашей памяти не изолированно, а соединяясь между собой при помощи ассоциаций. Ассоциативное соединение лексем обусловлено их сочетаемостными возможностями, или семантической валентностью. Работая над синтагматикой слова, мы не только очерчиваем смысловую структуру лексической единицы, но и способствуем закреплению лексических единиц в долговременной памяти посредством создания ассоциативных связей их с другими словами. В силу того, что наша речь имеет линейную структуру, работа над синтагматикой слова помогает вывести его в речь, подчиняя запоминание лексики умению говорить, что является первостепенной задачей при коммуникативном подходе. Особенно важной эта работа представляется при изучении русского языка как инославянского в силу наличия большого количества общих лексем с разной сочетаемостью в силу их семантических различий. Это позволяет быстро и эффективно закрепить различия в их семантике и предотвратить неизбежную в данном случае семантическую интерференцию.

В качестве примера системного сопоставления синтагматических различий лексем обратимся к двум группам прилагательных: 1) группе слов одной словообразовательной модели: адъективным образованиям с суффиксом *-л-* и 2) группе семантически связанных слов: названиям цвета.

Адъективные образования с суффиксом *-л-* по происхождению являются краткими причастиями прошедшего времени от глагола движения *идти* с приставками: в рассматриваемый нами словообразовательный ряд входят такие прилагательные, как *пришлый*,

прошлый, пошлый, дошлый, ушлый. В русском языке они или деэтимологизировались (*пошлый, ушлый, дошлый*) и уже не связываются в сознании носителей русского языка с глаголами движения, или вышли из активного употребления (как *пришлый*). Это связано с вытеснением их в русском языке причастиями с корнем *-шед-* (вариантом *-ид-*) и суффиксом *-ш-* – более поздними образованиями (*прошедший, ушедший, дошедший, пришедший* и т.п.), сохраняющими ярко выраженный «глагольный» характер. И только слово *прошлый* активно употребляется в современном русском языке в его исходном значении, образуя сочетания: *прошлый год, в прошлый раз, прошлый урок, дело прошлое*. Значение чеш. *prošlý* связано не только с минувшим временем, но и с тем, «кто прошел, пережил что-то». Например, чешское выражение *člověk, prošlý světem*, буквально «человек, прошедший по миру», означает опытного, много повидавшего человека.

Сохраняет семантическую связь с глаголом движения *прийти* и прилагательное *пришлый* – ныне малоупотребительное слово в значении «пришедший со стороны, не здешний, не местный», образующий, к примеру, сочетания *пришлый из другой группы*. Семантика чеш. *příšlý* обусловлена прямым значением глагола *přijít* (*прийти*): «тот, кто пришел, кто находится здесь, присутствующий».

Другие члены рассматриваемого ряда в русском языке, такие, как *пошлый, дошлый, ушлый*, со временем утратили смысловые отношения с соответствующими глаголами движения *пойти, дойти* и *уйти*. *Пошлый* определяется как «низкий в нравственном отношении, безвкусно-грубый», с ним возможны такие словосочетания, как *пошлая среда, пошлый человек, пошлый анекдот*. В чешском языке прилагательное *pošlý* известно в значении «дохлый, издохший, околевший» как дериват от глагола *pojít* (рус. *пойти*) «сдохнуть, околеть» (о животном) (ср. с рус. *отойти в мир иной*), поэтому в чешском возможны такие словосочетания, как *pošlý kuň, pošlá svině*.

Словарная дефиниция русского прилагательного *дошлый*, употребительного в разговорной речи, указывает на его былую связь с глаголом *дойти/ доходить*: «способный дойти до всего, смысленный, ловкий» (например, *дошлый парень, дошлый студент, дошлый сотрудник*). Вместе с тем глагол движения *дойти* имеет значение «достичь какого-то предела», что актуализировано в чешском *došlý*, образованном от соответствующего глагола *dojít*. Например, о почте в Чехии говорят: *došlá pošta*.

Ушлый определяется в современном русском языке как просторечное слово, обозначающее то же, что *дошлый*. Однако в отличие от последнего в слове *ушлый* явно ощущается негативная коннотация, обусловленная семантикой его производящего глагола *уйти*. *Ушлый* – это скорее «ловкий, хитрый; проныра, пройдоха»: *ушлый ребенок, ушлый парень*. Недаром еще в XIX в. одним из основных его значений было «ушедший, убежавший, ускользнувший» (о звере, зайце). Основное значение чеш. *ušlý* – «уставший от ходьбы», которое можно сравнить с рус. *уходить* в пословице *уходили сивку крутые горки*, поэтому возможны такие чешские сочетания: *ušlý stařec, ušlá babička*. Вместе с тем у этого прилагательного отмечается и другое значение, обусловленное префиксом *у-* глагола *уйти*: «такой, который ушел, убежал», на основе чего было образовано переносное, употребительное в экономике значение «потерянный» (например, в выражениях *ušlý zisk* «потерянная прибыль», *ušlá mzda* «потерянная зарплата»).

Во многом различается и цветовая картина мира у разных народов, что подтверждается разной валентностью колоративов (прилагательных, обозначающих цвет) даже в близкородственных языках. Помимо универсальных черт в системе цветообозначения, обусловленных общностью происхождения и единообразием ментальных процессов, у разных народов отмечается различное отношение к тому или иному цвету, вербализуемое во вторичных номинациях, устойчивых сравнениях,

фразеологических единицах в силу их способности аккумулировать социально-историческую, интеллектуальную, эмоциональную информацию национального характера. На фоне языковых универсалий становятся очевиднее и показательнее языковые уникалии, что явственно проявляется в синтагматических связях.

При сравнении сочетаний с компонентом-колоративом в близкородственных русском и чешском языках помимо одинаковых фразем, вербализующих общие цветовые представления русских и чехов, выделяются некоторые специфические синтагматические комплексы, обусловленные этнокультурными особенностями народа. К примеру, с колоративом *белый* в русском языке употребительны следующие устойчивые сочетания, отсутствующие в чешском: *белая акация*, *белая береза*, *белое вещество (мозга)*, *белый налив* (сорт яблок), *белый гриб*, *белое золото* («хлопок»). Существует много фразеологических сочетаний в русском языке, в которых значение компонента *белый* переосмыслено: *называть черное белым*; *принимать черное за белое* («ошибаться»), *белый билет* («подтверждение негодности к службе»), *белая горячка* («болезнь, возникающая на почве алкоголизма»), *дела как сажка бела* (т. е. «плохо»), *сказка про белого бычка* («фантазии, вранье»), *белые стихи* («нерифмованные стихи»), *белая кость* («благородное происхождение»), *белый шар* («голос «за» при голосовании»), *довести/доводить до белого каления* («вывести кого-л. из себя, довести до нервного срыва»), *белыми нитками шито* («очевидное вранье», «то, что можно легко оспорить»), *белое духовенство* («низшие священнослужители, которым разрешено вступать в брак»).

В чешском языке специфические ассоциации с белым цветом выражены в следующих устойчивых синтагмах: *bílá sobota* «Страстная суббота», *bílý dovoz* «легальный ввоз», *bílý jogurt* «йогурт без добавок», *bílá polévka* «суп с мучной заправкой», *bílá káva* «кофе с молоком». Если зависть как отрицательное качество у русских ассоциируется с черным

цветом (*черная зависть*), то у чехов – с белым (*bledá závist*), вместе с тем в русской лингвокультуре выражение *белая зависть* означает «хорошую, положительную» зависть.

Сочетания с колоративом *черный* нередко составляют антонимичную пару к *белый*. Среди русских специфических синтагм можно выделить: *черная душа, совесть, черное сердце* «о плохом, темном, недобром человеке»; *черный шар* «голос «против» при голосовании»; *черная кость* «простолюдин», *черное духовенство, черный поп* («высшее духовенство, которое дает обет строгого воздержания и безбрачия»); *черная изба, баня по-черному* («изба, баня, в которых дым от печи идет внутрь»), *черная неблагодарность, несправедливость* («сильная неблагодарность, несправедливость»); *чёрная кошка пробежала (между кем-л.)* («поссорились»), *держат в черном теле (кого-л.)* («плохо кормить, не давать денег»).

В чешском языке также выделяются фраземы со специфической синтагматикой адъектива *черный*: *černé umění* «типографское дело», *černý krém* «крем для обуви», *černý pasažér* «безбилетник», *černá jízda* «нелегальный рейс», *černý kašel* «коклюш», *Černý Pet* «джокер», *černé řemeslo* «слесарное ремесло».

Не известны в чешском языке следующие русские фраземы с компонентом *красный*: *красное словцо* (*ради красного словца* – «ради красивых слов, не имеющих под собой никакой силы»), *красная цена* («самая лучшая цена»), *красная строка* («отступ в первой строке абзаца»). И наоборот, для русского «уха» непривычны чешские сочетания с прилагательным *červený* «красный»: *červená čísla* (букв. «красные цифры») – «финансовые потери, убытки»; *červená knihovna* (букв. «красная библиотека») – «женские романы» (данное сочетание возникло в 20-е года XX века, когда издавали серию женских романов в красной обложке); *červený koberec* (букв. «красный ковер») – «почетное место».

Особенностью русского языка является то, что в нем присутствуют

два обозначения синего цвета: *синий* и *голубой*, обозначающий его светлый оттенок. В результате чешским сочетаниям с колоративом *modrý* «синий» соответствуют русские выражения с компонентами *синий* и *голубой* в разных значениях. Не встречаются в чешском следующие фраземы, характерные для русского: *голубое топливо* («газ»), *голубой экран* («телевизор»), *голубая мечта* («заветная мечта»), *поднести на блюдечке/тарелочке с голубой каемочкой* («получить без каких-л. усилий»). С другой стороны, носителям русского языка не известны такие сочетания с прилагательным *синий*, как чеш. *snést (přinést) modré z nebe* (букв. «принести синеву с неба») («сделать что-то невозможное», ср. рус. *достать луну с неба*), *slibovat modré z nebe* (букв. «обещать синеву с неба»), обозначающее громкие, но пустые обещания (ср. аналогичное рус. *сулить золотые горы*); чеш. *držet modré pondělí* (букв. «держат синий понедельник») означает «не выходить на работу после праздника».

Специфичными в сравнении с чешским языком являются русские устойчивые синтагмы с колоративом *зеленый*: *зеленый лук*, *зеленый горошек*, *зеленые насаждения* («деревья»), *зеленый змий* («алкоголь»), *тоска зеленая* («о чем-то очень скучном»). В чешском языке колоратив *зеленый* вступает в следующие синтагматические отношения, чуждые русскому языку: *zelený čtvrtek* («зеленый четверг») в значении «Страстной четверг», *rozhodovat od zeleného stolu* (букв. «решать от зеленого стола» в значении «решать дела в кабинетном порядке»), *stavět, dělat, vznikat na zelené louce* (букв. «начинать с зеленого луга» означает «начинать с нуля»), *dítě ze zelené krve* (букв. «ребенок зеленой крови» – «внебрачный ребенок»).

Проведенное таким образом сопоставление на занятиях по РКИ синтагматики одинаковых прилагательных в двух славянских языках имеет **лингвистическое** значение (демонстрирует специфику лексических связей в каждом из языков); **лингвокогнитивное** значение (очерчивает круг значений одинаковых лексем в родном и изучаемом языках),

лингвокультурное значение (показывает сходства и различия в языковых картинах мира родного и изучаемого языков, которые выявляются наложением фрагментов ЯКМ двух языков и выделением специфических для каждого языка сегментов); и наконец, **лингводидактическое** значение (сгруппированный по шкале «сходства-различия», в данном случае в синтагматике, языковой материал запоминается лучше и прочнее при изучении его инославянами, т.к. все, что презентуется для изучения в сравнении, имеет устойчивую ассоциативную связь, способствующую запоминанию).

Литература

1. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. – М., 2005.
2. Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка. – СПб., 1998.
3. Уфимцева А.А. Лексическое значение. Принцип семиологического описания лексики. – М., 2002.
4. Mokienko, Wurm – Mokienko V., Wurm A. Česko-ruský frazeologický slovník. – Olomouc, 2002.
5. PSJČ – Příruční slovník jazyka českého. T. 1-9. Praha, 1935 – 57.
6. SSČ – Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha, 2003.

Махмудова Н.М.

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина,

Россия

Катафорические отношения в поэтическом тексте

(на материале поэтико-музыкального текста А. Вознесенского

«Юнона и Авось»)

Одной из актуальных задач современной лингвистики является изучение языковых средств организации текста. Текстообразование – это комплексный процесс. В нем участвует множество грамматических и

семантических средств. Целью нашей работы является исследование семантических средств текстообразования в поэтическом произведении.

В настоящее время внимание исследователей все больше привлекает анализ поэтического текста. Стихотворения, как правило, представляют собой замкнутую и цельную структуру. Анализ поэтических текстов позволяет наблюдать действие тех механизмов, которые организуют текст, являясь выразителем его коммуникативной задачи, – это идея катафорических отношений (как формально-семантической доминанты).

Поэтическо-музыкальный текст современного русского поэта А. Вознесенского «Юнона и Авось» представляет собой яркий пример проявления категории интертекстуальности, так как в содержательном плане это переосмысление истории конфликта между любовью и чувством долга. История легендарной любви Резанова и Кончиты появилась на основе подлинных исторических фактов.

Под катафорическим отношением (от греч. *κατάφορα*, букв. – отсылка вперед) в языкознании понимается отношение между элементами высказывания, где употребление слова или словосочетания, в смысл которого входит отсылка к другому слову или словосочетанию следующему далее в тексте. Катафорическое отношение (КО) возникает, когда элемент с отсылающим значением является линейно предшествующим [Лингвистический энциклопедический словарь 1989]. Например: *Заслонивши тебя от простуды // **Я** подумаю: Боже Всевышний.* Катафорическое отношение противопоставляется анафорическому, при котором элемент с отсылающим значением полностью раскрывает свой смысл только будучи включенными, например: *Для любви не названа цена. // **Лишь только жизнь одна.*** КО, или же катафору, еще называют предуказанием (*Vorverweis*) или дейксисом к воображаемому (Бюлер К.Л.), антецедентом (Падучева Е.В.). В глубинной структуре катафорические элементы имеют будущее время (Вежбицка А.), так как их употребление носит препаративный

(подготовительный) характер (Бюлер К.Л.), то есть они подготавливают получателя к тому, что нечто будет сообщено в дальнейшем [Язык и право 2012: 103].

К числу катафорических средств относятся многие местоимения и местоименные слова. Местоимения в катафорической функции указывают на элементы контекста, их следование и связи: они либо предваряют элементы текста, либо их повторяют, выступая тем самым средством развертывания и установления смысловых связей в тексте. Так, в тексте А. Вознесенского есть внутренний монолог с обращением к Богу Резанова:

*Устал я ждать, я верить устаю,
Когда взойдет, Господь, что Ты посеял?*

Во второй строке отсутствует указательное местоимение «то», содержание которого выражается в данном контексте что-то таинственное, обещанное, долгожданное; что-то, что не подвластно обычному человеческому разуму: *Устал я ждать, я верить устаю, // [ну] Когда взойдет, Господь, [то], что Ты посеял.* Также здесь утрачивается дейктическое значение вопросительного местоимения «когда», как отмечающего временной интервал на оси хронологического времени.

Рассмотрим употребление личных местоимений в анализируемом контексте.

*Я удивляюсь, Господи, Тебе,
Поистине – кто может, тот не хочет,
Тебе милы, кто добродетель корчит,
А я не умещаюсь в их толпе...*

«Я» – это индивид, который производит данный речевой акт, содержащий акт использования языковой формы «я». Исходя из речевого акта, указывается и «ты»: индивид, к которому обращаются в данном речевом акте, содержащем акт использования языковой формы «ты». Но, тот, кто называет себя «я», обращаясь к господу, не может быть идентифицирован, поскольку нет пространственно-временной

координации. Поэтому, не может быть конкретизирован временной локализатор – «когда (взойдет)», остается неопределенной номинация по релятивному признаку: «что (Ты посеял)». Утверждение психологического единства субъекта — это только один способ определения выше сказанного о личных местоимениях. Следует разделять «говорящего» и «производителя акта высказывания», ибо «в одном говорящем может быть несколько производителей акта высказывания» [Серио 1993: 49]. Например, при обращении во внутреннем монологе Резанова тот, кто говорит: путешественник (созидательный, преуспевающий), патриот (-добродетель) или (безумно) влюбленный человек? И поэтому вокруг «я» продолжают развиваться сюжеты, связанные с использованием языка человеком, с культурологической проблемой идентификации личности: [я знаю, что] *Возвращаться – [это] плохая примета, // [поэтому] Я тебя никогда не увижу; Я тебе расскажу о России, // [а это означает, что] Я тебя посвящаю в любовь.*

Я пуст! Я нищая падаль!

Себя я утратил...

Создатель! Создатель! Создатель!

В данном отрывке катафорическим элементом выступает выражение *Ты дух мой похитил*, который и определяет антецедента «я».

Идентификация является одной из катафорических функций. Так, идентифицирующие указательные местоимения в тексте могут выступать в качестве обобщенного наименования развернуто описываемой ситуации, например:

Не тому меня пастор учит –

Чему учит сердечный стон

Почему еженощно мучит,

Этот странный и дерзкий сон?

Я вчера глядела в колодез,

И, виденьем не наших мест,

Мне привиделся флотоводец, [у которого]

На мундире заморский крест.

Также мы можем отметить, что в катафорических отношениях местоимения помогают объединять простые предложения не только в сложные предложения, но и в связный текст: *Не **тому** меня пастор учит – // **Чему** учит сердечный стон. // [и] Почему [меня] еженощно мучит, // Этот странный и дерзкий сон?* Местоименное слово *чему...* замещает словосочетание *(не) тому меня пастор учит* и служит для связи придаточного предложения с основной частью.

Катафорические отношения так же устанавливают связь между оценкой и фактической стороной ситуации. Например, из пролога поэтического текста приведем такой отрывок: *Восемьсот двенадцатый год – // Даст ненастья иль крах династий?//Будет петь и рыдать народ // И еще, и еще двенадцать.*

С точки зрения синтаксической структуры высказывание можно сделать связным, например, с помощью местоименных слов или местоимениями со значением определённости: *Черный такой поступок //Святые Небеса не забудут.* Здесь определительное местоименное слово *такой* употребляется для усиления степени качества прилагательного *черный*, где в целом высказывание отсылается к одной и той же ситуации внеязыковой действительности. Далее идут следующие строки, которые и создают катафорическую связь: *Готов теперь же я://с оружием зову вас на поединок!* – здесь местоименное слово *теперь* выполняет анафорическую функцию, и, способствует значению целого высказывания: переходу говорящего к новой мысли, новому этапу его действия.

Анализируя поэтический текст, мы пришли к выводу, что загадка и парадокс поэтической референции состоит в том, что, не имея первичной референциальной соотнесенности, стихотворный текст наделен способностью к потенциально неограниченным множественным внеязыковым соотнесениям. И не случайно поэзия, украшая нашу

повседневность, становится в общем механизме культуры вербальным выражением фонда знаний и ценностей о языке как искусстве, как эстетическое, накопленное человечеством.

Литература

1. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. – М., 1985. С. 272.
2. Серио П. В поисках четвертой парадигмы // Философия языка: в границах и вне границ. Международная серия монографий. Вып. 1. – Харьков, 1993. С. 192.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1989.
4. Язык и право: актуальные проблемы взаимодействий. Материалы II-ой Международной научно-практической конференции / Отв. ред. В.Ю. Меликян. Вып. 2. Ростов н/Д., 2012. С. 277.

Мильман-Миллер Н.Н.

Виргинский политехнический институт,

Государственный Университет, США

**К вопросу о восприятии чужой культуры и ее обучению:
сопоставление отдельных элементов грамматики русского и
английского языков в формировании представлений о культуре,
традициях и системе ценностей в процессе обучения**

Для определения понятия «культура» в рамках данного сообщения я опираюсь на определение А. Вежбицкой: «Культура есть исторически передаваемая модель значений, воплощенных в символах; система наследуемых представлений, выраженных в форме символов, при помощи которых люди общаются между собою и на основе которых и фиксируются и развиваются их знания о жизни и жизненные установки». [Вежбицкая 2001: 44].

Символы общения принятые в отдельных культурах не всегда очевидны для изучающих иностранные языки. Нередко их представления

об иных культурах построены на восприятии «другой/чужой/странный» то есть не такой как я, а значит непонятный. Необходимость изучения другой культуры как составного элемента познания иностранного языка и разнообразие подходов на пути к этой цели и составляет одну из задач, стоящих перед нами как преподавателями русского языка как иностранного.

Язык – это система знаков, случайно возникшая в человеческом обществе, но в течение долгого времени под влиянием культуры подвергающаяся изменениям и служащая средством коммуникации между индивидами. Культура как исторически сложившаяся модель значений, передаваемых из поколения в поколение, постепенно вела к изменениям в образе жизни общества. Поскольку общение происходит посредством языка, а язык служит для передачи информации, накопившейся в культуре, очевидна необходимость *одновременного* изучения языка и культуры на занятиях русского языка как иностранного.

Прошли те времена когда изучению культуры отводилось место только лишь в аудиториях, где курсы по цивилизации и истории культуры преподавались на родном языке студентов. В настоящее время ни у кого не возникает вопросов относительно уместности введения культуры в преподавание русского языка наряду с такими составными как чтение, письмо, говорение и понимание на слух. Изучение языка в совокупности с многослойными пластами культуры его носителей позволяет одновременно преодолеть не только языковой но и культурный барьеры, стоящие на пути к общению.

Исходя из результатов неофициального опроса, проведенного мною в Виргинском Политехническом Институте и Государственном Университете в 2009/2010 учебном году среди 150 студентов русского как иностранного, 128 назвали одной из изначальных причин, побудивших их к изучению русского языка, желание общаться со своими сверстниками. Однако со временем их цели приобретают более прагматичный характер. В

2011/2012 году более половины ранее опрошенных назвали другие причины. Многие стали задумываться о карьере в дипломатическом корпусе, продолжении образования в аспирантуре или о карьере в сфере правительственных организаций. Чем шире выбор профессий выпускников американских университетов тем актуальнее тема расширения государственных границ, той самой глобализации, о которой громогласно твердят СМИ на всех языках мира. Сегодняшний рынок труда нуждается в специалистах готовых работать «across cultures» и умеющих адаптироваться к другим культурам. Только выйдя за рамки своей культуры, столкнувшись с другим мировоззрением можно понять особенности собственной культуры и перестать воспринимать отличные от нее как «странные» weird или «чужие» foreign. Тер-Минасова замечает, что «все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми, при сопоставлении иностранных языков с родными и чужой культуры со своей родной, привычной» [Тер-Минасова 2004: 40].

Отправляясь в университет после окончания средней школы мало кто из моих будущих слушателей имеет опыт изучения иностранных языков. Однако все без исключения имеют за плечами свой собственный, пусть и достаточно скромный, жизненный а следовательно и культурный опыт, подразумевающий владение родным языком. А это значит что первый шаг на пути к изучению русского языка и культуры уже сделан.

Процесс обучения культуре – это диалог между представителями двух культур. Поскольку мне посчастливилось быть не только преподавателем но и представителем русской культуры, я стараюсь повсеместно использовать эти преимущества вводя диалог о культуре при любой возможности, которую любезно предоставляет мне русская грамматика.

Далее я приведу конкретные примеры сопоставления отдельных элементов грамматики русского и английского языков в формировании

представлений о культуре, традициях и системе ценностей в процессе их обучения русскому как иностранному.

Повышенная эмоциональность, присущая россиянам, и вольно или невольно демонстрируемая мной на занятиях, поначалу часто настораживает студентов, но заставляет их быть начеку. Однако со временем она «заражает» и «зажигает» и их. Когда в противовес их замечаниям о ярком проявлении эмоций, по их мнению присущих всем россиянам, я задаю им loaded каверзный вопрос: «А что, американцы народ сухой и бесчувственный?» – мы начинаем диалог об overstatement vs: understatement. Как это выражается в английском языке и в английской культуре, есть ли разница между американскими и английским выражением эмоций, каким другим культурам присущи overstatement and understatement и по каким причинам. Часто среди студентов есть представители разных этнических групп, что позволяет расширить рамки беседы.

В процессе изучения знаков препинания я спрашиваю студентов, почему, по их мнению, в русском языке восклицательный знак употребляется намного чаще чем в английском? Среди наиболее интересных ответов: «Это в традициях русской поэзии». «Потому что они пишут письма с большим энтузиазмом». В тоже время одна из моих студенток безумно обиделась когда я выделила одно из своих замечаний к ее работе заглавными буквами: «А если ОЧЕНЬ постараться, то...». Она даже пошла жаловаться к заведующему кафедрой. Улыбнувшись, он сказал: «А кстати, Татьяна таким же образом выразила свое недовольство работой одного из своих студентов». Вот так после тридцати лет в стране я умудрилась оказаться в ситуации столкновения культур, да еще не одна, а с коллегой!

Порядок слов в предложении представляет целую сокровищницу для изучения культуры. При изучении английского иностранцам не всегда запоминается важность помещать каждый глагол на второе место в

предложении. Казалось бы, моих студентов должно радовать отсутствие строгого порядка слов в предложении, но познав трудности склонения существительных они уже не задают наивных вопросов как на первом курсе. Если ранее мы начинали диалог с вопроса, который задавали они: «Зачем русским нужны падежи?» и моего ответа: «Для связи слов в предложении, так как у нас нет определенного порядка слов»; то сейчас студенты в состоянии вести беседу на более продвинутом уровне: «В английском языке все более логично, у нас больше дисциплины и порядка». «Из-за этого русские всегда опаздывают, они не привыкли следовать расписанию». «Может быть, поэтому русские более эмоциональны в интонации, чтобы выделить важную часть предложения» и так далее.

Одной из наиболее интересных особенностей русского и английского языков является отсутствие в английском категории рода, которая в русском присуща всем существительным. В русском переводе «Маугли» Р. Киплинга пантера Багира не только одушевленное существительное женского рода – она, с легкой руки переводчицы Нины Леонидовны Дарузес, придавшей ей традиционные женские качества, выросла в материнскую фигуру, в старшую подругу, наставницу и защитницу мальчика. Мельком коснувшись такого на первый взгляд незначительного изменения – Багира male/ у Киплинга, female в переводе, я неожиданно открыла путь к диалогу о гендерных ролях и ролевых стереотипах: характерных качествах, приписываемых мужчинам и женщинам разных стран. И вот уже мы подвергаем эти стереотипы оценке, обсуждаем взаимоотношения в семье в разных культурах. С той же темой связан и этимологический анализ словосочетания «выйти замуж», to step behind a man, предложенный моими политически... или, скорее, лингвистически корректными студентами.

Почему в русском языке «покойник» одушевленное существительное? Как объяснить тот факт, что американцы придут в ужас

если их собаку накормят куриными костями, но тем не менее для них она it и существительное неодушевленное. Как быть с определенными и неопределенными артиклями? Дядюшка – это little uncle или dear uncle? Все это нам еще предстоит выяснить. Тем и хорош диалог, что дает нам возможность учиться друг у друга. А учиться, как известно, никогда и никому не поздно. Даже эмоциональным преподавателям русского языка как иностранного.

Литература

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М., 2001.
2. Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2004.

Мощинская Н.В.

Институт языкознания РАН, Россия

К вопросу обучения иностранных аспирантов пониманию исторических прецедентных имён в публицистических текстах

Одной из форм познания «чужой картины мира» для аспирантов-иностранцев является чтение публицистических текстов газет и журналов. Особенно этот вид речевой деятельности актуален для аспирантов гуманитарных специальностей, научная деятельность которых тесно связана с изучением взаимоотношений языка, культуры, общества.

Иностранные учащиеся послевузовского обучения должны уметь понимать и адекватно интерпретировать тексты, относящиеся к социокультурной сфере общения с высоким уровнем содержания прецедентной информации.

Работа с публицистическими текстами помогает инофонам познавать процессы, происходящие в стране и в мире, осваивать чужую культуру и взаимодействовать с ней. Тексты, подобранные преподавателем, могут использоваться в качестве учебного материала для

наблюдения и анализа за языковыми и речевыми единицами. Изучая их, аспирант расширяет активный и пассивный словарь, развивает страноведческую компетенцию.

Трудность постижения публицистического текста для иностранца заключается в недостаточной конвенциональной ориентации в чужой картине мира в связи с тем, что в его родной стране средства массовой информации ориентируются на иные культурные системы. Вследствие этого многие тексты требуют лингвострановедческого комментария, отсутствие или недостаточность которого не дадут иностранному учащемуся возможность иметь адекватное представление о намерениях автора публикации.

При чтении публицистических текстов особую сложность для иностранцев представляют прецедентные феномены (ПФ).

С точки зрения Ю. Караулова [Караулов 1986: 215], который ввёл этот термин в научный оборот, ПФ объединяют народ вокруг его культурных ценностей и нравственных идеалов и транслируют «культурную память» народа от поколения к поколению. Поэтому в процессе обучения иностранных аспирантов необходимо отводить определённое время работе с прецедентными феноменами. Актуальность такой работы, как отмечают современные учёные, в последнее время, т.е. эпоху клипового сознания, языковых игр и экспериментов, становится всё более заметной.

На основании исследований Ю. Караулова [Караулов 1986], Д.Б. Гудкова [Гудков 2003], В.В. Красных, И.В. Захаренко, Д.В. Багаева [Красных 1997] и других можно выделить особенности прецедентных феноменов:

- они актуальные в познавательном, эмоциональном и когнитивном плане,
- к ним постоянно обращаются, их постоянно используют,

– носители языка их должны знать, иметь общий минимизированный вариант их восприятия, понимать их трансформации, инварианты.

В печатных и электронных СМИ, которыми пользуются аспиранты-иностранцы, довольно часто встречаются ПФ: прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация, прецедентное имя. Среди них не последнее место занимают исторические прецедентные имена.

Это объясняется возрастающим в стране интересом к истории, который стимулируется СМИ, стремлением сопоставить настоящее с прошлым, интерпретировать прошедшие события в соответствии с современными потребностями.

Гудков Д.Б. прецедентными называет имена собственные, используемые в тексте не столько для наименования конкретного человека, сколько «в качестве своего рода культурного знака, символа определённых качеств, событий, судеб» [Гудков 2003: 108].

Необходимым условием восприятия иностранными учащимися прецедентного феномена являются фоновые знания, проявляющиеся в виде смысловых ассоциаций. Отсутствие их или неполное представление закроют доступ к полному пониманию смысла текста, не обеспечат речевого общения.

Выделить корпус исторически мотивированных имён для формирования культурологической компетенции учащегося – задача преподавателя РКИ.

В корпусе исторически прецедентных имен активно употребляются в СМИ имена российских царей: Ивана Грозного, Петра I, Екатерины II, Александра II, Николая II. Они встречаются как в заголовках газет (*Путин пошёл по пути Ивана Грозного, Немцы объявили Путина новым Петром I, Путин – Александр II или Пётр I? Не запачкать Екатерину Великую, Богатейшие люди тысячелетия: Каддафи, Вильгельм Завоеватель, Николай II*), так и самих текстах.

Анкетные методы обследования выявили, что иностранным аспирантам известны имена Путина, Ивана Грозного, Петра I, но степень известности чаще всего ограничивается только знанием имени.

Для понимания публицистического текста в первую очередь необходимы сведения о денотативном значении имени, знакомство с историческим контекстом, в котором оно фигурирует.

В российских СМИ имена употребляются не только в денотативном, но и в коннотативном значении, когда сравнивается деятельность и личные качества наших современников и исторических личностей (*Путин не Иван Грозный, но ... Повторит ли Путин ошибку Николая II? Глава Российского государства должен быть, как Иван Грозный, Петр Первый, но не как Брежнев, Горбачев, Ельцин*).

Однако следует иметь в виду, что в связи с изменениями социально-общественных отношений происходит переосмысление некоторых исторических личностей, меняется их значимость. Такая трансформация произошла с именами Ленина, Сталина, Столыпина, Троцкого.

Примером переосмысления может служить Александр III (Миротворец), который раньше не занимал первых мест в рейтинге исторических деятелей. Но в последнее время к нему возник особый интерес, по словам Э. Радзинского, «иррациональная идеализация» [Огонёк, № 46, 2006]. Александра III воспринимают как носителя русской идеи, который немного «подморозил» Россию после реформ отца – Александра II [Известия, 2.11.2012], при нём «россияне в общем и целом жили относительно спокойно» [Известия, 15.02.2012]. И если ещё несколько лет назад Александра III рассматривали как консерватора (с отрицательной коннотацией), противника всяческих реформ, то теперь его называют первым политиком стабильности, геополитической жёсткости, царём, уверенным в могуществе России [МК, 23.04.2008]. В его визуальном облике, созданном Н.С.Михалковым в фильме «Сибирский цирюльник», отчётливо проявились указанные качества. Часто цитируют

слова царя: «У России два союзника: армия и флот». Зарубежные публицисты называют Александра III любимым царём Путина [OLIVER GRIMM. *Petersburger Begegnungen* (Die Presse), 12.06.2012].

При составлении именного справочника [Мощинская, Разинкина 2013] или страноведческого комментария к историческому имени преподаватель не может ограничиваться только энциклопедическими сведениями, но должен учитывать различные акценты смысловых компонентов. Например, название статьи «От Грозного до Путина» имеет смысл «путь российской государственности от первого до последнего современного руководителя страны».

Иван Грозный известен иностранным аспирантам как тиран, Ivan the Terrible (так его называют в иностранных СМИ). В российских СМИ этот компонент также имеет место (Ср. Иваном Грозным называли жестокого надзирателя из концлагеря Треблинка. – МК, 12. 05.2012). Но не менее важно в комментарии отразить и заслуги Ивана IV в объединении земель, в разгроме остатков Золотой Орды, а также эпистолярные способности царя. После комментария должна быть понятна статья о трагедии самодержца (*Иван Грозный – шекспировский герой*. – Независимая газета, 22. 01.2008).

Надо признать, что комментарии создают несколько редуцированный и минимизированный облик исторического персонажа, но современные информационные средства дают иностранным аспирантам возможность расширять и трансформировать полученные сведения.

Предъявление комментария осуществляется на стадии предтекстовой или притекстовой работы с публицистическим текстом. В печатном варианте комментарий может быть врезкой в основной текст.

Среди послетекстовых заданий предлагаются следующие:

– Расскажите, что вы знаете об историческом деятеле, имя которого встретилось в тексте (в какой исторический период он жил, что известно о его деятельности).

– Скажите, какую роль играет имя исторического персонажа в прочитанном тексте. Какие его характерные особенности отмечает автор статьи.

– Найдите в поисковой системе Интернета или в Национальном корпусе русского языка примеры использования исторического имени. Определите, что хотел сказать автор, вводя в текст имя исторического деятеля.

Прецедентные имена в публицистических текстах часто связаны с прецедентными ситуациями и сопровождаются прецедентными высказываниями, образуя прецедентное поле определённой исторической эпохи. Указанные в комментарии, прецедентные высказывания (такие как «Иду на вы!», «Кто к нам с мечом придет, тот от меча погибнет», «Сам погибай, а товарища выручай!», «Им нужны великие потрясения, нам нужна Великая Россия!», «Победителей не судят!», «У России только два союзника – армия и флот») также отрабатываются при выполнении послетекстовых заданий.

Литература

1. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в текстах политического дискурса. //Язык средств массовой информации: Учебное пособие для вузов. Под ред. М.Н. Володиной. – М., 2008.

2. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные доклады и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1986.

3. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник МГУ – Сер. 9. Филология. 1997. № 3.

4. Мощинская Н.В., Разинкина Н.М. Русская культура: диалог со временем. – М. 2013.

Назарова И.В.

Воронежский государственный университет, Россия

Компетентностный подход к обучению иностранных филологов

Нельзя не согласиться с тем, что «в Российской Федерации начало XXI в. характеризуется серьезными социально-экономическими изменениями, среди которых реформы высшего образования. Суть преобразований состоит в переходе с 2011 г. Российской школы высшего профессионального образования на уровневую структуру образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и специалистов в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС)» [Дюгай 2012: 7].

Ключевым понятием в новой образовательной парадигме стало понятие «компетенция», а подход к профессиональной подготовке будущего выпускника, соответственно, «компетентностный». В проекте ФГОС ВПО под компетенцией выпускника понимается динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников, и которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. Методическое сообщество признает, что само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умение, компетентность, способность, мастерство, содержательно до сих пор не определено, и поэтому толкование терминов «компетенция» и «компетентность» содержательно и формально может быть до определенной степени емким.

Кроме этого термин «компетенция» в настоящее время, параллельно существует и применительно к характеристике выпускника вуза, и в методике преподавания иностранного языка, в частности, русского языка как иностранного [Назарова 2012: 91]. В первом случае компетенция представляет собой сферу отношений между знанием и действием в

Дисциплины учебного плана «Русский язык как иностранный», «Техника речи и речевое воздействие», «Системная организация лексики», «Основы лексикографии», «Национальная специфика русского речевого этикета» и ряд других направлены на формирование у иностранных учащихся языковой и речевой компетенций, являющихся основой для коммуникативной компетенции.

Мы надеемся, что наш опыт будет полезен коллегам в ходе разработки учебных планов и составлении рабочих программ с учетом коммуникативного подхода к преподаванию филологии иностранным студентам.

Литература

1. Дюгай Е.Е. Формирование компетенций: миф или реальность // Педагогическое мастерство: материалы Международной заочной научной конференции. – М., 2012. С. 7–12.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М., 2004.
3. Назарова И.В. К вопросу о достижении компетенций иностранными студентами-филологами // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы 2-ой Международной научно-методической конференции. – Воронеж, 2012. С. 91–96.

Недосугова А.Б.

Российский университет дружбы народов, Россия

Специфика балльно-рейтинговой системы оценки знаний при обучении РКИ: традиции и инновации

В современном образовательном процессе рейтинговая система оценки знаний считается способом мотивации студента к равномерной и активной работе, в том числе и самостоятельной. В связи с этим одним из наиболее спорных вопросов проблемы обучения студентов иностранным

компетенцией. Исходя из этого, уровень владения русским языком как иностранным следует определять не *по видам работ*, а *по видам речевой деятельности* – говорению, чтению, письму, аудированию, включая знание лексики и грамматики.

Как известно, основы методики преподавания русского языка как иностранного были заложены в РУДН ещё в 60-е годы прошлого столетия и по настоящее время являются фундаментальными при разработке Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному, в соответствии с которым составлены программы по данной дисциплине. В связи с этим на кафедре русского языка юридического факультета РУДН была разработана балльно-рейтинговая система оценки по дисциплине «Русский язык как иностранный», которая по содержанию соответствует нормам и требованиям ФГОС ВПО 3-го поколения и программам по русскому языку как иностранному. Данная балльно-рейтинговая система по форме полностью соответствует кредитно-модульной системе оценки (1 кредит – 36 баллов) и не вступает в противоречие с общепринятой кредитно-модульной системой организации учебного процесса:

	Письмо	Чтение	Аудирование	Говорение	Лексика и грамматика	Посещаемость	Общий балл
Макс. балл	5	5	4	10	10	2	36

Система контролируемых параметров учитывает задачи и формы контроля в соответствии с требованиями и содержанием программы курса. Она включает в себя как письменную, так и устную формы контроля, а также базируется на разработках и достижениях по созданию системы

В качестве устной формы контроля предлагаются такие виды речевой коммуникации, как собеседование, изложение содержания прочитанного текста, сообщение по теме квалификационной или курсовой работы, что предполагает использование навыков как диалогической, так и монологической речи. В связи с этим количество баллов зависит от вида речевой коммуникации (максимальный балл варьируется от 10 до 25). **При проверке навыков монологической речи** оценивается, во-первых, качество изложения прочитанного текста (адекватность; логичность, последовательность; связность; информативность), во-вторых, качество устной речи при передаче содержания прочитанного текста (лексико-грамматическая корректность; просодические навыки (интонация, фонетика, скорость речи, паузация). **При проверке навыков диалогической речи** оценивается качество устной речи при беседе на заданную тему, а именно: полнота и аргументированность рассуждения, соблюдение этикета научного профессионального общения, достижение коммуникативной цели высказывания, лексико-грамматическая корректность, просодические навыки (фонетика, интонация).

Очевидным является тот факт, что дисциплина «Русский язык как иностранный» является многоаспектной, т.е. включает в себя обучение всем упомянутым выше видам речевой деятельности, а значит, одной из главных задач должна быть объективная и адекватная оценка результатов обучения.

Литература

1. Елизарова Г.В. О сущности рейтинговых показателей успеваемости студентов. / Вестник Герценовского университета. – 2007, № 7. С. 35–37.
2. Кононова Ю.Д. Результаты применения рейтинговой системы оценки знаний студентов по дисциплине «Иностранный язык». / Вестник АПК Верхневолжья. – 2011, № 3. С. 66–68.

3. Шматко Н.Ю. Обучение иностранному языку студентов бакалавриата на основе кредитно-модульной системы. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. Т. 102 № 10. С. 170–173.

Непомнящая С.И.

Военная академия воздушно-космической обороны

им. Г.К. Жукова, Россия

Электронная справочная система

в курсе русского языка как иностранного в условиях военного вуза

Необходимым и важнейшим средством освоения любой специальной дисциплины является справочное издание: словарь, энциклопедия, справочник и пр. Словарь представляет собой справочную книгу, сборник слов, расположенных в алфавитном порядке с пояснениями, толкованиями или с переводом на другой язык. [Щукин 2007: 308]. В настоящее время идёт процесс распространения и применения в различных образовательных целях электронных справочников и словарей. Электронное справочное издание можно классифицировать как разновидность баз данных учебного назначения, которые предназначены для хранения и предъявления учащемуся разнообразной информации справочного характера.

Справочные издания используются именно для поиска информации и рассчитаны не на последовательное и систематическое изучение, а на выборочное. Таким образом, структура и назначение справочника и словаря предрасположены к использованию в электронной среде, поскольку система гипертекста – идеальный способ поиска данных. В совокупности с высокой информативной ёмкостью данное свойство делает электронный словарь (справочник) одной из наиболее эффективных форм предъявления информации и важнейшим средством обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий.

