АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ
«ACADEMY OF NATURAL HISTORY»

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ПРИКЛАДНЫХ И ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

INTERNATIONAL JOURNAL OF APPLIED AND FUNDAMENTAL RESEARCH

Журнал основан в 2007 году
The journal is based in 2007
ISSN 1996-3955

Импакт фактор
РИНЦ – 1,340

№ 5 2015
Часть 4
Научный журнал
SCIENTIFIC JOURNAL

Электронная версия размещается на сайте www.rae.ru

The electronic version takes places on a site www.rae.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
д.м.н., профессор М.Ю. Ледванов

Ответственный секретарь
к.м.н. Н.Ю. Стукова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
Курзанов А.Н. (Россия)
Романцов М.Г. (Россия)
Дивоча В. (Украина)
Кочарян Г. (Украина)
Сломский В. (Польша)
Осик Ю. (Казахстан)

EDITOR
Mikhail Ledvanov (Russia)

Senior Director and Publisher
Natalia Stukova

EDITORIAL BOARD
Anatoly Kurzanov (Russia)
Mikhail Romantzov (Russia)
Valentina Divocha (Ukraine)
Garnik Kocharyan (Ukraine)
Wojciech Slomski (Poland)
Yuri Osik (Kazakhstan)

МОСКВА «АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ» **18+**

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ПРИКЛАДНЫХ
И ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

INTERNATIONAL JOURNAL OF APPLIED
AND FUNDAMENTAL RESEARCH

Журнал включен в Реферативный журнал и Базы данных ВИНИТИ.
Сведения о журнале ежегодно публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals directory» в целях информирования мировой научной общественности.

Журнал представлен в ведущих библиотеках страны и является рецензируемым. Журнал представлен в НАУЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКЕ (НЭБ) – головном исполнителе проекта по созданию Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и имеет импакт-фактор Российского индекса научного цитирования (ИФ РИНЦ).

Учредители – Российская Академия Естествознания,
Европейская Академия Естествознания

123557, Москва,
ул. Пресненский вал, 28

ISSN 1996-3955

Тел. редакции – 8-(499)-704-13-41
Факс (845-2)- 47-76-77

E-mail: edition@rae.ru

Зав. редакцией Т.В. Шнуровозова
Техническое редактирование и верстка С.Г. Нестерова

Подписано в печать 24.06.2015

Адрес для корреспонденции: 105037, г. Москва, а/я 47

Формат 60x90 1/8
Типография
ИД «Академия Естествознания»
440000, г. Пенза,
ул. Лермонтова, 3

Усл. печ. л. 28,5.
Тираж 500 экз.
Заказ
МЖПиФИ 2015/5

© Академия Естествознания

III Международная научная конференция
«Международное образование и межкультурная коммуникация: проблемы, поиски, решения»

Томск, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 9–11 июня 2015 г.

Печатается при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда, проект 15-16-70502 г(р)

СОДЕРЖАНИЕ

Секция «Методология обучения на неродном языке»

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА ЛЕКЦИЙ В ПОМОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН, РАБОТАЮЩИМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ
Васильева Т.В., Лёвина Г.М. 547

ЯЗЫК ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РОССИИ В ОБУЧЕНИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК НЕРОДНОМ/ИНОСТРАННОМ
Васильева Т.В., Ускова О.А. 553

ИЗУЧЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ В НОВЕЙШЕМ АСПЕКТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Денико Р.В., Щитова О.Г. 558

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ)
Замятина Е.В., Володина Д.Н., Параева А.Е. 561

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЕДУЩЕМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
Ларина Л.Н. 567

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ВЫБОРА СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ
Шерстнёва А.И., Имас О.Н. 573

ПУТИ УЛУЧШЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ
Янущик О.В. 576

Секция «Иноязычная подготовка в вузе: от знаний к профессиональным компетенциям студентов и преподавателей»

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
Башарова А.А., Шамсутдинова Р.Р. 579

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ: ЗА И ПРОТИВ
Гришаева Е.Б. 582

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ЗАПОМИНАНИЯ КИТАЙСКИХ ИЕРОГЛИФОВ
Лелюх Ю.В. 586

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
Максютина О.В. 588

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ
Матухин Д.Л. 592

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА НЕМЕЦКОГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ
Плеханова М.В., Маренкова Е.В. 597

ЦИКЛИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ
Плеханова М.В., Прохорец Е.К. 600

ОБУЧЕНИЕ АВТОНОМНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА
Прохорец Е.К., Сыса Е.А. 604

АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛА ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Соколова Э.Я. 607

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА С ЛИСТА
Фраш С.С. 610

Секция «Русский язык как фактор интеграции образовательных и трудовых мигрантов в социокультурное пространство регионов»

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛИРУЮЩИХ МЕРОПРИЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
Бохонная М.Е., Шерина Е.А. 615

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РКИ
Выдрина В.В. 618

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ЧЖЕЗЯНСКОГО ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, КНР)
Ишутина И.А., Салосина И.В. 621

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ
Коберник Л.Н. 625

ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ (ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ)
Королькова Я.В. 628

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Олешко Т.В., Саямова В.И. 630

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЯМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКИХ ДИМИНУТИВОВ
Резанова З.И., Шиляев К.С. 634

ЗНАЧЕНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ
Фурман Н.Г. 640

ПУНКТУАЦИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА И ЕЁ МЕСТО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ПУНКТУАЦИИ
Ярица Л.И. 642

Секция «Менеджмент международного образования: современные стратегии, методология, результаты»

ГЛОБАЛЬНЫЙ МЕДИАДИСКУРС И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ
Бушев А.Б. 653

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОГРАММЫ ПРЕДМАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ: ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Гузарова Н.И., Кашкан Г.В. 660

Секция «Социокультурная, академическая и психологическая адаптация иностранных студентов в системе высшего образования»

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ
Березняк Ю.Л., Олешко Т.В., Щербакова Т.К., Лузина В.М., Городнов К.В., Макуха С.И., Игнатенко В.З.

КУЛЬТУРНО-МАССОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ СПОСОБОВ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТОМСКОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
Кирилова Ю.С. 670

ТРУДНОСТИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен 673

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
Старикова Г.Н. 676

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА
Шевелёва С.И. 680

Секция «Изучение языков и культур в аспекте международного образования»

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)
Астафьева И.П. 684

ПРЕДИКАТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕЛЬКУПСКОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ
Байдак А.В. 688

ОТРАЖЕНИЕ СЕЛЬКУПСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В НАЗВАНИЯХ РАСТЕНИЙ
Беляева В.Е. 692

ДЕФИНИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ИМЕНИ КОНЦЕПТА STUDENT
Богословская З.М., Новикова В.С. 694

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОРПУС «ТОМСКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ»: ЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ БИЛИНГВОВ ТОМСКА И ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ
Веснина Г.Ю., Кустова Г.И. 697

ГЕНДЕРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В КУРСЕ ФИЛОСОФИИ
Гульбин Г.К. 702

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПОТРЕБИТЕЛЯМИ ЭКСКУРСИОННЫХ УСЛУГ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ВЬЕТНАМА
До Тхи Хань 707

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ЗВУЧАНИЯ В ДИСКУРСЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КРИТИКИ
Железнякова А.Н. 713

ПОДГОТОВКА ТЕРМИНОЛОГИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ
Ким А.Б., Бознак А.О. 717

ОСОБЕННОСТИ ЯПОНСКОГО НАЦИОНАЛИЗМА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Кругликова М.Е. 721

МЕТАФОРИЧЕСКИ МОТИВИРОВАННЫЕ ТЕРМИНЫ МАШИНОСТРОЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ)
Лелюх Ю.В. 724

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВОДНЫХ ОЦЕНОЧНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА КАК ВЫРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО КОДА
Нагель О.В., Кокшарова Н.Ф. 728

О СТЕПЕНИ ВАРИАТИВНОСТИ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ СЛОВА В СЛАВЯНСКИХ И РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ
Савенко А.С. 733

СТУДЕНЧЕСКИЙ ЖАРГОН КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ (ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА)
Савилова С.Л. 739

ПРОКСЕМИКА И ПРОБЛЕМЫ РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ
Табакова З.П. 742

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ВЫРАЖАЮЩИЕ СОСТОЯНИЕ РАДОСТИ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ
Халтурина О.В., Киндеркнехт Я.А. 747

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИЗВИНЕНИЙ В ХОДЕ УСТНОГО ДИСКУРСА
Шевчук А.В. 750

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 755
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АКАДЕМИИ 763

CONTENTS

Methodology of teaching a foreign language

PREREQUISITES FOR AND BASIC CONTENTS OF A COURSE OF LECTURES SUPPORTING SCIENCE LECTURERS WORKING WITH FOREIGN AUDIENCES
Vasilyeva T.V., Levina G.M. 547

THE LANGUAGE OF LEARNING: RUSSIA'S HISTORIC EXPERIENCE OF TEACHING IN RUSSIAN AS A NON-NATIVE / FOREIGN LANGUAGE
Vasilyeva T.V., Uskova O.A. 553

TERMINOLOGY STUDIES IN THE FRAME OF THE INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION
Deniko R.V., Schitova O.G. 558

APPLICATION OF THE BASIC METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN LITERATURE CLASSES (AT THE PRE-UNIVERSITY TRAINING FACULTY)
Zamyatina E.V., Volodina D.N., Paraeva A.Y. 562

THE COMPETENCE APPROACH APPLICATION FOR QUALITY INCREASE OF INTERNATIONAL STUDENTS' EDUCATION AT LEADING RESEARCH UNIVERSITY
Larina L.N. 567

IMPROVEMENT OF QUALITY OF FOREIGN STUDENTS' MATHAMATICAL EDUCATION BY MEANS
OF EVALUATION SYSTEM SELECTION
Sherstneva A.I., Imas O.N. 573

TEACHING METHODS TO ENHANCE OF MATHEMATICS STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY
Ynuchik O.V. 576

Foreign language training in high school: the knowledge to the professional competence of students and teachers

ROLE OF ELECTRONIC APPENDIXES WITHIN MODERN EDUCATIONAL FIELD
Basharova A.A., Shamsutdinova R.R. 579

COMMUNICATIVE APPROACH IN A DIACHRONICAL PERSPECTIVE: PRO AND CONTRA
Grishaeva E.B. 582

AN EFFECTIVE METHODS OF MEMORIZATION CHINESE HIEROGLYPHS
Lelyukh Y.V. 586

TEACHING STUDENTS STUDYING ENGLISH AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE WRITING ENGLISH BUSINESS LETTERS
Maksyutina O.V. 589

TECHNOLOGY OF BLENDED LEARNING IN TEACHING ENGLISH AT HIGHER EDUCATIONAL INSITUTIONS
Matukhin D.L. 592

FEATURES OF THE INTEGRATED INTRODUCTIVE PHONETIC COURSE OF GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AT THE NON-LANGUAGE HIGH SCHOOL
Plekhanova M.V., Marenkova E.V. 597

MODELING OF ELECTRONIC COURSES BASED ON THE REFLECTIVE CYCLE
Plekhanova M.V., Prokhorets E.K. 600

THE LEARNING OF AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE READING IN TECHNICAL UNIVERSITY: CRITERIA FOR THE SELECTION OF TEXTUAL MATERIAL
Prokhorets E.K., Sysa E.A. 604

ANALYSIS OF THE INTERNET-RESOURCES POTENTIAL IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING
Sokolova E.Y. 607

STAGES IN DEVELOPING SIGHT TRANSLATION SKILLS
Frash S.S. 610

Russian language as a factor of integration of education and migrant workers in the sociocultural space regions

THE SPECIFICS OF CONTROL IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING
Bokhonnaya M.E., Sherina E.A. 615

THE EXPERIENCE OF WRITING A STUDY BOOK ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
Vydrina V.V. 618

SPECIFIC OF PROVIDING THE PRAGMATIC COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTS (FOR INSTANCE, IN ZHEJIANG YUEXIU UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES, CHINA)
Ishutina I.A., Salosina I.V. 621

TECHNOLOGIES FOR DEVELOPINGCRITICALTHINKINGSKILLS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY TRAINING FACULTY
Kobernik L.N. 625

SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH AT THE PREPARATORY DEPARTMENT (THE EXPERIENCE OF WRITING A STUDY BOOK ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)
Korolkova Y.V. 628

A COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING RUSSIAN FOREIGN STUDENT AT THE PREPARATORY FACULTY OF MEDICAL UNIVERSITY
Oleshko T.V., Sayamova V.I. 631

RUSSIAN NATIONAL CORPUS IN TEACHING THE USE OF RUSSIAN DIMINUTIVES
Rezanova Z.I., Shilyaev K.C. 635

THE ROLE OF PRONOUNCIATION SKILLS IN DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN RSL CLASSROOM
Furman N.G. 640

CHINESE PUNCTUATION AND ITS PLACE IN TEACHING RUSSIAN PUNCTUATION TO FOREIGN STUDENTS
Yaritsa L.I. 642

Management of International Education: current strategies methodology, results

GLOBAL MEDIADISCOURSE AND INTERNATIONAL RELATIONS
Bouchev A.B. 653

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PRE-MASTER DEGREE PROGRAM FOR THE FOREIGN UNIVERSITIES' GRADUATES: THE EXPERIENCE OF THE PREPARATORY DEPARTMENT IN TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY
Guzarova N.I., Kashkan G.V. 660

The socio-cultural, academic and psychological adaptation foreign students in higher education

PECULIARITIES OF FOREIGN STUDENTS TEACHING AT PRE-UNIVERSITY LEVEL OF EDUCATION: ACADEMIC ASPECTS OF ADAPTATION
Bereznyak Y.L., Oleshko T.V., Tsherbakova T.K., Luzina V.M., Gorodnov K.V., Makuha S.I., Ignatenko V.Z. 666

CULTURAL – MASS ACTIVITY AS ONE OF THE IMPORTANT METHODS OF FOREIGN STUDENT'S ADAPTATION IN TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY
Kirilova J.S. 670

DIFFICULTIES OF VIETNAMESE STUDENTS IN LEARNING RUSSIAN
Nguyen Thi Hong Bach Lien 673

ABOUT THE MANAGEMENT EXPERIENCE OF THE FOREIGN PHILOLOGY STUDENT'S SCIENTIFIC RESEARCH WORK
Starikova G.N. 676

EDAGOGICAL COMMUNICATION AS A FACTOR CONTRIBUTING TO INTERNATIONAL STUDENTS' ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY
Sheveleva S.I. 680

The study of languages and cultures in the aspect of international education

METAPHOR AS A METHOD OF A TERM FORMATION (BASED ON THE CHINESE TERMINOLOGICAL SYSTEM OF PETROLEUM INDUSTRY)
Astafyeva I.P. 684

THE PREDICATIVE RELATIONS IN THE SELKUP SENTANCE
Baydak A.V. 688

REFLECTION OF THE SELKUP PICTURE OF THE WORLD IN THE NAMES OF PLANTS
Belyaeva V.E. 692

DEFINITIONAL ANALYSIS OF THE NAME OF CONCEPT STUDENT
Bogoslovskaya Z.M., Novikova V.S. 694

LINGUISTIC CORPUS «TOMSK REGIONAL TEXT»: LANGUAGE INTERFERENCE IN RUSSIAN SPEECH OF BILINGUALS FROM TOMSK AND TOMSK REGION
Vesnina G.Y., Kustova G.I. 697

GENDER EDUCATIONAL CULTURE IN COURSE OF PHILOSOPHY
Goolbin G.K. 702

INTERACTIVE WAYS TO ENGAGE WITH CUSTOMERS EXCURSION SERVICES IN THE PROCESS OF STUDYING LANGUAGE AND CULTURE OF VIETNAM
Do Thi Hanh 707

METAPHORICAL MODELLING OF MUSICAL SOUNDING IN THE DISCOURSE OF MUSICAL CRITICISM4
Zheleznyakova A.N. 714

TERMINOLOGY DEVELOPMENT FOR TEACHING MECHANICAL ENGINEERING DISCIPLINES
Kim A.B., Boznak A.O. 717

THE PECULIARITIES OF JAPANESE NATIONALISM: A LINGUISTIC ASPECT
Kruglikova M.E. 721

METAPHORICAL MOTIVATED MECHANICAL ENGINEERING TERMS (ARE BASED ON CHINESE TERMINOLOGICAL)
Lelyukh Y.V. 724

THE USE OF DERIVATIVE EVALUATIVE NAMES AS MANIFESTATION OF CULTURAL LANGUAGE CODE
Nagel O.V., Koksharova N.F. 728

VARIETY DEGREE OF INNER WORD FORM IN SLAVONIC AND ROMANIC LANGUAGES
Savenko A.S. 733

BILINGUAL COMPETENCE OF STUDENTS (FOREIGN VOCABULARY)
Savilova S.L. 739

PROXEMICS AND PROBLEMS OF THE RUSSIAN MENTALITY
Tabakova Z.P. 742

PHRASEOLOGICAL UNITS OF JOY STATE IN RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN
Khalturina O.V., Kinderknekht Y.A. 747

LINGUISTIC MEANS OF IMPLEMENTATION OF APOLOGIES IN ORAL DISCOURSE
Shevchuk A.V. 750

Секция «Методология обучения на неродном языке»

УДК 811.161.1'243:378.147

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА ЛЕКЦИЙ В ПОМОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН, РАБОТАЮЩИМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

[1]Васильева Т.В., [2]Лёвина Г.М.

[1]Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», Москва;
Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск,
e-mail: vasilieva189@yandex.ru;
[2]Московский городской педагогический университет, Москва,
e-mail: galmil@yandex.ru

В статье декларируется необходимость подготовки курса лекций в помощь преподавателям естественнонаучных и технических дисциплин, работающим в иностранной аудитории, в рамках теории обучения на неродном/русском языке; обосновывается важность формирования лингвометодической компетенции преподавателя-предметника; представлено основное содержание предлагаемого курса.

Ключевые слова: теория обучения на неродном/русском языке, уровни владения языком, межпредметная координация, преподаватели естественнонаучных и инженерных дисциплин, лингвометодическая компетенция преподавателя-предметника, категории иностранных учащихся

PREREQUISITES FOR AND BASIC CONTENTS OF A COURSE OF LECTURES SUPPORTING SCIENCE LECTURERS WORKING WITH FOREIGN AUDIENCES

[1]Vasilyeva T.V., [2]Levina G.M.

[1]Moscow State University of Technology «STANKIN», Moscow, e-mail: vasilieva189@yandex.ru;
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: vasilieva189@yandex.ru;
[2]Moscow City Teacher Training University, Moscow, e-mail: galmil@yandex.ru

The article declares the necessity of designing a course of lectures to aid science lecturers working with foreign audiences in the frame of the theory of teaching in a non-native / the Russian language, proves the importance of forming the linguo-methodic competence of a subject teacher and introduces the basic contents of the course suggested.

Keywords: theory of teaching in a non-native / the Russian language, levels of language competence, intersubject coordination, science and engineering lecturers, the linguo-methodic competence of a subject teacher, categories of foreign students

В настоящее время в целом завершился процесс оформления теории обучения на неродном/русском языке – получение образования на русском языке в российских вузах: выявлены ее закономерности, уточнены принципы обучения (педагогические, дидактические и методические), сформулированы требования к учебному процессу, разработана иерархия целей, структура обучения и др.

В методике преподавания РКИ описаны также основные проблемы иностранных учащихся: недостаточная в силу поздних заездов и сокращения времени обучения подготовка по русскому языку, слабое знание школьной программы по естественнонаучным дисциплинам, медленное вхождение в русскую речь из-за расселения в общежитиях не с русскоязычными студентами, а с соотечественниками и т.д.

Условимся об используемой терминологии: для краткости преподавателя по русскому языку как иностранному будем называть «русист», а преподавателя, который ведет практические семинары и читает на русском языке пропедевтические курсы по профилю вуза (математика, физика, информатика, экономика), «предметник».

Напомним, что традиционно подготовительный факультет (а такие факультеты функционируют в России более 60 лет) – это образовательная структура, в рамках которой в течение учебного года иностранные слушатели готовятся к обучению в россий-

ских вузах на неродном для них языке в условиях русскоязычной среды. Подготовка проводится по следующим аспектам:

– русский язык общего владения: уровни элементарный (А1), базовый (А2), первый сертификационный (В1);

– научный стиль речи;

– дисциплины по профилю вуза (физика, математика, информатика, биология и пр.) в русскоязычном выражении, т.е. овладение предметной составляющей коммуникативной компетенции в чужой знаковой системе. Перечисленные дисциплины входят в профессиональные образовательные программы на русском языке.

Утверждение обновленных требований к подфакам Министерством образования и науки РФ [5] является важным шагом по установлению нормативной базы документов, которые содержат ориентиры, позволяющие скорректировать содержание обучения, представить себе объем компетенций, которыми должны овладеть иностранные слушатели к моменту поступления на основные вузовские программы высшего образования.

Однако здесь кроется большая проблема, которая заключается в несоответствии между имеющейся и требуемой предметной компетенциями у иностранного учащегося. И в этом случае следует говорить о двух причинах:

1) требования к знаниям, умениям и навыкам по освоению школьной программы за рубежом, как правило, ниже аналогичных требований, необходимых для поступления в российский вуз;

2) большинство иностранцев, приезжающих получать высшее профессиональное образование в российские вузы, в силу не только разницы школьных программ, но и недостаточно хорошо усвоенной программы национальной школы не готовы обучаться на первых курсах.

Соответственно иностранному абитуриенту необходимо повысить уровень подготовки по профильным предметам, т.е. сформировать у него необходимый и достаточный уровень предметной компетенции для обучения в российских вузах. Именно эту задачу в условиях подфака решают преподаватели общенаучных дисциплин, ведущие свои дисциплины на русском языке.

Практика работы в иностранной аудитории выявила ещё одну серьезную проблему. Речь идет о трудностях, возникающих у вузовских преподавателей общенаучных дисциплин, при работе с иностранным контингентом. Несмотря на преподавательские усилия, на тщательные и подробные разъяснения, зарубежные слушатели понимают русскоязычного математика или физика с огромным трудом, процент усвоения содержания учебного материала очень низкий. И дело не только в слабой языковой подготовке слушателей. Проблема заключается в том, что преподаватели-предметники просто не представляют себе, как обучать тех, кто ещё плохо знает язык. Поэтому преподаватели профильных дисциплин ощущают потребность в дополнительной лингвометодической компетенции, формирование которой позволит им разрабатывать более эффективные методики преподавания на русском языке основ научных дисциплин по профилю вуза.

Принято считать, что задача преподавателей-предметников, работающих с иностранными учащимися, заключается в том, чтобы в ходе аудиторных занятий создать оптимальные условия для формирования у иностранцев коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере общения в процессе изучения материала специальных дисциплин [8:151]. Заметим, что иностранец стремится в первую очередь, к пониманию и усвоению именно содержания изучаемой дисциплины. Исследования в области когнитивной психологии показывают, что на ранних стадиях изучения языка иностранцы всю информацию переводят на родной язык, и она хранится в их памяти в виде базы текстов на родном языке [3]. Свою главную задачу учащийся осознает не как формирование коммуникативной компетенции, а как усвоение содержательной стороны изучаемого материала с целью пользоваться полученными знаниями для решения практических задач.

При формировании дополнительной профессиональной компетенции преподавателя-предметника следует базироваться на следующих принципах:

– принцип оптимизации взаимодействия русиста и предметника;

– принцип межпредметной координации, основанный на создании единого языкового поля на занятиях по специальным дисциплинам;

– принцип владения предметниками лингвометодической компетенцией, предполагающей знание основ методики преподавания русского языка как иностранного.

Проблема отбора и содержания учебных материалов для предвузовского обучения по-прежнему остается спорной и болезненной, особенно для технических вузов. Несмотря на огромный накопленный опыт работы в аудитории и опыт создания учебных материалов, среди русистов и предметников по-прежнему нет однозначного мнения по целому ряду вопросов, которые можно разделить на две группы.

Первая группа вопросов касается предметной компетенции русистов:

1. Должен ли преподаватель-русист понимать содержательную сторону текстов по математике, информатике, физике и т.д.? Или наоборот, он имеет право говорить: «Я преподаю русский язык, знать математику – не мое дело!»?

2. Имеет ли русист право давать разъяснения по содержанию профильных текстов?

В отечественной методике преподавания РКИ долгие годы громко звучал тезис о том, что преподаватель русского языка должен учить именно русскому языку, а никак не быть репетитором по профильным предметам вуза (см. об этом материалы научных конференций МАДИ, РУДН, СПбГПУ, НИ ТПУ и др.), что он просто не имеет права читать со студентами аутентичные научные тексты, так как не имеет соответствующей предметной компетенции и тем более не может вводить терминологию или комментировать содержание таких текстов [8].

Однако де-факто на каждой кафедре русского языка в каждом российском вузе (и даже в вузах стран СНГ, например в Армении) существовали и существуют так называемые «методички», которые представляют собой набор текстов, адаптированных или просто пересказанных преподавателями РКИ, но взятых из учебников по профилю вуза и отрабатывающих на материале этих текстов:

а) соответствующую понятийную и терминологическую лексику;

б) наиболее частотные грамматические конструкции.

К сожалению, в методике преподавания РКИ до сих пор не проводились серьезные научные исследования, посвященные изучению подобного опыта. Однако у нас имеется достаточно оснований, чтобы судить по большому количеству отдельных, разрозненных внутривузовских методических материалов, полученных конфиденциальным путем (при условии, что эти пособия больше никто не увидит), о том, что русистами, а в последние годы в сотрудничестве с предметниками, накоплен большой опыт работы в этой сфере учебной деятельности.

Таким образом, даже несистематическое, фрагментарное знакомство с этими пособиями показывает: что бы ни постулировала отечественная методика и как бы ни поддерживали эти постулаты преподаватели русского языка, но в своей практической работе они использовали и используют именно тот языковой материал, который был и остается наиболее актуальным для студентов именно данного профиля обучения, т.е. учили и учат читать и понимать тексты по направлениям обучения в вузе.

Вторая группа вопросов относится к компетенции как русистов, так и предметников:

1. Как разделяются сферы влияния между русистами и предметниками?

2. Кто отвечает за усвоение содержания пропедевтических курсов по общенаучным дисциплинам, русист или предметник?

3. Насколько правомерны упреки предметников: «Учите их русскому, как следует, они плохо знают язык, поэтому ничего не понимают у меня на физике!»? Сразу хочется задать вопрос: «А русскоязычные студенты всё понимают на ваших лекциях?»

4. На каком уровне владения языком можно считать иностранных слушателей подготовленными к освоению курсов по общенаучным дисциплинам?

В настоящее время на подфаках подготовка по этим дисциплинам в большинстве вузов начинается со второго семестра. К моменту, когда преподаватель-предметник приступает к чтению своего курса, иностранные учащиеся владеют русским языком на уровне А2, прожив при этом семестр в условиях русскоязычной среды. Однако существуют и другие модели обучения.

Так, например, на одном из старейших подготовительных факультетов России – в МАДИ – математики начинают работать с иностранными слушателями на 2-ой неделе обучения, а физики и химики – на 3-ей или 4-ой неделях. Возможность функционирования такой модели обучения обусловлена хорошей координацией русистов и предметников, которая складывалась в течение десятилетий и продолжает совершенствоваться в настоящее время.

Таким образом, проблемы существуют, вопросы поставлены, далее необходимо наметить пути их решения, отталкиваясь от результатов уже проведенных исследований в области как методики преподавания РКИ, так и лингвистики текста и научного стиля речи.

Нам кажется, что ответы, скорее всего, следует искать совместными усилиями в укреплении межпредметной координации между русистами и предметниками, что приведет к взаимному проникновению в сферы преподавания русского языка и общенаучных дисциплин и созданию единого языкового поля. Чтобы найти общий язык таким разным специалистам и преодолеть противоречия, с нашей точки зрения, необходимы встречные уступки с обеих сторон. И в этом случае:

– преподавателю-русисту придется вникать в содержательную сторону профильных текстов, т.е. формировать хотя бы минимальную предметную компетенцию;

– преподавателю-предметнику желательно освоить дидактические приемы работы с иностранцами и постепенно адаптировать свою речь к низкому уровню владения русским языком (примерно А2) иностранных слушателей.

Усвоение пропедевтических курсов по математике, физике, информатике, базирующихся на знаниях, полученных на родном языке в объеме школьной программы, во-первых, способствует постепенному расширению референтной области, и во-вторых, подготавливает иностранных слушателей к тому уровню владения русским языком и предметными знаниями, который необходим для слушания лекций и участия в семинарах на первом курсе. Одновременно с этим у слушателей формируются когнитивные механизмы, отвечающие за смену языковых кодов, т.е. у них осуществляется перевод уже имеющихся знаний в русскоязычную форму их выражения. Поэтому межпредметная координация преподавателей является очень важной. С нашей точки зрения, она заключается в следующем:

– предметник знакомит преподавателя РКИ с содержательным объемом материала, который будет изучаться на уроке;

– преподаватель РКИ помогает предметнику минимизировать терминологический словарь и скорректровать грамматический материал для его занятий.

Такое постоянное взаимодействие преподавателей разных профилей способствует значительному повышению уровня языковой и предметной компетенции учащихся, особенно если учесть, что занятия по общенаучным дисциплинам начинаются раньше, чем слушатели начинают осваивать синтаксис научной речи.

Если русист на занятиях по научному стилю речи сталкивается с содержательной трудностью текстов, то у предметника трудностей гораздо больше, и они совершенного другого качества. Перечислим самые очевидные:

1. Учащиеся с трудом понимают содержание дисциплины (особенно на чужом языке) из-за отсутствия у них предметных знаний.

2. Учащиеся владеют русским языком на базовом уровне (А2), их знания еще очень неустойчивы, навыки не автоматизированы, а лексический запас ограничен сферой бытового общения.

3. Попытки прибегнуть к семантизации через перевод, например, на английский язык тоже, как правило, не достигают цели. Это легко объяснимо. Даже если наши абитуриенты, например, из Китая, хорошо учили в школе английский язык, все равно это был английский язык общего владения. Поэтому такие предложения, как «Ускорение тела, брошенного горизонтально, вычисляется по формуле…» или «Тождество – это равенство, верное при любых допустимых значениях переменных этого равенства», им одинаково непонятны ни на английском, ни на русском языках.

Покажем, что два абзаца текста по математике или физике – это трудный для усвоения материал. Вот текст первого урока по физике, который состоит из 3-х коротких абзацев и двух примеров. В тексте 50 слов, из них знакомые (после прохождения уровня А2) слова – это, она, её, о, и, можно, только, дом, машина. Жирным шрифтом выделены новые для учащегося лексические единицы.

Механическое движение

Физика – это **наука о природе**. Она изучает **свойства материи** и её **изменения**.
Любое изменение материи – это движение. **Механическое движение** – это **изменение положения физического тела в пространстве.**
Определить положение тела в пространстве можно только **относительно** другого **тела (относительно тела отсчёта).**
Примеры:
1. Дом находится **в покое относительно Земли**. **Земля** – это **тело отсчёта**.
2. Машина едет **относительно** дома. Дом – **тело отсчёта**.

Вот текст из первого урока по математике. Преобладание новых слов очевидно.

Натуральные числа

Натуральные числа – это целые положительные числа. Любое **натуральное число** записывается **с помощью цифр** 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. **Натуральные числа используются для счета предметов**. Например, в группе **5** студентов.
Все **натуральные числа** можно записать как **множество**: $N=\{1;2;3;...,n\}$
N – это **множество натуральных чисел**. Число 47 – это натуральное число. Число 47 – это **элемент множества** N. $47 \in N$.
Число **0** – это не **натуральное число**. Число **0** – это не **элемент множества** N. $0 \notin N$.

4. Научный стиль речи предполагает использование причастных и деепричастных форм, владение сложными синтаксическими конструкциями. Эти грамматические знания иностранный слушатель получит только в процессе овладения русским языком в объеме первого сертификационного уровня ТРКИ1 (В1), то есть к концу второго семестра. Предметник же, не знакомый с уровневыми требованиями, не упрощает свою речь до примитивных конструкций, изученных на базовом уровне (А2), поэтому широко использует сложные синтаксические обороты, нечастотную лексику, как правило, употребляет большой набор синонимичных выражений одного и того же смысла и т.д. Например:

Вы можете решить эту (такую, подобную) задачу двумя способами…

Мы можем решить эту задачу двумя способами/

Можно решить эту задачу двумя способами…

Можно решать эту задачу двумя способами…

Эту задачу решают двумя способами…

Задача решается двумя способами…

Задача может быть решена двумя способами…

У этой задачи может быть два способа решения…

Для этой задачи может быть два способа решения…

Для этой задачи существует два способа решения…

Таким образом, понимать объяснения предметника на русском языке для иностранного учащегося значительно сложнее, чем понимать преподавателя РКИ с его учебными текстами и небольшим набором синтаксических конструкций, т.е. преподаватель-предметник оказывается не подготовленным к языковой минимизации своих объяснений до уровня А2.

5. Предметник чаще всего не имел возможности изучать основы дидактики и методики преподавания. Интуитивно и из опыта работы он приходит к пониманию того, что для иностранцев нужно говорить медленнее, делать паузы для осмысления, повторять одно и то же несколько раз, давать письменный план лекции.

Таким образом, чтобы помочь преподавателю-предметнику успешно работать с людьми, находящимися на начальном этапе освоения русского языка, чтобы избавить его от излишних усилий объяснять то, что ученик все равно не поймет, чтобы сделать работу более продуктивной и успешной, необходимо определить некоторый набор лингвистических сведений и дидактических принципов, с которыми преподавателю математики, физики и др. дисциплин будет предложено познакомиться в целях оптимизации его отнюдь не легкого, но очень важного труда.

Наш многолетний опыт работы с различными категориями иностранных учащихся позволяет очертить круг проблем, которые вызывают наибольшие трудности у преподавателей-предметников и предложить коллегам курс лекций, знакомящий с некоторым минимумом знаний по методике преподавания РКИ и лингвистическими особенностями аутентичных текстов по естественнонаучным, математическим и инженерным дисциплинам. Такой курс должен помочь им повысить эффективность проведения занятий и чтения лекций в иностранной аудитории, слабо владеющей русским языком.

Исходя из того, что адресатом такого лекционного курса являются наши коллеги, предлагаем нетрадиционный порядок изучения тем:

1. Русский язык как система.
2. Уровневая система владения иностранным/русским языком.
3. Категории иностранных учащихся.
4. Когнитивные особенности учащихся естественнонаучного и инженерно-технического профилей.
5. Основы дидактики и методики: принципы работы в иностранной аудитории преподавателей-предметников с учетом теории обучения на неродном/русском языке.

Кратко представим содержание каждой из названных позиций.

1. Знания о русском языке: система русского языка и особенности ее функционирование с позиции функциональной лингвистики. Раздел включает знакомство с подсистемами русского языка, такими, как фонетическая, интонационная, графическая, лексическая, грамматическая, синтаксическая и стилистическая подсистемы, а также с основными трудностями их усвоения иностранными учащимися.

Необходимо также:

– показать специфику русского дискурса с привлечением списков дискурсивных слов и выражений, необходимых для понимания лекций. Эти слова обеспечивают связность текста, его когерентность, маркируют привлечение внимания, обозначение темы, смену темы, выражение мнения, аргументацию, противопоставления, сравнения и т.д.;

– представить синтаксические доминанты текстов научного стиля: нанизывание цепочки родительных падежей (совокупность программ для различной человеческой деятельности; правильность выбора коэффици-

ента запаса; площади поперечного сечения проводов линий электропередачи), большое количество падежных окончаний, активные/пассивные конструкции (Эти станки производят на заводе Станколит. / Эти станки производятСЯ на заводе Станколит), наличие большого количества придаточных предложений, причастных и деепричастных оборотов, синонимия выражений специальных смыслов.

2. Уровни владения языком: Европейская (А1, А2, В1, В2, С1 и С2) и национальная (ТРКИ – элементарный, базовый уровни, 1-ый, 2-ой, 3-ий и 4-ый уровни) системы уровней владения иностранным языком, их соотношение и краткая характеристика каждого уровня. В разделе, исходя из описания портрета языковой личности гипотетического пользователя русским языком, представлены принципы выделения уровней владения русским языком и критерии, положенные в основу их описания, рассмотрены сферы общения в зависимости уровня владения, формы и профилей обучения, особое внимание уделяется языку в специальных целях.

3. Категории иностранных учащихся. Главное, что определяет стратегию обучения, – это контингент учащихся. Условно его можно разделить на следующие основные группы:

1. Слушатели подготовительного факультета.

2. Студенты основных курсов бакалавриата.

3. Магистранты и аспиранты, получившие образование на родном языке.

Общая цель обучения всех названных категорий пользователей представляется как достижение обучаемыми соответствующего уровня владения русским языком и определяется степенью сформированности коммуникативной компетенции, которая позволяет им решать на неродном/русском языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации в учебно-научной сфере.

Проведенные научные исследования [1, 2, 4, 5] позволяют сделать выводы, что каждая категория пользователей требует собственных критериев отбора текстового аутентичного материала и способов его преподавания.

4. Когнитивные особенности учащихся естественнонаучного и инженерно-технического профилей. Раздел предполагает:

– знакомство с когнитивным портретом пользователя [1], с формированием механизмов извлечения специальных смыслов из научного текста и его интерпретации;

– овладение метаязыком науки и русским инженерным дискурсом [4] разными категориями пользователей.

5. Основы дидактики и методики: принципы работы в иностранной аудитории преподавателей-предметников с учетом теории обучения на неродном языке. Раздел раскрывает основные положения теории обучения языку в специальных целях иностранных учащихся, знакомит с педагогическими технологиями, ориентированными на когнитивные типы и стили усвоения учебного материала учащимися с учетом их прагматических интересов.

В заключение хотелось бы отметить, что в настоящее время не только созданы все предпосылки для создания курса лекций в помощь преподавателям естественнонаучных и технических дисциплин, работающих в иностранной аудитории, но и самими предметниками ощущается острая потребность в дополнительной лингвометодической компетенции, которая будет способствовать повышению эффективности преподавания общенаучных дисциплин на русском языке.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-16-70002 а(р).

Список литературы

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному): монография. – М.: МГТУ, 2005. – 368 с.

2. Васильева Т.В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подъязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля. Монография. – М.: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005 г., 316 с.

3. Дейк ван Т.А., Кинч В. Стратегия понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8 Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – С. 259336.

4. Лёвина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. Монография – М.: Янус-К, 2003. – 204 с.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 3 октября 2014 г. N 1304 г. Москва «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».

7. Стефанская А.В. Обучение профессиональному общению на русском языке иностранных инженеров в условиях их производственной деятельности: дис. ... канд. – М., 1999.

8. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. Монография. – СПб.: Златоуст, 2000. – 230 с.

УДК 811.161.1'243:378.147

ЯЗЫК ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РОССИИ В ОБУЧЕНИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК НЕРОДНОМ/ИНОСТРАННОМ

[1]Васильева Т.В., [2]Ускова О.А.

[1]Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», Москва;
Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск,
e-mail: vasilieva189@yandex.ru;
[2]Москоский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва,
e-mail: olgauskova@mail.ru

В статье представлена концепция билингвального образования в России, формировавшаяся в течение трехсот лет. Представлены и проанализированы модели обучения на родном и неродном языках Н.И. Ильминского (Казанская школа) и И.Гаспринского (Кавказская школа), а также развитие заложенных ими основополагающих принципов методики преподавания русского языка как неродного/иностранного: цели, содержание обучения, методическое обеспечение учебного процесса.

Ключевые слова:русский язык, неродной язык, билингвальное образование, методика преподавания РКН/РКИ, содержание обучения, методическое обеспечение

THE LANGUAGE OF LEARNING: RUSSIA'S HISTORIC EXPERIENCE OF TEACHING IN RUSSIAN AS A NON-NATIVE / FOREIGN LANGUAGE

[1]Vasilyeva T.V., [2]Uskova O.A.

[1]Moscow State University of Technology «STANKIN», Moscow, e-mail: vasilieva189@yandex.ru;
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: vasilieva189@yandex.ru;
[2]Lomonosov Moscow State University, Moscow, e-mail: olgauskova@mail.ru

The article discusses the concept of bilingual education having been formed in Russia for three hundred years. The paper introduces and analyses the the native and non-native language-based teaching models developed by N.I.Ilminskiy (the Kazan school) and I.Gasprinskiy (the Caucasus school), as well as the core principles of methods of teaching Russian as a non-native / foreign language including the aims, the content and the methodological support of the learning process formulated by the above mentioned scientists.

Keywords: the Russian language, non-native language, bilingual education, methods of teaching Russian as a non-native / foreign language, learning content, methodological support

В современном мире образование воспринимается как основной механизм построения общества, с одной стороны, и рассматривается как фактор глобального развития стран с другой.При этом особое значение приобретают его качественные характеристики, которые обусловливают национальную идентичность. Процесс интернационализации образовательного пространства, который в настоящее время получил колоссальное развитие (например, Болонский процесс), как подчеркивают в ЮНЕСКО, обеспечивает человеку возможность получить доступ к «благам международного сотрудничества». Поэтому цели и содержание обучения требует унификации и стандартизации. Наряду с этим параллельно проходит процесс сохранения национальной идентичности [2], что также является одной из важнейших задач системы образования.

Поскольку Россия всегда была и остается многонациональным государством (193 национальности, по переписи 2010 [8:33]) на территории которого в настоящее время функционирует 278 языков [8:37], то российская система образования накопила богатейший опыт обучения различных контингентов учащихся как на государственном языке (монолингвальное образование), так и с использованием одновременно родного и неродного языков (билингвальное образование).В связи с этим русский язык используется в учебном процессе в нескольких ипостасях: 1) родной язык; 2) неродной язык; 3) иностранный язык.Все это стало возможным благодаря исследованиям как в лингвистическом, так и в педагогическом плане на протяжении последних трехсот лет существования Российской империи.

Концепция билингвального образования сформировалась во второй половине XIX века. Особую роль в этом процессе сыграло развитие русистики, которое получило большой практический выход:выдающиеся языковеды (Н.И. Греч, Ф.И. Буслаев, Д.К. Ушинский) стали основоположниками отечественной методической школы, а учебники XIX – началаXX вековпо праву являются гордостью русской педагогической науки. Главное достижение российской методической школы XIX векадифференциация обучения русскому языку по признаку «родной/неродной/иностранный», так как методическое обеспечение всегда создавалось под конкретного пользователя. Так,

еще в 1842 году (2-е изд.,1846) вышла книга А. Охотина «Уроки из русской грамматики», в предисловии к которой говорится о существовании нескольких грамматик русского языка в зависимости от адресата:

а) для тех, у кого русский язык родной и

б) для тех, у кого русский язык иностранный.

Следует отметить традиционно высокий интерес у иностранцев, работавших и проживавших в Российской империи, к изучению русского языка, что явилось стимулом к разработкенационально ориентированных грамматик на французском, немецком, польском, шведском, английском и др., например:

– Грамматика проф. Галле (Лейпциг, год издания неизвестен);

– Опыт российской грамматики Шлиттнера с немецким переводом (СПб., 1821, 1830);

– Российская грамматика Бутовского для польского юношества (Почаев, 1809);

– Система русского языка Пухмайера (Прага, 1820);

Российская грамматика для иностранцев Рейфа (СПб., 1821);

– Грамматика Герда для французов и англичан (СПб., 1837) и др.

Специфика преподавания русского языка как неродного имеет прямую связь с языковой политикой. В этом отношении в Российской империи всегда принимали во внимание многонациональный и многоконфессиональный характер государства, это требовало билингвальной системы образования, которая предполагала обучение одновременно на русском и национальных языках с учетом особенностей каждого конкретного региона.

Так, например, на присоединенных территориях (Левобережная Украина, Польша, Прибалтика, Финляндия, часть Карелии, а также Средняя Азия, Кавказ, Закавказье и Дальний Восток) первоочередной задачей государства была интеграция местного населения через обучение русскому языку, который получил статус государственного, т.е. исполнял все соответствующие функции в сферах законодательства, администрирования, судопроизводства, делопроизводства, образования и др. Несмотря на то что русское население национальных окраин составляло меньшинство, языки титульных наций («туземные»), использовались, как правило, в бытовой сфере.Функциональное ограничение было обусловлено объективными причинами:

а) отсутствие письменности;

б) отсутствие в языковой системе лексико-стилистических средств для обеспечения выполнения функций государственного языка.

Таким образом, функции государственного языка мог выполнять только русский язык, которым должны были владеть все граждане Российской империи, что потребовало разработки соответствующей методики преподавания русского языка нерусским народностям (русский как неродной).

Следует отметить, что концепция такой методики разрабатывалась с XVI века и получила свою оформленность в последней трети XIX века на основе научно-методических работ Н.И. Ильминского (Казанская школа) и концепции И. Гаспринского (Кавказская школа). В результатеможно говорить о двух подходах к системе билингвального образования. Тем не менее, объединяющим началом обеих систем явился принцип учета религиозных предпочтений учащихся и регионов их проживания.

Справедливости ради отметим, что процессы создания подобныхметодик проходили во всех империях: язык метрополии становился государственным языком, что послужило основой для дальнейшего его превращения в мировой язык. Так, с XVI века в Испании (университет Саламанки) начинается работа по созданию аналогичной методики преподавания испанского языка в колониях. Первые школы на новых территориях во всех империях были «миссионерскими», где обучение проходило на языке метрополии.

В России в XVI–XVIII веках такие школы последовательно открывались в Поволжье и Приуралье, а первые билингвальные школы появляются с 1863 года.Это так называемые «братские» православно-религиозные школы с двухгодичным обучением на родном языке и с обязательным изучением русского языка. Н.И. Ильминский, используя опыт XVIII века в сфере билингвального образования на основе французского языка, выдвинул идею ассимиляции населения новых территорий через обучение русскому языку.

Однако на государственном уровне эта концепция приняла форму интеграции нерусского населения, что позволяло сохранить национальные особенности народов России. Главным инструментом интеграции стал русский язык как фактор государственного единства. Таким образом, система Н.И. Ильминского представляла собой концептуальный вариант национальной школы как один из компонентов российской системы билингвального образования.

Эта концепция была представлена министром народного образования Д.А. Толстым и одобрена императором Александром II, а в1870 году были утверждены правила «О мерах к образованию населяющих Рос-

сию инородцев», разработанные Н.И. Ильминским. Все нерусские народы были разделены на две группы по религиозному признаку:

а) инородцы-христиане и

б) татары-магометане (мусульманское население),

а по уровню владения русским языком на три группы:

1) мало обрусевшие и почти не знающие русского языка (в местностях с однороднымнерусским населением);

2) владеющие русским языком в той или инойстепени (в местностях с населением, смешанным из природных русскихи инородцев);

3) свободно владеющиерусским языком (достаточно обруселые инородцы, живущие смешанно с русскими или со сплошным русским населением)[1:15].

Таким образом, были заложены основы двух специальных методик преподавания русского языка, которые в XX веке получили названия:

– «Методика преподавания русского языка как иностранного» (РКИ) – для первой группы, а во второй половине XX века – для иностранных граждан;

– «Методика преподавания русского языка как неродного» (РКН) – для второй группы учащихся.

В третью группу вошли учащихся с координативным или субординативным типом билингвизма. Так, по сути, былизаложены основы билингвального образования в России [9].

Первую группу составляли новообращенные христиане (как юноши, так и девушки), не владеющие или почти не владеющие русским языком, для которых была разработана следующая программа по РКИ:

а) первый год или два обучение шло на родном языке, при этом главным требованием к учителю было хорошее знание русского языка и владение национальным языком. Это позволило использовать русских учителей со знанием национального языка и национальные кадры, владеющие русским языком. Таким образом, первоначально методика РКИ основывалась на компаративной лингвистике и использовала грамматико-переводной метод. По нашему мнению, преимущество данной программы заключалось в отсутствии жестких временных рамок на достижение уровня владения русским языком, необходимом для получения образования. С позиции современной методики РКИ [3], этот уровень квалифицируется как ТРКИ 1 (B1) [7], на который в российских вузах отводится 1 год обучения;

б) в качестве главного средства обучения использовалась двуязычные тексты православной/христианской литературы (на национальном языке с переводом на русский). Изучение русского языка было узко тематическим и ограничено жанрами религиозной литературы, что существенно сужало возможности учащихся использовать русский язык в других сферах общения;

в) обучение русской грамоте (чтению и письму на русском языке) начиналось только после усвоения разговорного русского языка при условии наличия достаточного лексического запаса. Обязательным условием билингвального образования оставалось использование в учебном процессе текстов на двух языках – русском и национальном независимо от учебной дисциплины, например, обучение арифметике начиналось на родном языке, а продолжалось на русском.

Методику РКН разрабатывали для второй группыучащихся-христиан, живущих в смешанной среде и немного владеющих русским языком, что давало возможность осуществлять учебный процесс на русском языке и требовало, чтобы учителя носители русского языка – обязательно владели родным языком учащихся.

Преимущество данной методики – совместное обучение в начальных училищах русских и учащихся других национальностей. Подчеркнем, что для лиц, недостаточно владеющих русским языком, при учебных заведениях открывались специальные отделения. Этот опыт использовался в XX веке при обучении иностранных граждан в советских вузах (подготовительные факультеты) и в настоящее время начинает осваиваться учреждениями среднего образования при обучении детей мигрантов. Так, в Москве на основе этих принципов организован учебный процесс в 12 школах с совместным обучением русскоязычных учащихся и детей мигрантов.

Собственно билингвы составляли третью группу учащихся, свободно владевших русским и родным языками. Для них не разрабатывалась специальной методики, и они обучалась в начальных училищах на общих основаниях (русский язык как родной).

Содержание обучение русскому языку преследовало цель религиозного воспитания и образования детей новообращенных христиан. Программа включала изучение закона Божьего, главных молитв, катехизиса в кратком изложении на русском и церковнославянском языках.

Процесс обучения русскому языку на территориях с мусульманским населением был аналогичным: открывались государственные сельские и городские училища, первоначально в них работали только русские учителя со знанием национального

языка, а по мере подготовки национальных кадров к учебному процессу стали привлекать педагогов других национальностей. При обучении девушек-мусульманок обязательным требованием было наличие отдельных классов и специализированных училищ, которые финансировались государством.

При обучении мусульманского контингента учащихся использовались те же методики РКИ и РКН. Главное отличие содержания обучения заключалось в том, что школьники были освобождены от изучения христианской религиозной литературы и церковнославянского языка. Вместо этого в определенные часы по согласованию с учителем русского языка преподавались основы ислама, что оплачивалось мусульманской общиной. Наряду с русскими школами в этих регионах работали мусульманские начальные (мектебы – «там, где пишут») и средние (медресе) школы. В этих национальных средних учебных заведениях государство рекомендовало организовывать классы русского языка. Здесь также до подготовки достаточного количества национальных кадров преподавали русские.

Содержание обучения в этих классах включало: освоение русского разговорного языка, формирование навыков чтения и письма, а также и изучение начал математики. Религиозная компонента содержания обучения была одной из основных в Российской империи. Стремление государства в обеспечении конфессионального мира в условиях, когда за христианством был закреплен статус государственной религии, обеспечило представителям мусульманского духовенства право присутствовать на уроках русского языка с целью контроля содержания обучения. Изучение русского языка было обязательным вначальных мусульманских школах, в средних – по достижении учащимися 16-ти летнего возраста.

Концепция билингвального образования И. Гаспринского появляется в 1880 году. Тогда же в мусульманских регионах Российской империи (Крым, Азербайджан, Средняя Азия) начинают открываться «новометодные» школы: русско-азербайджанские, русско-татарские, русско-башкирские, русско-казахские и другие. Основные принципы данной системы заключаются в том, что:

• русский язык – это обязательный предмет светского образования на родном языке,

• часть дисциплин такжепреподается на русском языке.

По сути, система И.Гаспринского до сих пор используется на постсоветском пространстве.

Таким образом, к концу XIX века в Россииоформились два варианта билингвального образования:

а) система Н.И. Ильминского – национально ориентированное обучение на двух языках с учетом конфессиональной принадлежности учащихся;

б) система И. Гаспринского – светское образование на родном для учащихся языке с обязательным изучением русского.

Статус русского языка как государственного требовал наличия русскоязычного образования у кандидатов на государственные и общественные должности. Стимулом к изучению русского языка в национальных регионах являлась также необходимость высокого уровня владения русским языком для претендентов на духовные должности в мусульманских общинах, подтвержденного документом государственного образца, по сути, аналогом современного Сертификата на получение российского гражданства.

Национальная политика Российской империи в области распространения русского языка и билингвального образования не была универсальной. При ее проведении учитывались следующие факторы:

– состав местного населения и его вероисповедание;

– лингвистические характеристики национальных языков (сходства и различия с русским/славянским языком, наличие письменности и др.);

– экономическое состояние конкретных регионов;

– исторические и культурные связи с Россией.

В результате в каждом конкретном национальном регионе сложились собственные традиции билингвального образования. Это особенно важно помнить сегодня, когда в России наступает очередной этап развития билингвального образования.

Например, русский язык на Северном Кавказе начали изучать еще до присоединения этих территорий к России:развитие экономических отношений требовало знания языка крупнейшего торгового партнера. Понимание этого национальной элитой привело к тому, что мусульманские общины приглашали русских учителей для обучения языку и сами оплачивали их работу. Очень важно, что обучение в государственных школах не приводило к смене национальной самоидентификации. Более того кавказские языки на региональном уровне де-факто имели статус официальных, а в администрации работали переводчики. Эти факты свидетельствуют об особой языковой политики российского государства на Кав-

казе, и в настоящее время можно констатировать, что действовавшие в России в XIX веке принципы взаимодействия языков различных народов, проживающих на территории одного государства, положены в основу «Европейской Хартии региональных языков или меньшинств» [4].

Методическое обеспечение обучения русскому языку. Концепция языковой политики, разработанная в последней четверти XIX века, включала разработкунациональноориентированных учебников и учебных пособий по русскому языку, к которой привлекались и национальные специалисты, хорошо знавшие особенности обучения каждого конкретного контингента. И здесь российская педагогическая наука добилась значительных успехов. Так, первый фундаментальный учебник Я.С. Гогебашвили «Русское слово» для грузинских начальных школ, по сути, представляет собой учебный комплекс, включающий «Букварь» (1885), «Книгу для чтения» (1888) и «Методическое руководство для учителей и учительниц грузинских начальных школ к преподаванию по книге «Русское слово» (1887). О качестве данного учебного комплекса свидетельствует тот факт, что методические принципы основоположника грузинской русистики Я.С. Гогебашвили использовались в учебниках русского языка длягрузинской начальной школы (1978, 1985) на протяжении всего последующего (советского периода).Этот учебник повторил в некоторой степени успех классической грамматики М.В. Ломоносова, которая использовалась в качестве базового учебника в течение ста лет.

Большой вклад в развитие русистики и лингводидактики внесла Казанская научная школа. В первую очередь это связано с именем Н.И. Ильминского, однако развитие методики преподавания русского языка не в последнюю очередь было следствием лингвистических исследований по русскому языку И.А. Бодуэна де Куртене, основоположникаданной лингвистической школы, представители которой создали учебники по русскому языка как неродному, например:

– К. Насыри – автор учебников русского и родного (татарского) языков;

– И.Я. Яковлев – создатель основ методики преподавания русского и родного языков в чувашской школе, переводчик произведений русской классической литературына чувашский язык;

– А.Ф. Юртов – автор «Букварядля мордвы-эрзи» (1884);

– М.Е. Евсеев – автор букварей и учебников для начального курса изучения русского языка для мордвы-эрзи и мордвы-мокши (1892) [5:345].

На наш взгляд,именно Казанскаяшколапервой начала разрабатывать методику преподавания русского языка как неродного на научной основе. Концепция Н.И. Ильминского представляет собой национально ориентированную методику преподавания русского языка как неродного с детальной проработкой соотношения государственного и родного языков. Надо отметить, что во второй половине XX века эта идея получила свое второе рождение на государственном уровне, когда были организованы Институт национальной школы при АПН РСФСР и НИИ преподавания русского языка в национальной школе при АПН СССР.

В настоящее время в Российской Федерации и в странах СНГ использование русского языкав качестве языка образованияосновано на следующих принципах:

1) характеристика категорий учащихся – носителей других языков;

2) соответствие методики преподавания русского языка (РКН, РКИ) контингенту учащихся;

3) формирование языковой компетенции на базе лингвистических направлений: сопоставительная лингвистика (компаративистика), функциональная лингвистика, положенных в основу соответствующей методики (РКН, РКИ).

В соответствии с этим можно выделить:

– русский язык как неродной –методика РКН,компаративистика, школысубъектов-Российской Федерации и стран СНГ;

– русский язык как иностранный методика РКИ, функциональная лингвистика, студенты из стран дальнего зарубежья.

В заключение хотелось бы отметить, что использование русского языка в качестве языка образования неразрывно связано с особенностями русской ментальности, которая «исторически строится таким образом, что она постоянно находится в конфронтации с инородными по происхождению и функции системами, тем самым восполняя себя до объективной цельности. Именно в этой особенности национального сознания и следует видеть объяснение его силы, динамизма открытости и толерантности» [6:115].

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-16-70002 а(р).

Список литературы

1. Арефьев А.Л. Русский язык на рубеже XXXXI веков [электронный ресурс]. – М.: ЦСПиМЮ 2012. – 482, 1 CDROM.

2. Васильева Т.В., Ускова О.А. Концепция билингвального образования в рамках «Русского мира» // Вестник ЦМО МГУ (Вестник ИРЯиК МГУ). Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2014. №3. – М.: ЦМО МГУ, 2014. – С.3035.

3. Васильева Т.В. Ускова О.А. Уровневая система обучения русскому языку как иностранному: теоретические и прикладные аспекты // Вестник ЦМО МГУ. Филология, Культурология. Педагогика. Методика. №4/2012. – С. 3743.

4. Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств. www.coe.int/minlang

5. Киржаева В.П. Русский язык в системе первоначального образования обучения инородцев во второй половине XIX века // Русский язык: исторические судьбы и современность: Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. – М.: МГУ, 2001. – С. 345.

6. Колесов В.В. Жизнь происходит от слова… – СПб.: Златоуст, 1999.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. N 255 г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним».

8. Степанов В., Тишков В. Этническое измерение переписи – 2010. // Альманах «Этнодиалоги». Научно-информационный альманах. – 2013. – №1 (42). – С. 31 37.

9. Ускова О.А. Категории учащихся-билингвов, содержание обучения русскому языку, концепции билингвального образования // Международная конференция «Государственный язык и языки национальных меньшинств в образовательном пространстве» (г. Санкт-Петербург, 26–29 ноября 2014 г.). – СПб.: Златоуст, 2014. – С.206–212.

УДК 811.161.1

ИЗУЧЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ В НОВЕЙШЕМ АСПЕКТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Денико Р.В., Щитова О.Г.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск,
e-mail: deniko@tpu.ru, shchitova2010@mail.ru

Статья посвящена преимуществам терминологического обучения в техническом вузе. Статья доказывает, что правильное владение терминологией, в том числе иноязычной, является одним из ключевых факторов интеграции научно-педагогических работников в мировое академическое сообщество. В связи с этим в статье рассматривается состояние терминологии на современном этапе развития русского языка. В результате исследования определена необходимость проведения стандартизации терминологии. Самым эффективным методом в этом случае признаётся создание информационного тезауруса.

Ключевые слова: интернационализация образования, профессиональное общение, терминология, коммуникативная компетенция, терминологический тезаурус

TERMINOLOGY STUDIES IN THE FRAME OF THE INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION

Deniko R.V., Schitova O.G.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk,
e-mail: deniko@tpu.ru, shchitova2010@mail.ru

The following article discusses the advantages of terminology training in a technical university. It proves that correct use of terminology, including the foreign one, is one of the key factors in the integration of teaching and research staff into the global academic environment. The article examines the state of terminology at the present stage of Russian language development. As a result of this examination, the necessity of terminology standardization has been proven. The best option to satisfy this necessity is a terminological thesaurus.

Keywords: internationalization of education, professional communication, terminology, communicative competence, terminological thesaurus

Интернационализация высшего образования – это процесс включения международного/ межкультурного измерения в исследовательскую, преподавательскую и административную деятельность образовательного учреждения [1, с. 19].

Интернационализация образования включает в себя два вида: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя интернационализация призвана помочь студентам осознать свою роль на международном уровне, а также получить необходимые навыки межкультурного общения. Внешняя интернационализация принимает формы обучения за границей и мобильности [2, с. 9]. Основными составляющими интернационализации образования являются индивидуальная мобильность, мобильность студентов, профессорско-преподавательского состава, образовательных программ и даже институциональная мобильность. В настоящее время интернационализации образования уделяется повышенное внимание со стороны государства в целях увеличения конкурентоспособности выпускников вузов на международном рынке и повышения мирового престижа российского высшего образования в целом. Такая политика принимается многими ведущими вузами. Например, официально принятая миссия ТПУ: повышать конкурентоспособность страны, обеспечивая за счет интернационализации и интеграции исследований, образования и практики подготовку инженерной элиты, генерацию новых знаний, инновационных идей и создание ресурсоэффективных технологий [3].

Основной причиной ограниченности конкурентоспособности российских вузов на мировом рынке образовательных услуг является отсутствие программ, аккредито-

ванных по международному стандарту [4, с. 22]. Данные стандарты определяют основные мировые критерии качества к высшему образованию, и ориентация на подобные критерии могла бы значительно повысить качество подготовки выпускников вузов. Для инженерных специальностей одним из самых авторитетных стандартов является стандарт Европейской сети по аккредитации инженерного образования (ENAEE). Стандарт уделяет большое внимание формированию у будущих инженеров глобального и критического мышления, эффективной коммуникации, как устной, так и письменной. Например, согласно стандарту, инженеры должны быть способны анализировать новые сложные инженерные продукты, системы и процессы в широком междисциплинарном контексте и интерпретировать данные подобного анализа (ability to analyse new and complex engineering products, processes and systems within broader or multidisciplinary contexts… interpret the outcomes of such analyses); концептуализировать инженерные продукты, процессы и системы (ability to conceptualise engineering products, processes and systems); идентифицировать, формулировать и решать ранее неизвестные инженерные проблемы (ability to identify, formulate and solve unfamiliar complex engineering problems); получать и анализировать данные из профессиональной литературы, баз данных (ability to conduct searches of literature, to consult and critically use databases and others ources of information); четко и однозначно высказывать свои решения и заключения(critically evaluate data and draw conclusions); принимать участие в работе команды специалистов, в том числе и в качестве руководителя, на международном и местном уровне (ability to function effectively in national and international contexts, as a member or leader of a team) [5]. Все указанное свидетельствует о том, что одними из важных составляющих личности инженера-профессионала являются коммуникативная и когнитивная компетенции, тесно связанные друг с другом [6, с. 30]. Одним из методов, который мог бы способствовать эффективному формированию данных компетенций, является терминологическая подготовка. Когнитивная сторона термина представлена возможностью концептуализации и выстраивания системы мышления, в то время как коммуникативная сторона отвечает за передачу знания [7, с. 45].

Целью данной статьи является обоснование необходимости терминологического обучения будущих профессионалов, а также анализ сложностей, связанных с этим обучением, поиск путей их преодоления. Актуальность данной проблемы связана с процессом интернационализации российского высшего образования и необходимости интеграции в международное академическое сообщество. Материалами для данной работы послужили мировые стандарты инженерного образования (Washington Accord; ENAEE).

Преподавание терминологии (Terminology training) широко развито в зарубежном университетском образовании. Использование терминологии является одной из самых важных характеристик профессиональной коммуникации. Это именно то, что отличает профессиональный язык от общеупотребительного языка [7, с. 45].

Термин выполняет несколько ролей, связанных с когнитивной и коммуникативной деятельностью. К ним относятся фиксация знания, открытие знания, передача знания [8, с. 207]. Каждая из данных ролей реализует несколько функций. К фиксации знаний относятся инструментальная функция (возможность оперировать понятием, образ становится предметом мысли) и функция фиксации уровня знаний. Последняя функция связана с развитием знания, совершаемым путем смены концептуальных парадигм [8, с. 207]. Согласно существующей теории, развитие знания происходит в тот момент, когда старые понятия, выраженные терминами, начинают уточняться и пересматриваться. Возникает необходимость введения новых понятий, что даёт толчок к переходу на новый уровень научного знания.

К роли передачи знания относятся учебная и информационная функции. В рамках реализации последней функции, термины в технических и научных текстах выстраивают определенную систему понятий, которая позволяет считывать заложенную в тексте информацию [8, с. 208]

К роли открытия знания относится одна из самых важных функций терминов. Эвристическая функция даёт возможность системной организации знаний, их упорядочивания, выстраивания определенной картины мира. Сюда также относятся систематизирующая функция и аналогическая (моделирующая) функция. Первая функция позволяет уточнять существующие понятия, вторая – создавать новые понятия по аналогии с уже существующими [8, с. 208–210]. Таким образом, знание и умелое использование терминологии будущими специалистами позволит им соответствовать международным требованиям в части анализа информации, концептуализации понятий и решении инженерных проблем.

Для успешного использования терминологии в обучении будущих специалистов необходимо решить несколько проблем.

Термины, используемые в обучении, должны обладать следующей характеристикой: они должны иметь однозначное соответствие между термином и понятием (отсутствие многозначности и синонимии); значение термина должно соответствовать выражаемому им понятию; термин должен обладать систематичностью, краткостью, деривационной способностью, лингвистической правильностью. Увеличение полисемии и синонимии, появление расплывчивости в значении термина служат знаками критического состояния терминологии [8, с. 231]. В настоящее время ситуация складывается подобным образом [9, с. 55]. Терминологические стандарты стали менее обязательными, а сам процесс создания терминологических единиц носит неупорядоченный характер [8, с. 234]. Это связанно прежде всего с распространенностью иноязычной информации в сети Интернет и неконтролируемому процессу заимствования иноязычной лексики, а также с отсутствием специальной подготовки или знаний у специалистов, создающих новые термины. В результате отдельным понятиям соответствует сразу несколько терминов, употребление которых не закреплено в нормативных справочниках.

Варьирование терминов охватывает разные уровни и стороны языка. Во-первых, существует большое количество графических вариантов, которые связаны с написанием интернационального термина в русской и иноязычной графике: даташит – datasheet ‘технический паспорт изделия’, бекенд – backend ‘программный код, отвечающий за работу с сервером (базой данных); написанием сложных слов слитно или через дефис: медиасервер – медиа-сервер ‘специализированный сервер, обрабатывающий медиа-потоки’, кибератака – кибер-атака ‘покушение на безопасность компьютерной системы’ (о классификации вариантов единиц иноязычного происхождения см. [10].

Кроме графических модификаций терминов встречаются лексико-фонетические варианты: фонематические и акцентные. Фонематические модификации связаны с мягким или твердым произношением согласных перед гласными. Например: рендеринг: [р’е]ндеринг – [ре]ндеринг‘ вычислительный процесс получения изображения из 3-D модели’ (в этом случае – по сети). Акцентные модификации связаны с местом постановки ударения. Например: рЕндеринг – рендЕринг, скрИпты – скриптЫ ‘программы, обеспечивающие работоспособность веб-сайта’.

Встречаются варианты терминов, имеющие как фонетические, так и графические модификации. Они называются графико-фонетическими. Например: эксплоит – эксплойт ‘компьютерная программа для проведения атаки на вычислительную систему’; бекенд – бэкенд ‘программный код, отвечающий за работу с сервером (базой данных)’. Варианты типа сЕрверы – серверА являются комплексными, т. е. смешанного типа, поскольку сочетают в себе два типа варьирования – морфологическое и акцентное.

Еще одной широко распространенной группой являются словообразовательные варианты. Например: 4-байтНый – 4-байтОВый ‘размером в 4 байта’ (байт – единица хранения информации); фильтрование – фильтрация (например, спама) ‘обработка чего-либо с целью разделения составляющих’; мультисегментный – многосегментный‘ состоящий из нескольких частей’.

Вторая проблема с использованием терминологии в обучении связана с тем, что язык профессионального общения не обладает однородным составам. В нем можно выделить несколько составляющих: собственно терминологию, устную профессиональную лексику, профессиональные жаргонизмы, номенклатуру. Например: сЕрверы – серверА ‘аппаратное обеспечение, выделенное и/или специализированное для выполнения на нём сервисного программного обеспечения’. Данные слова дифференцируются по признакам «литературное» / «разговорное». Шнур – шнурок ‘кабель (RS-232, USB и др.)’, использующийся для подключения устройств’. Слово шнурок является разговорным, употребляющимся в речи профессионалов, по отношению к термину шнур. Конфигурация – конфига ‘набор параметров, который задаётся пользователем’. Данные варианты дифференцируются по признакам «специальное» / «жаргонное». Термины необходимо отличать от жаргонизмов и профессионального сленга.

Все указанные проблемы говорят о необходимости проведении работы по стандартизации терминов в целях их однозначного понимания и устранения терминологического барьера. Для того чтобы обеспечить возможность коммуникации на международном уровне для будущих инженеров-профессионалов, необходимо унифицировать и интернационализировать терминологию, что в свою очередь значительно облегчит интернационализацию и интеграцию научных исследований.

Идеальным средством для данных целей выступает создание двуязычного или мультиязычного информационного тезауруса для определенной области знаний. Тезаурус – это словарь, нормирующий специальную лексику в рамках определенной

информационной системы. Тезаурус обладает явным преимуществом над терминологическими стандартами: он постоянно пополняется и пересматривается через определенное время [8, с. 238]. Это работа, как правило, выполняется одними и теми же специалистами, что придаёт ей последовательный характер. Современные информационные технологии позволяют разместить тезаурус в сети и обеспечить к нему доступ всех желающих. Можно вести тезаурус сразу на несколько языках. Нет необходимости переиздавать тезаурус, так как он размещается в электронном виде.

Разработка тезауруса включает в себя следующие действия: определение тематического охвата; отбор словарного состава для отражения тематики области знания и формирование словника, составление классификационных схем понятий данной области знания; совмещение словника и классификационных схем понятий с их взаимодополнением, построение алфавитной и других частей тезауруса, произведение экспериментального опробирования с доработкой; разработка системы ведения тезауруса [8, с. 239].

Подобный тезаурус, в котором унифицирована терминология по той или иной области знаний, может стать хорошей основой для формирования профессиональной коммуникативной компетенции у будущих технических специалистов.

Таким образом, можно сказать, что современные международные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к выпускникам технических вузов. Среди этих требований выделяется необходимость наличия у будущих инженеров навыков профессионального мышления и коммуникации. Данные навыки должны применяться как на мировом, так и на национальном уровне. Терминоведение способно стать базой для развития таких компетенций, но при этом необходима работа по унификации и нормализации терминологии.

Список литературы

1. Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. – 256 с.

2. De Wit H. Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. Den Haag: NVAO, 2010. – 24 с.

3. Миссия ТПУ [Электронный ресурс]. – URL: http://tpu.ru/today/meet-tpu/mission/ (дата обращения: 03.05.2015).

4. Чучалин А. И.Модернизация бакалавриата в области техники и технологий с учетом международных стандартов инженерного образования // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 20–29.

5. Standards and Guidelines for Accreditation of Engineering Programmes [Электронный ресурс]. URL: http://www.enaee.eu/eur-ace-system/eur-ace-framework-standards/standards-and-guidelines-for-accreditation-of-engineering-programmes (дата обращения: 03.05.2015).

6. Краснощекова Г.А. Роль иностранного языка в процессе становления и развития профессионализма специалиста // Открытое образование. – 2010. – № 4. – С. 29–32.

7. Cabré M.T. Terminology: theory, methods and applications. Amsterdam: John Benjamins B.V., 1999. 252 с.

8. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение. – М.: Академия, 2008. – 304 с.

9. Денико Р. В. Проблема квазисинонимии терминов в инженерной коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 8. Ч. 2. – С. 54–56.

10. Бутакова Е.С., Щитова О.Г. Эргонимы иноязычного происхождения: аспекты варьирования // Фундаментальные исследования. 2014. № 12. Ч. 2. С. 411–415 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rae.ru/fs/pdf/2014/2014_12_2.pdf (дата обращения: 03.05.2015).

УДК 372.882

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ)

Замятина Е.В., Володина Д.Н., Параева А.Е.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: evz_t@mail.ru, volodinadn@mail.ru, sae-tomsk2004@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы применения методики преподавания РКИ при обучении литературе на подготовительном отделении вуза. Несмотря на сокращение объема программы, предусмотренное новыми требованиями к освоению дополнительных общеобразовательных программ, изучение корпуса произведений русских писателей в данной аудитории сопряжено с трудностями языкового и ментального характера. Специфика студенческой аудитории и требования программы диктуют необходимость применять основные принципы преподавания РКИ – коммуникативные, лингвистические, дидактические и психологические принципы. Особое внимание авторы статьи уделяют применению названных принципов на практике, приводя многочисленные примеры учебных заданий и упражнений разного типа. Статья может быть адресована преподавателям РКИ, студентам-филологам и всем, интересующимся вопросами методики преподавания литературы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания, русская литература, гуманитарный профиль, подготовительное отделение, социокультурная компетенция, коммуникативный принцип, лингвистический принцип, использование наглядности, адаптация текста

APPLICATION OF THE BASIC METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN LITERATURE CLASSES (AT THE PRE-UNIVERSITY TRAINING FACULTY)

Zamyatina E.V., Volodina D.N., Paraeva A.Y.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk,
e-mail: evz_t@mail.ru, volodinadn@mail.ru, sae-tomsk2004@yandex.ru

The paper dwells on application of Russian as a foreign language teaching methods in teaching literature at the pre-universitytraining faculty. The program was reduced in accordance with the new requirements to additional educational programs. However, study of literary works of Russian-language writers might be difficult for foreign students because of cultural and linguistic differences. Therefore you need to apply some basic principles of teaching Russian as a foreign language - communicative, linguistic, didactic and psychological principles. That is why special attention is given to practical application of the above-mentioned principles: the authors give numerous examples of learning activities and different types of exercises. The article can be addressed to teachers of Russian as a foreign language, students of the Philological faculty interested in issues in literature teaching methodology.

Keywords: russian as a foreign language, methodology, Russian literature, humanities, the pre-university training faculty, sociocultural competence, communicative approach, linguistic principle, use of visual methods, text adaptation

Дисциплина «Литература» относится к федеральному компоненту программы предвузовского обучения иностранных граждан гуманитарного профиля, предусматривающему обязательное изучение русской литературы. 3 октября 2014 года приказом Минобразования № 1304 были введены новые требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, в том числе – гуманитарной направленности. Требования, предъявляемые к дисциплине «Литература» (приказ Министерства общего и профессионального образования РФ от 8 мая 1997 года № 866), существенно изменились; в первую очередь, это коснулось обязательного минимума содержания данной программы. Ранее слушателям предлагалось изучение целого перечня тем, включающих в себя ознакомление с биографией писателей, подробный анализ содержания, композиции, системы персонажей ключевых произведений каждого литературного периода. Между тем практика преподавания показывает, что требования программы образца 1997 года были трудновыполнимы для слушателей подготовительного отделения.

Новые требования предполагают более общее ознакомление с основными периодами русской литературы и концентрированную подачу материала, посвященного персоналиям. При этом основное внимание посвящено изучению литературы XIX века: творчеству А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого и А.П. Чехова.

Различия старой и новой программ отражены в табл. 1.

Каковы же особенности студенческой аудитории, изучающей русскую литературу на начальном этапе? Данная дисциплина преподается, большей частью, не филологам (переводчикам и лингвистам), а специалистам гуманитарного профиля: религиоведам, специалистам в области зарубежного религиоведения, таможенного дела, рекламы и связей с общественностью. Кроме того, несмотря на минимизированное содержание новой программы, объём её все равно остается велик. Так, помимо неродного языка, за неполный учебный год слушателям необходимо освоить еще и курс русской литературы от фольклора и древнерусской литературы до литературы 20 века.

Специфика студенческой аудитории и требования программы диктуют необходимость особенно тщательно и последовательно применять основные принципы преподавания РКИ при организации учебного материала. В качестве основополагающих принципов выступают коммуникативные, лингвистические, дидактические и психологический принципы.

В соответствии с принципом коммуникативности, средством и объектом изучения является высказывание и текст. При изучении литературы в качестве такого текста выступает обзорный учебный текст о творческом пути автора и фрагменты оригинального художественного текста. Языковые знания и речевые навыки подчинены коммуникативным умениям: целью урока по литературе является продуцирование аргументированного устного высказывания по теме или письменного текста, раскрывающего мнение и позицию слушателя в сфере нравственно-философской проблематики.

При разработке уроков учитываются знание учащимися родной культуры и их социокультурная идентичность, например, в таких заданиях (табл. 2).

Посредством выполнения подобных заданий реализуется такая важная состав-

ляющая коммуникативного принципа преподавания РКИ как лингвострановедческая, социокультурая ориентированность преподавания. Овладение учащимися иноязычной культурой происходит через общение, которое на уроках литературы реализуется в чтении текстов художественных произведений, их последующем обсуждении, а также выполнении кратких заданий с лингвострановедческим комментарием.

Ключевым коммуникативным принципом при работе с иностранными студентами, особенно в многонациональных группах, является наглядность – прием, придающий обучению красочность, занимательность, динамизм, позволяющий глубже погрузиться в материал.

Таблица 1

1997	2014
Фольклор	Фольклор
Древнерусская литература X – XVII в.в. «Слово о полку Игореве», «Хождение за три моря», «Повесть временных лет». Агиографическая литература.	Древнерусская литература (общее представление)
Русская литература XVIII в. Творчество М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина. А.Н. Радищева, Д.Н. Фонвизина, Н.М. Карамзина.	Русская литература XVIII в. (общее представление)
Русская литература XIX в.: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев, А.Н. Островский, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов.	Русская литература XIX в.: А.С. Пушкин (жизненный и творческий путь, основные этапы, лирика – 3-5 стихотворений на выбор, роман «Евгений Онегин» – общее представление); М.Ю. Лермонтов (жизненный и творческий путь, основные этапы, лирика – 3-5 стихотворений на выбор, «Герой нашего времени» – общее представление); Н.В. Гоголь (жизненный и творческий путь, комедия «Ревизор», повесть «Шинель»); И.С. Тургенев (жизненный и творческий путь, роман «Отцы и дети» – общее представление); Ф.М. Достоевский (жизненный и творческий путь, роман «Преступление и наказание» – общее представление); Л.Н. Толстой (жизненный и творческий путь, роман «Война и мир» – общее представление); А.П. Чехов (жизненный и творческий путь).
Русская литература XX в. Основные направления в русской литературе начала XX в. А. Блок, А. Ахматова, В. Маяковский. Проза начала века: А.М. Горький, И.А. Бунин, А.И. Куприн.	Русская литература XX в. (общее представление)
Русская советская литература. А.М. Горький, М.А. Булгаков, М.А. Шолохов. Литература периода Великой Отечественной войны. А. Твардовский, К. Симонов, М.А. Шолохов.	
Современная литература (общее представление). Основные направления в литературе последних десятилетий. Творчество Ф. Искандера, А. Битова, А.И. Солженицына. Литература русского зарубежья.	

Таблица 2

Славянская мифология и фольклор	1. Подготовьте презентацию вьетнамского (монгольского, китайского) мифа. 2. Какое значение в вашей мифологии имеет ветер? 3. Есть ли в вашей культуре герой, похожий на Илью Муромца? Расскажите о нем. 4. О чем и о ком рассказывают обрядовые песни вашей страны? 5. Кто является героем колыбельных песен в вашей стране?
Творчество А.С. Пушкина	Какое значение имеет случай в повести «Метель»? Какое значение имеет случай в вашей культуре? Напишите сочинение на эту тему.
Творчество М.Ю. Лермонтова	Как вы думаете, может ли Печорин менять судьбу Бэлы? Что вы думаете об обычае красть невесту?
Творчество Н.В. Гоголя	Есть ли в вашей литературе тема «маленького человека»?
Творчество А.П. Чехова	1. Назовите произведение вьетнамской (монгольской, китайской) литературы, в котором показана смена эпох. Какой символ отражает эту перемену? (К уроку «Вишневый сад») 2. Вы прочитали рассказ «Глупый француз». Скажите, как француз воспринимает русского человека? Какой образ русского человека сложился у вас?

При преподавании литературы на подготовительном отделении используется коммуникативно-речевая и неязыковая (невербальная) наглядность:

– естественная (жесты, мимика, позы);

– изобразительная (картины русских художников В. Васнецова, И. Репина, М. Врубеля, И. Шишкина и др., фотографии русских писателей и деятелей культуры, архивные фотографии, в том числе – времен Великой отечественной войны);

– звукоизобразительная (фрагменты художественных фильмов, снятых по великим произведениям русской классики – «Война и мир» (1965-1967), «Преступление и наказание» (2007), «Табор уходит в небо» (1975), «Тихий Дон» (1958), телеспектакли «Ревизор» и «Вишневый сад», записи русских народных песен, романсы на стихи А.С. Пушкина и И. Тургенева, театральные записи стихотворений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова и др.);

– графическая (схемы и таблицы).

Можно выделить несколько типов заданий с использованием разных видов наглядности (табл. 3).

Не менее важны в процессе преподавания дисциплины «Литература» лингвистические принципы, следование которым способствует развитию у учащихся грамотности, языкового чутья, представления о стилевом богатстве языковых средств и уместности их использования.

Лингвистический принцип системности лежит в основе представления языка как целостной системы взаимосвязанных компонентов, то есть в связанной подаче словообразовательной, лексической, грамматической составляющих языка, и может быть реализован в следующих типах упражнений (табл. 4).

Таблица 3

На понимание общего содержания и отдельных фрагментов текста	1. Прочитайте бытовую сказку, найдите соответствующие иллюстрации. 3. Расскажите сказку с опорой на иллюстрации. 4. Какой фрагмент сказки «Гуси-лебеди» изображен на иллюстрации?
На развитие речи (описание внешности или характера героев, бытовой или исторической ситуации)	1. Посмотрите иллюстрации и опишите внешность героев романа «Преступление и наказание». 2. Опишите картину В. Васнецова «Нестор-летописец» по плану. 3. Какой фрагмент повести «Бэла» изображен на иллюстрации? Опишите иллюстрацию по плану.
На догадку	1. Посмотрите иллюстрацию. Как вы думаете, о чём эта сказка? 2. Посмотрите на картину В. Васнецова «Крещение Руси». Объясните, что такое крещение?
На семантизацию новой и актуализацию уже изученной лексики	1. Подпишите иллюстрации. Используйте слова: небо, земля, дерево, гора, река, рыба, гром и молния, облако, дождь, огонь, цветок, животное, лес. 2. Укажите номера картинок, на которых изображены герои русских сказок, назовите и опишите их. 3. Посмотрите видеофрагмент и ответьте на вопросы, используя слова для справок.
Задания на описание пейзажа как средства образности	1. Выпишите из текста эпитеты, метафоры, олицетворения, с помощью которых писатель рисует картины природы. Используя эти изобразительные средства, опишите картину И.И. Шишкина «Перед грозой». 2. Посмотрите видеофрагмент. Опишите пейзаж и скажите, какие чувства Бэлы он передает. (Слушателям предлагается на просмотр фрагмент из многосерийного фильма «Бэла»).
Задания с использованием схем, таблиц и планов («План рассказа о герое художественного произведения», «План описания картины, иллюстрации», «План описания ситуации», «Творческий путь писателя», «План рассказа о произведении»)	1. Какие периоды имеет русская литература? Опишите схему, используя конструкцию «что делится на что». 2. Составьте 3-4 предложения со следующими словами: всевышний, род, золотое яйцо, любовь, вселенная + создавать/ создать, рождать/ родить. Нарисуйте схему «Происхождение мира». 3. Прочитайте самостоятельно на выбор любой рассказ Чехова. Письменно проанализируйте его по плану

Таблица 4

На понимание структуры слова (анализ известных морфем, продуцирование, образование слов)	1. Найдите в тексте слова с корнем -род-/ -рожд-. Объясните значение этих слов. 2. Образуйте от глаголов существительные а) при помощи суффикса -ение рождать / родить – рождение объяснять / объяснить – … … б) при помощи суффикса -ание собирать / собрать – … …
Упражнения на развитие лексико-грамматической компетенции	
С использованием экспрессивных возможностей словообразования в художественной литературе	1. Выпишите из текста песен существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Образуйте единственное / множественное число. Напишите форму без уменьшительно-ласкательного суффикса.
На развитие речи с использованием словообразовательных парадигм	1. Расскажите, в какой ситуации Вы будете использовать слово «дом», а в какой – «домик»?
Упражнения на развитие лексико-грамматической компетенции	
На формирование представления о системности лексики (языка): лексическом значении, лексико-семантических группах, парадигматических отношениях, способах семантизации	1. Найдите в тексте прилагательные со значением «качество человека»: сильный, смелый, … 2. Подберите близкие по значению слова: популярный – … … , вольность – … …, самодержавие – … … . 3. Объясните использование глаголов звать и называться. Приведите свои примеры.
На формирование навыков лексического комментария	1. Объясните значение сложных слов. Напишите, из каких частей состоят данные слова: самообразование благотворительность кровопролитие автобиографический всенародный
На понимание устойчивых выражений, фразеологизмов	1. В какой ситуации можно использовать выражение не сводить глаз (с кого? с чего? = очень внимательно смотреть)

Лингвистический принцип функциональности и стилистической дифференциации наиболее полно реализуется при знакомстве с учебными и художественными текстами. Изучая фрагменты художественных произведений, студенты получают представление как о литературном стиле, так и о других стилях речи (прежде всего о разговорном), которые органически входят в ткань литературного повествования. В то же время, знакомясь с обзорными текстами литературоведческого характера, определениями основных литературоведческих терминов, делая доклады, учащиеся овладевают научным стилем речи.

Развитие творческих способностей студентов, сохранение высокого уровня интереса учащихся к изучаемой дисциплине обеспечивается применением ряда дидактических принципов.

Таблица 5

Принцип	Пример задания
Принцип активности	1. Прослушайте сообщение о романсе и посмотрите презентации. Подготовьте и задайте вопросы. (Два студента заранее подготовили сообщение, два – презентацию взаимоотношениях Тургенева и Полины Виардо, остальные студенты дома читали текст).
Принцип коллективности	1.Разыграйте сказку по ролям. Роли: заяц, лиса, собака, медведь, петух. 2. Разделитесь на две команды. Подготовьте сообщения о «Жизни и творчестве И. С. Тургенева». 3. Прослушайте сообщения. Ответьте на вопросы, выполните задания. (Побеждает команда, набравшая большее количество баллов).
Принцип креативности	1. Расскажите сказку от имени лисы. 2. Напишите письмо от благодарного (недовольного) читателя автору комедии «Ревизор».

Сложность периода адаптации студентов к новым условиям и языковой среде, а также сложность самой программы курса по русской литературе диктует преподавателю необходимость учитывать психологические принципы.

При преподавании дисциплины «Литература» иностранным учащимся важнейшим из психологических принципов методики РКИ становится доступность и посильность обучения: изучение русской литературы сопряжено с трудностями как собственно языкового, так и ментального характера. Тексты великих русских писателей могут быть сложны и для русского учащегося, впитавшего русскую культуру с рождения, тем более для представителя иной культурной парадигмы. Поэтому предлагаемые слушателю фрагменты оригинальных текстов должны

– предваряться учебными материалами, касающимися общего представления о произведении (краткая историко-литературная справка, адаптированное краткое содержание текста и основные черты поэтики писателя);

– отражать известные слушателю эпизоды текста, представленные в кратком содержании;

– максимально полно раскрывать основные черты поэтики изучаемого произведения, при условии, что они сопровождаются доступными лексико-грамматическими и социокультурными комментариями.

Другим важнейшим психологическим принципом является поэтапное формирование у учащихся компетенций. Если в начальных темах курса «Фольклор», «Древнерусская литература» слушателям подготовительного отделения предлагаются задания, соответствующие базовому уровню владения русским языком, то к завершению курса выполнение заданий и упражнений развивает навыки и умения, отвечающие уровню Первого сертификационного уровня.

Данный принцип позволяет учитывать языковую подготовку учащихся, так как учебные материалы по дисциплине «Литература» адаптированы в соответствии с образовательной программой по русскому языку для иностранных слушателей подготовительных отделений. Для слушателей с более глубокой языковой подготовкой могут быть предложены углубленные задания, одновременно решающие другую задачу – индивидуализации образовательного процесса.

Преподавание дисциплины «Литература» невозможно без учета индивидуально-психологических особенностей учащихся, что демонстрируют разнообразные творческие и коллективные, а также задания на выбор.

Применение основополагающих принципов преподавания русского языка как иностранного нашло отклик среди слушателей курса «Литература», о чем свидетельствуют результаты анкетирования, проведенного в трех группах гуманитарного профиля подготовительного отделения ИМОЯК ТПУ в 2014-2015 учебном году. Слушатели указали на значимость курса русской литературы для развития навыков говорения: «очень важно», «очень полезно», «интересно», «хорошо для говорения», «исследовать новые слова», «понимать». Ответы респондентов показали важность общеобразовательной цели курса «Литература», состоящей в формировании страноведческих знаний об истории России, развитии русского общества в контексте русской литературы. Наиболее интересным оказалось знакомство с жизнью и творчеством писателей (в первую очередь – 19 века), анализ произведений, знакомство с русской культурой.

100% учащихся отметили новизну изучаемого курса и важность культурной составляющей дисциплины «Литература»: «помогает узнать душу русского народа», «русский характер, русскую культуру и русское общество», «понять русский народ», «русскую культуру и обычаи», «о культуре России, почему они так думают и разницу с другими», «культуру и историю, которые проявляются в литературе», это «народные знания, национальные», необходимы «для изучения хода развития государства», «для развития», «русская академическая литература, исторические предпосылки, национальные практики помогают в будущем при переводе», «читать и развивать читательские привычки».

Такие ответы респондентов демонстрируют успешную реализацию основных принципов преподавания РКИ и достижение цели дисциплины «Литература»: формирования социокультурной компетенции – понимания роли, места и значения русской литературы в системе национальной культуры. Освоение курса литературы способствует созданию более глубокого образа России в сознании иностранных граждан, а полученные при этом знания и языковые навыки могут быть использованы в дальнейшей профессиональной деятельности – в переводческой деятельности, сфере туризма и деловых контактов, в политической и экономической сферах.

Список литературы

1. Замятина Е.В., Володина Д.Н., Сискевич А.Е. (Параева А.Е.) РКИ Мифология. Фольклор. Литература (XVIII век). – Томск: Изд-во ТПУ, 2012. – 103 с.

2. Замятина Е.В., Володина Д.Н., Сискевич А.Е. (Параева А.Е.) РКИ. Русская литература первой половины XIX

века: учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2012. – 116 с.

3. Замятина Е.В., Володина Д.Н., Сискевич А.Е.(Параева А.Е.) РКИ. Русская литература второй половины XIX века: учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 98 с.

4. Замятина Е.В., Володина Д.Н., Сискевич А.Е. (Параева А.Е.) РКИ. Русская литература XX века: учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 123 с.

5. Замятина Е.В., Володина Д.Н., Параева А.Е. Изучение русской литературы как фактор формирования компетенций слушателей подготовительного отделения гуманитарного профиля / Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования. – Томск : Изд-во ТПУ, 2013. – С. 279-280.

6. Принципы обучения // Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – С. 113-140.

УДК 378.662.147-054.6:54

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЕДУЩЕМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Ларина Л.Н.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: larina@tpu.ru

В статье рассмотрены вопросы повышения качества обучения иностранных студентов на основе компетентностного подхода на примере организации учебного процесса и разработки учебно-методических материалов для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Физическая химия» в Национальном исследовательском Томском политехническом университете. Актуальность исследований обусловлена спецификой обучения иностранных студентов, что требует создания инновационных условий и ресурсов для формирования профессиональных и языковых компетенций студентов. Разработанный на основе проведенных исследований комплект учебных материалов нацелен на повышение результативности и качества обучения иностранных студентов в ведущем исследовательском университете.

Ключевые слова: иностранные студенты, компетентностный подход, физическая химия, учебно-методические материалы, самостоятельная работа

THE COMPETENCE APPROACH APPLICATION FOR QUALITY INCREASE OF INTERNATIONAL STUDENTS' EDUCATION AT LEADING RESEARCH UNIVERSITY

Larina L.N.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: larina@tpu.ru

In this paper the key issues of educational quality increase based on competence approach were discussed. This research was carried out in the case of education process organization and study materials' development for students' self-study in Physical Chemistry at Tomsk Polytechnic University. The relevance of this research was based on the specific points of international students education. For this purpose the development of innovative conditions and resources for students' professional and language competences is required. The set of study materials for students' self-study is aimed to provide the increase of effectiveness and quality of international students' education in leading Research University.

Keywords: international students, competence approach, Physical Chemistry, study materials, students' self-study

Реформа высшего образования в России определяет новые требования к организации и обеспечению учебного процесса. Вопросам адаптации высшей школы к новым вызовам времени, сформированным Болонским процессом, в настоящее время уделяется значительное внимание [1].

Своевременным ответом на изменения в системе высшего образования стала разработка принципиально новой программы повышения конкурентоспособности российских университетов на мировом образовательном рынке. Среди требований, предъявляемых к ведущим вузам России стала организация учебного процесса, основанная на практико-ориентированных подходах к обучению, способных к формированию у выпускников компетенций, востребованных на рынке труда. Не случайно одной из последних и устойчивых тенденций в области модернизации образовательной системы в вузах остается применение компетентностного подхода к организации и обеспечению учебного процесса [2, 3].

Результаты образования, выраженные на языке компетенций, как считают западные эксперты, – это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. Выработка структуры сравнимых и совместимых квалификаций для национальных систем высшего образования позволит описать квалификации

с точки зрения уровня, результатов обучения и компетенций для удовлетворения многообразных личных и академических потребностей, а также запросов рынка труда.

Компетенции/компетентности интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты обучения делают квалификации сравнимыми и прозрачными.

Следует отметить обобщенный интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание). Это лишний раз свидетельствует о системном характере формирования компетенций: есть значительный сегмент внесодержательных аспектов их формирования (образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу студентов, проектное обучение) [4].

Несмотря на то что преподавателями и методистами вузов уже накоплен существенный опыт по апробации инновационных технологий, приемов и методов организации обучения, определяемых положениями компетентностного подхода, его применение в современном российском образовании является достаточно проблемным. Так, например, языковой аспект этой проблемы связан с введением понятий «компетенция и компетентность» [5].

Тем не менее, в условиях России реализация компетентностного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства. Для этого необходима постепенная, комплексная и системная работа по внедрению изменений в сферу организации и обеспечения учебного процесса.

Применение компетентностного подхода приобретает особую специфику при обучении иностранных студентов, которая состоит в преподавании дисциплин на неродном для них языке, что обуславливает дополнительные требования к организации обучения, а именно создание условий и ресурсов для формирования не только профессиональных, но и языковых компетенций (рис. 1).

Рис. 1. Специфика обучения иностранных студентов: дуальная система целей (формирование профессиональных и языковых компетенций)

Поясним рис. 1 подробнее. Спецификой обучения иностранных студентов является дуальная система целей: обучение русскому языку как иностранному и обучение базовым и профессиональным дисциплинам, ведущих соответственно к формированию комплекса языковых и профессиональных компетенций. Таким образом, требуемые результаты учебного процесса представляют собой систему компетенций специалиста, построенную на 2 платформах – языковой и профессиональной подготовке. Поэтому организация обучения, очевидно, требует единого комплексного подхода.

В связи с этим возникает необходимость нового определения качества образовательного процесса для иностранных студентов.

Качество учебного процесса может быть определено как комплекс факторов, составляющих качество предоставляемых образовательных услуг, а именно: качество управления, качество реализации предоставляемых услуг, качество ресурсного обеспечения процесса (материально – технического, методического, кадрового) (рис. 2).

Обеспечение качества обучения студентов создается на всех этапах организации и планирования учебного процесса и может быть реализовано посредством: формирования малочисленных групп, что позволяет применить индивидуальный подход; составления расписания занятий в соответствии с запросами студентов; подбора преподавательских кадров, обладающих соответствующей квалификацией и повышение квалификации ППС; подготовкой аудиторного фонда и учебно-методического обеспечения в соответствии со спецификой обучения.

При повышении качества реализации учебного процесса на первое место выходит важность инноваций, подразумевающих внедрение и использование новых образовательных технологий и методик обучения, которые отвечают требованиям новых образовательных стандартов и международного образования. Среди них – активные методы обучения, активизация самостоятельной работы студентов, постоянное совершенствование образовательных программ, внедрение новых информационно-образовательных технологий.

Рис. 2. Технологии повышения качества обучения

Для повышения качества ресурсного обеспечения особое значение приобретает организация и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов (СРС) [6]. Такая постановка задачи не случайна. Поскольку компетентность проявляется как более общая подготовленность к действию и возможность его совершить в специфической ситуации, то ее характеристики можно выявить, наблюдая за результатами действий, умений человека. Таким образом, основанный на компетенции подход, прежде всего, подчеркивает практико-ориентированную направленность обучения.

Особенности, отличающие компетентность от традиционных понятий – «знаний, умений, навыков, опыта»: ее интегративный характер, соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности, практико-ориентированная направленность – задают определенные требования к разработке и актуализации учебно-методических материалов (УММ).

В этих условиях возникает необходимость актуализации и дополнения существующих учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД), которые должны максимально способствовать организации продуктивной самостоятельной работы студентов.

На рис. 3 представлен учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД) «Физическая химия» для иностранных студентов 2 курса. Комплекс включает on-line и печатные ресурсы, аутентичные издания и материалы, разработанные непосредственно автором публикации.

Рассмотрим применение компетентностного подхода на примере комплекта учебно-методических материалов (УММ) для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Физическая химия».

Комплект УММ для самостоятельной работы иностранных студентов 2 курса химических направлений по дисциплине «Физическая химия» разработан по трем частям дисциплины: термодинамике, электрохимии и кинетике. По каждой из 3 частей комплект содержит две единицы УММ: Материалы для самостоятельной подготовки студентов к лекционным и практическим занятиям (своего рода учебное пособие) и Рабочую тетрадь.

Рабочие тетради предназначены для самостоятельной работы студентов на практических занятиях под руководством преподавателя и для выполнения домашних заданий. Каждая тетрадь состоит из разделов по основным темам, в каждом разделе содержатся: основные вопросы для изучения, примеры решения задач, задачи для самостоятельного решения и индивидуальные домашние задания.

Поскольку в основе компетентностного подхода приоритетное значение имеют не знания будущего специалиста, а умение их применять на практике, то в рабочие тетради включено большое количество примеров с решениями и задач для самостоятельного решения, с тем, чтобы максимально осветить все аспекты изучаемых тем, и усилить практическую составляющую курса.

Разработанные электронные учебные ресурсы по дисциплине способствуют созданию личностно-ориентированной учеб-

Рис. 3. Структура УМКД дисциплины «Физическая химия» для иностранных студентов 2 курса

ной среды; отличаются высокой мобильностью при внедрении новых образовательных форм, средств и технологий обучения; дают неограниченные возможности визуализации изучаемого материала; обладают объективной и оперативной системой контроля, легкостью актуализации и дополнения учебных материалов.

Заметим, что компетентность рассматривается как потенциальная возможность установления связи между знанием и ситуацией, как способность находить, выявлять оптимальное действие, подходящее для решения задачи (проблемы). Поэтому в рабочих тетрадях и on-line ресурсах, содержащих примеры и задачи для самостоятельного решения, приведены задачи повышенной сложности, которые позволяют не только подготовить студентов к олимпиадам на конкретных примерах, но и научить студентов самостоятельно думать над решением задачи, творчески искать решение, комплексно проводить расчеты, а не просто подставлять числа в известные формулы.

Нетрадиционным опытом автора является отсутствие кратких теоретических блоков в начале каждого раздела Рабочей тетради, что их отличает от традиционных задачников. Отсутствие кратких теоретических блоков вынуждает студента при самостоятельной работе с данными рабочими тетрадями дополнительно использовать учебники, справочники, курс лекций преподавателя, электронные ресурсы, Internet и т.д. Такой подход поощряет их самостоятельно думать, учит навыкам работы с литературой, способствует развитию независимости мышления студентов и творческому подходу к выполнению задач, что является базой для формирования основных профессиональных компетенций инженера.

Вместо кратких теоретических блоков в рабочих тетрадях приведен список «Основных вопросов для изучения», который позволяет сфокусировать внимание студента на изучаемых (закрепляемых) законах и задает направления самостоятельной работы в рамках изучаемых тем, что усиливает практико-ориентированную направленность курса.

Другой единицей комплекта УММ для СРС являются Материалы для самостоятельной подготовки студентов к лекционным и практическим занятиям (далее Материалы). Материалы представляют собой адаптированный конспект лекций по дисциплине «Физическая химия» и состоят из нескольких частей по основным темам, изучаемым по дисциплине «Физическая химия». Каждая часть содержит: краткую теоретическую информацию по теме, основные формулы и закономерности, примеры решения задач, задачи для самостоятельного решения, вопросы для самоконтроля.

Данные материалы созданы в поддержку разработанной в ИМОЯК и успешно используемой методики обучения на неродном языке иностранных студентов [6], которая состоит в следующем. Студенты перед лекционными занятиями читают и осмысливают теоретический материал, формулируют вопросы к преподавателю. На занятии подготовленные студенты легче воспринимают материал лекции, что позволяет преподавателю инициировать дискуссию по изучаемой теме и использовать активные формы обучения. После лекции студенты еще раз изучают теоретическую часть по неадаптированным учебникам для российских студентов для более полного и качественного усвоения материала.

Предложенный подход особенно важен в связи с тем, что обучение ведется на неродном для иностранных студентов языке. Предварительная подготовка к лекции дает студентам возможность заранее проработать необходимую терминологию по теме.

Разработанные Материалы представляют собой нестандартный жанр учебного пособия. От конспекта лекций их отличает нетрадиционные для конспекта лекций разделы: примеры решения задач, краткие резюме по темам, практикумы, вопросы для самоконтроля. С другой стороны, от обычного учебного пособия Материалы отличает адаптивный язык и стиль изложения, большое количество схем, графиков, таблиц и иллюстраций, подробный вывод формул, вопросы для самоконтроля для закрепления теоретического материала.

Применение компетентностного подхода приобретают особую значимость в практической части курса. На рис. 4 приведен пример задания для самоконтроля в русле компетентностного подхода. Для сравнения на том же рисунке приведены вопросы согласно традиционному подходу.

Поскольку компетентностный подход предполагает проверку не знаний, а умений их применять, то традиционные вопросы типа: «что такое энтропия фазового перехода и область применения правила Трутона» не научат этому студентов. Компетентностный подход предполагает использование заданий с практической и исследовательской проблематикой, заставляющие студентов размышлять, анализировать, рассматривать несколько вариантов решения и применять теоретические знания на практике. Таким образом, мы видим, что компетентностный подход ни в коей мере не отменяет «знаниевую» составляющую обучения, а выводит студента на новый практико-ориентированный уровень понимания материала.

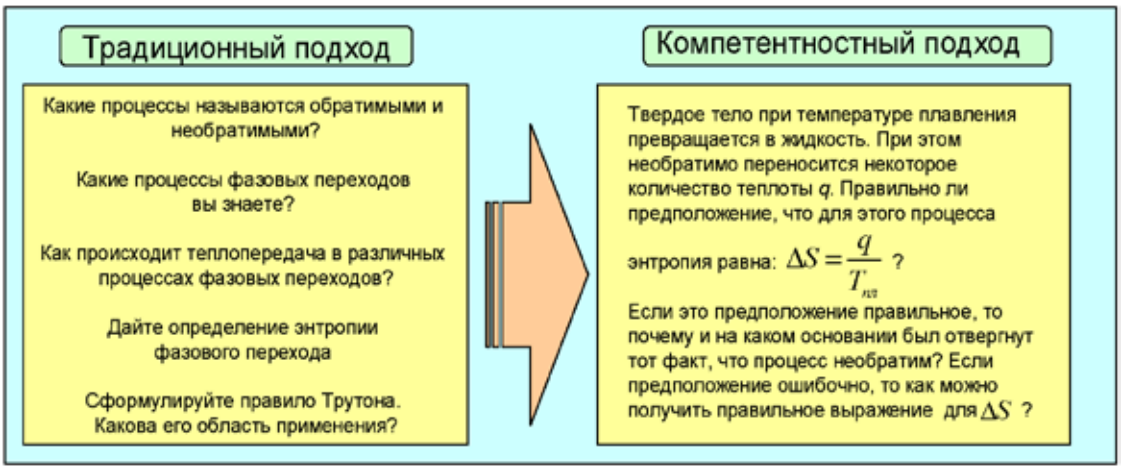


Рис. 4. Вопросы для самоконтроля: традиционный и компетентностный подход

Выполняя задание, отвечающее требованиям компетентностного подхода (см. рис. 2), студент получает возможность напрямую применить теоретические знания (что такое энтропия фазового перехода и область применения правила Трутона) на конкретном примере. Результатом этого является сформированное понимание изучаемых процессов и явлений, что отвечает цели подготовки компетентного специалиста.

Разработанные учебно-методические материалы для дисциплины «Физическая химия» являются новым опытом и предназначены для использования студентами для самостоятельной работы перед лекционными и практическими занятиями, подготовки к коллоквиумам, контрольным работам и устному опросу, решению индивидуальных проблемных заданий и всех других форм работ по курсу.

Особенностью разработанных учебно-методических материалов, является: адаптивный язык изложения; расширенная практическая часть; примеры, переработанные в проблемные задания в соответствии с компетентностным подходом; а также наличие большого количества иллюстративного материала (рисунков, графиков, схем, диаграмм и т.д.).

Используемые в данных учебно-методических материалах принципы компетентностного подхода позволяют развить активность, творческие способности и самостоятельность студентов, и тем самым повысить результативность обучения, что соответствует основным задачам модернизации системы образования.

Таким образом, внедрение новых подходов к совершенствованию учебного процесса открывает новые возможности для решения актуальных задач: подготовки компетентных специалистов; удовлетворения личностных потребностей студентов к самореализации; разработке конкурентоспособных, практико-ориентированных, инновационных ресурсов, методов и технологий обучения.

Список литературы

1. Гребнев Л.С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов // Высшее образование в России. – № 11. – 2011. – С. 29-41.

2. Сенашенко В.С., Медникова Т.Б.. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность. // Высшее образование в России. – № 5. – 2014. – С. 34-46.

3. Ефимчук О.С. Педагогические условия формирования профессионально-личностных компетенций будущих специалистов в условиях высшей школы // Высшее образование сегодня. – №2. – 2012. – С. 29-33.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

5. Сурыгин А.И. Компетентностный подход и обучение иностранных студентов // Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты. Томск, 23 октября 2008 г. – С. 54-73.

6. Кашкан Г.В. Управление обучением иностранных студентов с использованием инновационных образовательных технологий // Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты. Томск, 21-23 октября 2008 г. – С. 171-179.

УДК 378.14

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ВЫБОРА СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

Шерстнёва А.И., Имас О.Н.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: sherstneva@tpu.ru

Данная статья посвящена проблемам повышения качества математического образования студентов, обучающихся на неродном языке в российских вузах. На основе статистических данных за последние пять лет выявляется зависимость результатов обучения от используемой системы оценивания. Методами корреляционного анализа сравниваются итоговые оценки по математическим дисциплинам иностранных студентов Томского политехнического университета первого года обучения при использовании традиционной системы оценивания и кредитно-рейтинговой. Проведённое исследование доказывает эффективность рейтинговой системы, показывает повышение уровня результатов освоения дисциплины. Также наблюдается увеличение интенсивности работы студентов в течение семестра, повышение уровня их мотивированности, самоорганизованности и ответственности.

Ключевые слова: иностранные студенты, высшее образование, математика, система оценивания, математическая статистика, корреляционный анализ

IMPROVEMENT OF QUALITY OF FOREIGN STUDENTS' MATHAMATICAL EDUCATION BY MEANS OF EVALUATION SYSTEM SELECTION

Sherstneva A.I., Imas O.N.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: sherstneva@tpu.ru

This paper is dedicated to the problems of improving the quality of foreign students' mathematical education in Russian higher school. We revealed a dependence of learning outcomes on an evaluation system according to statistics over the last five years. We compared mathematics final grades of foreign first-year students of Tomsk polytechnic university with the traditional evaluation system and point rating one applying methods of correlation analysis. The results of researches have proved an effectiveness of point rating system and showed an increase of progress in studies. We found out more intensive students' work during a semester, higher motivation and responsibility.

Keywords: foreign students, higher education, mathematics, evaluation system, mathematical statistics, correlation analysis

В последнее время международное образование становится все более актуальным. Многие российские вузы принимают иностранных граждан не только для получения базового образования, но и для подготовки кандидатских диссертаций или профессиональной переподготовки по определенной специализации. Студентам, получающим образование на неродном языке, гораздо сложнее в процессе обучения. Поэтому одной из приоритетных задач высшего образования в России является выявить проблемы, мешающие получать качественное образование иностранным студентам, и найти способы для их решения.

Традиционно наиболее сложными дисциплинами для студентов начальных курсов являются математические дисциплины. Несмотря на то, что язык математики понятен людям, говорящим на любых языках, успеваемость по этим дисциплинам оказывается гораздо ниже, чем по другим дисциплинам. Это обусловлено многими факторами, например, сложностью изучаемого материала, слабой довузовской подготовкой обучающихся, их недостаточной мотивированностью и так далее. Эти вопросы подробно рассматривались в [1].

В процессе перехода российских вузов к уровневой системе – бакалавриат, магистратура – возникла необходимость преобразований как образовательных технологий, так и контрольно-оценочных принципов образовательной деятельности студента. Проблемам оценивания в высшем образовании уделяется достаточно пристальное внимание, так как это непосредственный показатель связи между деятельностью студента и его профессиональным ростом. Главная задача вуза – это организовать условия, в которых наиболее эффективной для студента будет его ритмичная учебная деятельность. В то время как европейские и американские университеты используют различные системы оценивания уже больше 60 лет и до сих пор ведут дискуссии по их совершенствованию [2, 3, 4], для российской высшей школы эта проблема впервые возникла в связи с присоединением к болонскому процессу. На сегодняшний день в российских вузах широко распространилась одна из таких технологий – кредитно-рейтинговая система оценивания. Ее теоретические аспекты подробно описаны в [5]. Здесь объектом контроля и оценки выступает качество освоения курса студентом.

Традиционная система оценивания предполагает единовременный контроль знаний – итоговый экзамен. В таком подходе принцип систематичности контроля не выдерживается. Кроме того, экзамен зачастую имеет обучающую функцию, но не контролирующую. Рейтинговая система контроля имеет ряд преимуществ:

• позволяет поддерживать ритмичную систематическую работу студентов;

• устанавливает обратную связь работы студента и результата этой работы;

• повышает ответственность студента за свое обучение;

• позволяет студенту планировать и предсказывать итоговую оценку;

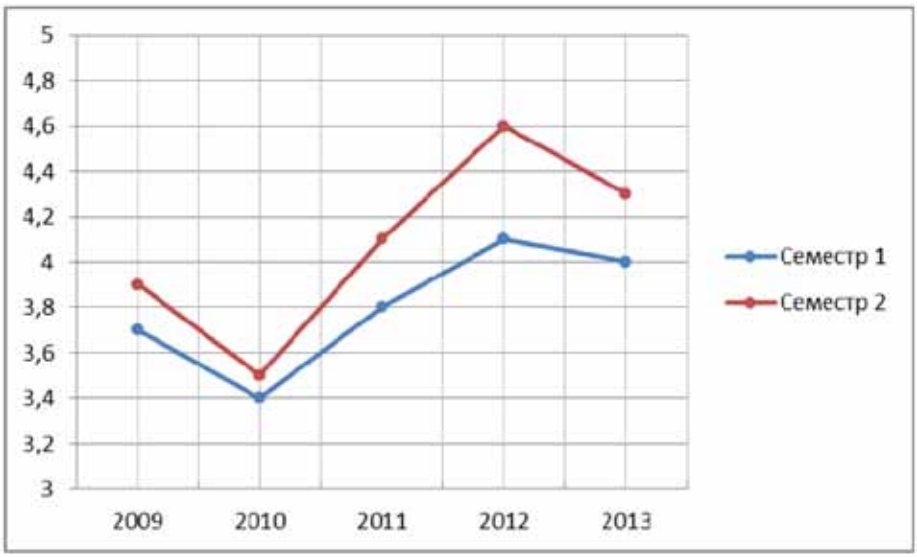
• стимулирует познавательную и творческую активность и др.

Кроме явных отличительных черт, рейтинговая система является более гибкой для управления образовательным процессом. В зависимости от разработанной системы «как оценивать» и «за что оценивать» можно стимулировать те или иные формы работы, развивать планируемые компетенции.

В 2011 году в Томском политехническом университете было принято решение перейти на кредитно-рейтинговую систему оценивания. Основными этапами контроля и диагностики этой системы можно выделить текущий контроль (баллы за контрольные точки – законченные темы курса и оценка самостоятельной работы студента), рубежный контроль (суммарный рейтинговый балл семестра) и итоговый контроль (аналог традиционного экзамена). Оценка за дисциплину (100 %) вычисляется суммированием баллов за рубежный контроль (60 %) и итоговый контроль (40 %).

В данной работе выявляется зависимость качества математического образования иностранных студентов от выбранной системы оценивания. Обсуждаются две системы оценивания работы студентов: традиционная и рейтинговая. Методами корреляционного анализа проводится сравнительный анализ этих систем и выявляется их эффективность при преподавании высшей математики для иностранных студентов первого года обучения. Исследуются итоговые оценки по математическим дисциплинам различных групп иностранных студентов, обучавшихся в Томском политехническом университете в течение последних пяти лет.

На рисунке представлены результаты средних баллов итоговой оценки за первый и второй семестры за исследуемые пять лет.



Средняя итоговая оценка за первый и второй семестры

Как видно из рисунка, средняя успеваемость в первом семестре стабильно ниже, чем во втором. Несмотря на то, что в первом семестре изучаются темы уже некоторым образом знакомые студентам из школьного курса (решение систем уравнений, нахождение производных, исследование функций и т.д.) и студенты уже имеют представление об инструментах алгебры и анализа, им необходимо рассматривать материал с обобщенных позиций в рамках единой аксиоматики. Это часто вызывает серьёзные затруднения, поскольку такой род деятельности не практикуется в школьной программе. Кроме того, существенной проблемой является отсутствие умения за короткое время воспринимать и усваивать большие объемы информации. Но как мы видим, качественный результат – умение учиться – начинает проявляться уже во втором семестре. Отметим также, что во втором семестре изучаемые темы базируются на темах первого семестра (интегралы, ряды, дифференциальные уравнения и т.д.). Таким образом, успешность во втором семестре сильно зависит от успешности в первом.

Данные, представленные на рис. 1, показывают, что начиная с 2011 года, когда была введена кредитно-рейтинговая система, наблюдается прогресс в результатах освоения математических дисциплин, как в первом, так и во втором семестре. Особенно это проявляется на итоговой оценке за второй семестр. Такое улучшение частично связано с увеличением составляющей за работу в семестре, то есть суммарный рейтинговый балл за второй семестр преимущественно возрастает. Студенты начинают больше сосредотачиваться на текущих контрольных точках, стараются не терять на них баллы.

Вычисление дисперсии итоговых оценок за каждый семестр показало, что с введением рейтинговой системы этот показатель уменьшился. То есть повышение средней оценки связано не с тем, что отдельные студенты начали показывать выдающиеся результаты, а с тем, что успеваемость улучшилась в целом у всех студентов.

В таблице приведены корреляционные отношения рейтинга за семестр и оценки за экзамен, оценки за экзамен и итоговой оценки.

В первые два исследуемых года – 2009 и 2010 – корреляция между средней оценкой за семестр и экзаменационной оценкой достаточно слабая, работа в семестре незначительно влияла на оценку на экзамене. Это преимущественно обуславливается тем, что часть студентов не считали нужным готовиться к текущим контрольным точкам и изучали дисциплину непосредственно перед экзаменом, уже в период сессии. Таким образом, те студенты, которым по каким-либо причинам трудно давалось изучение математики, даже при регулярных и интенсивных занятиях во время семестра, имели мало шансов получить высокую итоговую оценку, поскольку баллы за экзамен у них оказывались также достаточно низкие. Противоположная ситуация складывалась для сильных студентов, которые могли показать хорошие результаты на экзамене, несмотря на то, что в течение семестра мало уделяли времени учебной работе. Однако такое отношение к учебе часто приводило к тому, что эти студенты сильно ухудшали свои оценки во втором семестре.

При рейтинговой системе оценивания, то есть с 2011 года, корреляция между семестровыми баллами и экзаменационной оценкой увеличивается. Такая же тенденция прослеживается и при переходе ко второму семестру.

При переходе к новой системе оценивания у преподавателей возникали опасения, что набрав баллы в течение семестра, студенты не будут уделять должное внимание подготовке к экзамену, что итоговая оценка будет значительно выше оценки за экзамен. Однако из третьего и четвертого столбцов таблицы видно, что коэффициент корреляции между оценкой за экзамен и итоговой оценкой достаточно высок, от 0.79 до 0.92, то есть наблюдается сильная корреляция между этими оценками.

Таким образом, первый этап введения новой системы оценивания приводит к положительным результатам:

- улучшаются результаты обучения;
- наблюдается систематизация учебной работы студентов;
- образовательная нагрузка становится равномерной;

Коэффициенты линейной корреляции

	Баллы за семестр и оценка за экзамен		Оценка за экзамен и результирующая оценка	
	Семестр 1	Семестр 2	Семестр 1	Семестр 2
2009	0.35	0.45		
2010	0.39	0.51		
2011	0.45	0.69	0.79	0.92
2012	0.61	0.65	0.84	0.85
2013	0.53	0.61	0.82	0.91

• усиливаются мотивы к постоянной семестровой работе;

• сглаживается разрыв между итоговыми оценками слабых, но упорных студентов и сильных, но не трудоспособных;

• появляется больше возможностей для коррекции имеющихся недочетов.

Возможно, что дальнейшее совершенствование рейтинговой системы поможет детализировать управление образовательной деятельностью студентов, усилить их теоретическую подготовку, активизировать творческую составляющую и приведёт к более качественным результатам обучения.

Список литературы

1. Имас О.Н., Шерстнева А.И. Сравнительный анализ факторов, влияющих на успешное усвоение математических дисциплин студентами младших курсов высших учебных заведений // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 1-7. – URL: http://www.science-education.ru/115-12171

2. Richard Frye, Gary R. McKinney, Joseph E. Trimble. Tools & Techniques for Course Improvement: Handbook for Course Review & Assessment of Student Learning. Western Washington University. 2007.

3. Borland K.W. Towards a culture of assessment, in Schwartz, P. and Webb, G. (Eds). Assessment: Case studies, experience and practice from higher education. Kogan Page, London. 2002.

4. Judith Dodge. 25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom. Scholastic, New York. 2009.

5. Перевощикова Е.Н. Рейтинговая система оценки подготовки бакалавров. Высшее образование в России. – № 6. – 2012. – С. 40-47.

УДК 811.161.1':378.147:51

ПУТИ УЛУЧШЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Янущик О.В.

ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», Томск, e-mail: O.Ynuchik@sibmail.com

Статья посвящена проблеме обучения математики иностранных студентов в техническом вузе. Обозначены основные трудности, с которыми сталкивается иностранный студент, начиная обучаться на неродном языке, и описаны мероприятия, проводимые в Томском политехническом университете, которые позволяют улучшить учебный процесс изучения математики студентами, обучающимися на неродном язык. Практически установлено, что указанные мероприятия способствуют устранению трудностей изучения математики иностранными студентами.

Ключевые слова: высшее образование, студенты, обучающиеся на неродном языке, персональный сайт, конферец-неделя

TEACHING METHODS TO ENHANCE OF MATHEMATICS STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Ynuchik O.V.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: O.Ynuchik@sibmail.com

The article is devoted to the problem of teaching of mathematics of international students in technical university. The main difficulties are outlined which the international student faces starting to learn a foreign language, and the activities carried out at the Tomsk Polytechnic University are described. These activities let to improve the educational process of learning mathematics by students, who are taught in a foreign language. Practically it is found that these events contribute to the elimination of difficulties of learning mathematics by international students.

Keywords: higher education, students studying in a foreign language, personal website, conference-week

За последние годы наметилась тенденция увеличения количества студентов, приезжающих из других стран для получения высшего образования в России. Это коснулась и Национального исследовательского Томского политехнического университета. Более 500 студентов, в основном из стран Азии (Вьетнама, Индонезии, Китая, Монголии), обучаются в ТПУ. В этой связи становится актуальным внедрение новых подходов к обучению студентов, обучающихся на неродном языке в техническом вузе.

Обучение студентов на неродном языке в техническом вузе сопряженно с определенными трудностями. Самой основной проблемой при обучение таких студентов является недостаточное знание русского языка. Обучаясь в общем потоке, иностранные слушатели часто с трудом воспринимают слова лектора или преподавателя, ведущего практику. Как бы четко и ясно не был изложен материал преподавателем, эффективность обучения резко падает, если возникают трудности с пониманием русского языка.

Другой трудностью обучения становится несоответствие багажа знаний, которые обучающиеся получили ранее по изучаемым предметам и тех знаний, которые требуются при изучение конкретной дисциплины.

Можно выделить еще один фактор, влияющий на качество обучения, это различия форм и методов построения учебного процесса в разных странах. Надо не забывать, что в каждой стране учебный процесс введется с учетом своих традиций и укладов.

В этой статье мы хотели бы описать опыт решения проблемы подготовки специалиста, обучающегося на неродном языке, в Томском политехническом университете (ТПУ) на примере преподавания высшей математики.

Разрешение обозначенных трудностей в ТПУ начинается с подготовительного отделения, в котором в течение одного года обучения подготавливают иностранных слушателей для дальнейшего изучения предметов на неродном языке. На подготовительном отделение ведется большая и плодотворная работа [1, 2]. Так, например, повышение предметной компетенции иностранных студентов было рассмотрено в работах [3, 4]. Однако надо заметить, что одного года обучения не достаточно для полного решения этих проблема. Отметим еще тот факт, что на подготовительном отделение обучаются студенты в группах не более 10 человек и для всех их русский язык не является родным.

Когда иностранные студенты поступают на первый курс обучения, то, они начинают учится вместе с учащимися – носителями языка. При общей численности группы более 20 человек студентов, обучающихся на неродном языке, как правило, не более 2–4 человек в группе. Поэтому многие трудности в обучение иностранных студентов, обозначенные выше, остаются. Таким образом, становится очевидным, что при организации учебного процесса надо таким образом планировать аудиторное время, чтобы было возможным преподавателю уделять больше внимания студентам, обучающимся на неродном языке.

Опишем опыт преподавания высшей математики для иностранных студентов, которые обучаются вместе со студентами – носителями языка.

Темп преподавания дисциплины в основном ориентирован на студентов, обучающихся на родном языке. В такой ситуации иностранным учащимся достаточно очно сложно придерживаться предложенному ритму. Получается, что студент, обучающийся на неродном языке, начинает отставать в изучении дисциплины. Для того чтобы исправить эту ситуацию мы используем персональную страницу преподавателя, так называемый «Персональный сайт преподавателя». На этой странице преподаватель помещает необходимую информацию, связанную с дисциплиной. А именно: конспекты лекций (в виде слайдов-презентаций); задачи, которые необходимо решить в процессе изучения дисциплины; варианты контрольных работ; перечень необходимой литературы. Наличие лекций в виде презентаций дает возможность решить проблему ведения конспектов иностранными студентами на русском языке, которая для них является одной из сложных задач. Иностранный студент может ознакомиться с предстоящей лекцией заранее и законспектировать её. Во время лекции студенту достаточно внимательно слушать материал, и при необходимости задать вопросы. Если же учащийся не до конца разобрался в материале или не успел выполнить задания на занятиях, он может самостоятельно еще раз повторить материал в более медленном темпе, используя материал на персональной странице преподавателя.

На практических занятиях каждому иностранному студенту выдается карточка с заданиями на урок. На карточке в письменном виде приведены решения тех примеров, которые будут объяснены на доске преподавателем или решены студентом. Таким образом, студент, если не успевает записывать решение, может его просто прослушать, сравнить запись на доске с записью на карточке. При необходимости преподаватель может подойти к иностранному студенту и ответить на вопросы индивидуально. Нами было установлено, что опираясь на правильные записи решения примеров на карточке, студент лучше усваивает методы решения задач, более грамотно оформляет решение задач в тетради.

Еще одним мероприятием, способствующем успешному обучению иностранных студентов высшей математике, является курс «Математика А». Этот курс направлен как на ликвидацию у студентов пробелов по школьному курсу математики и доведения их хотя бы то того уровня знаний, который необходим для изучения курса высшей математике, так и на более быструю адаптацию студентов к обучению на русском языке. Количество студентов, посещающих занятия такого курса, меньше, чем в обычных группах, что дает возможность преподавателю уделять больше внимание обучению именно студентов, обучающихся на неродном языке, используя более простые обороты речи, замедленный темп речи и личностно-ориентированный подход, что является невозможным при совместном обучении и иностранных и русских студентов.

Результаты работы с иностранными студентами показывает, что одним из эффективных методов, способствующих разрешению

языковых трудностей и пробелов в знаниях, является участие студентов в конференц-неделях. Эти недели проводится в ТПУ в середине каждого семестра и нацелены на творческую работу учащихся. В рамках этой недели у преподавателя не запланировано проведение занятия обучающего характера, а заранее обозначает круг вопросов, которые студент может изучить самостоятельно или провести исследование и сделать доклад. В качестве творческой работы студентам преподаватель предлагает подготовить реферат на русском языке на любую математическую тему, пусть даже обзорного характера или же разобрать определенную математическую теорию. Такое творческое задание повышает уровень владения русским языком иностранными студентами, они лучше усваивают математические термины на русском языке, необходимые им для дальнейшего обучения математики.

Итак, организация учебного процесса для студентов, обучающихся на неродном языке в техническом вузе, представляет собой комплекс мероприятий. Успех этих мероприятий зависит от того насколько грамотно преподаватель постоит процесс обучения.

Список литературы

1. Глазырина Е.Д., Ефремова О.Н., Нгуен Т. Пути улучшения организации учебного процесса иностранных студентов в российском вузе // Современные проблемы науки и образования. – №. 3. – 2014.

2. Ефремова О.Н. Специфика преподавания математики иностранным слушателям подготовительного отделения. [Электронный ресурс] / О.Н. Ефремова, Е.Д. Глазырина, Е.И. Подберезина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – [С. 145].

3. Шерстнёва А.И. Аналогия применения как средство повышения уровня общих компетенций иностранных студентов [Электронный ресурс] / А.И. Шерстнёва, О.В. Янущик, Е.Г. Пахомова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – [7 с.].

4. Шерстнёва А.И. Повышение уровня предметной компетенции иностранных студентов посредством аналогии применения [Электронный ресурс] / А.И. Шерстнёва, О.В. Янущик, Е.Г. Пахомова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – [9 с.].

Секция «Иноязычная подготовка в вузе: от знаний к профессиональным компетенциям студентов и преподавателей»

УДК 378

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Башарова А.А., Шамсутдинова Р.Р.

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, e-mail: tnd@rambler.ru

В статье анализируется вопрос использования электронных приложений в преподавании родных языков в школе. В свете стремительной информатизации системы образования в Российской Федерации, данная тема актуальна, требует комплексного изучения и обращения к опыту других стран. Целью является анализ использования электронных приложений в преподавании татарского, турецкого и азербайджанского языков в школе. Методом сопоставительного анализа определяется специфика использования электронных приложений в обучении этим трём тюркским языкам. По приведённым данным, можно сделать вывод о разной степени интерактивности проанализированных приложений, их привязанности к конкретному учебнику. Прослежены тенденции в области внедрения электронных учебников в образовательный процесс в России. Отмечена необходимость изучения влияния использования электронных учебников на здоровье учеников. Обоснована мысль о том, что электронные приложения будут оставаться лишь вспомогательным средством, а главная фигура процесса обучения – учитель.

Ключевые слова: электронные приложения, электронный учебник, татарский язык, турецкий язык, азербайджанский язык

ROLE OF ELECTRONIC APPENDIXES WITHIN MODERN EDUCATIONAL FIELD

Basharova A.A., Shamsutdinova R.R.

Kazan Federal University, Kazan, e-mail: tnd@rambler.ru

The paper deals with application of electronic appendixes in teaching native language at schools. In the light of fast-moving computarization of education in the Russian Federation this problem is of current interest, it demands being both researched complexly and appealed to experience of other societies. The purpose of the paper is to analyse application of electronic appendixes in teaching Tatar, Turkish and Azerbaijani at schools. Method of comparative analysis has defined particularity of application of electronic appendixes in teaching these three mentioned Turkic languages. The given data make possible to conclude a different extent of interactivity of analysed appendixes, as well as to conclude their relation to specific textbooks. Trends having place in the field of application of electronic textbooks in educational process in Russia have been traced. The necessity to research an influence of application of electronic appendixes on health of school-children has also been noticed. The thesis about electronic appendixes being only supporting part in teaching while the main figure of this process is a teacher has been confirmed.

Keywords: electronic appendixes, electronic textbook, the Tatar language, the Turkish language, the Azerbaijan language

Развитие современного общества происходит в эпоху информатизации, характеризующейся применением средств информационных технологий во многих сферах деятельности человека, в том числе в сфере образования. Рациональное сочетание традиционных образовательных средств с современными информационными и компьютерными технологиями является одним из возможных путей решения задачи модернизации образования [1].

Система образования в России претерпевает изменения, разрабатывается уже четвертое поколение федеральных государственных образовательных (ФГОС) стандартов. В законе «Об образовании в Российской Федерации» [2] уделяется особое внимание использованию электронных ресурсов. В Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования 2014-2015 года, каждый учебник был внесен со своим электронным приложением. На сегодняшний день обязательным требованием является наличие электронной формы учебника.

На данный момент не утихает дискуссия об электронных учебниках. Является ли электронная форма учебника электронным учебником? Но электронная форма учебника не может использоваться отдельно от печатного издания и полностью заменить её, а является лишь частью учебного комплекта. Станет ли следующим этапом информатизации системы образования в Российской Федерации переход на электронные учебники? В данном контексте, мы, используя термин электронный учебник, имеем в виду самодостаточный продукт, не имеющий печатных аналогов, более того расширяющий рамки учебного материала, дающий возможность получения дополнительных зна-

ний, не ограничиваясь рамками школьного курса. Этот вопрос остается открытым. Немаловажным фактором в решение данного вопроса, по всей видимости, будет востребованность электронных форм учебника. С 2015 года школам будет предоставляться право выбора, какую форму учебника использовать в образовательном процессе. Если электронные формы учебников будут востребованы, то это, безусловно, станет катализатором перехода к электронным учебникам и отказа от бумажной версии.

Информационные технологии ворвались в учебный процесс не за один день, хотя нельзя не отметить стремительность данного процесса. Очевидно, использование достижений мультимедиа в разных областях знаний (естественные, точные, гуманитарные науки) имеет свою специфику, оценить которую может лишь профессионал в предметной области [3]. Попробуем проследить тенденции использования информационных и компьютерных технологий в преподавании родного языка и литературы в школе. Начиналось это с использования на уроках различных презентаций, демонстрации слайдов. Учитель заранее готовил материал к уроку, естественно, здесь речь идет об офлайн режиме. С внедрением компьютеров в учебный процесс, возможности расширились. Стали появляться различные мультимедийные приложения, которые стали хорошим подспорьем для преподавателя. Интернет стал доступным в школах и это, в свою очередь, открыло возможности использования различных электронных ресурсов, в том числе электронных библиотек. Одновременно шёл процесс информатизации системы образования в школах в целом, ввод электронных журналов и дневников.

Средства информационных и компьютерных технологий способствуют развитию личностных качеств ученика, вариативности и индивидуализации школьного образования. Современные информационные и компьютерные технологии обеспечивают активное, творческое овладение учащимися изучаемого предмета, позволяют изложить материал на новом качественно более высоком уровне. Их применение открывает принципиально новые возможности в организации учебного процесса [1].

На уроках родного языка и литературы использование электронных приложений открывает большие возможности для решения целого ряда задач учебного процесса: изучение нового материала; закрепление пройденного материала; отработка учебных умений и навыков; повторение изученного материала; применение полученных знаний, умений и навыков на практике; обобщение и систематизация знаний. Огромным плюсом является и то, что в составе электронных приложений почти всегда есть аудио и видеофайлы, благодаря которым ученик слышит носителя языка, тренирует правильное произношение. Появляется возможность органичного введения дополнительного материала, как по школьному курсу, так и расширяющего общий кругозор ученика. Происходит индивидуализация обучения, а это способствует повышению качества обучения.

Еще до появления новой информационной технологии эксперты, проведя множество экспериментов, выявили зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания некоторое время спустя. Если материал был звуковым, то человек запоминал около 1\4 его объема. Если информация была представлена визуально – около 1\3. При комбинировании воздействия (зрительного и слухового) запоминание повышалось до половины, а если человек вовлекался в активные действия в процессе изучения, то усвояемость материала повышалось до 75% [4].

Активные действия в процессе обучения лежат в основе мультимедийных приложений. К примеру, рассмотрим мультимедийное приложение к учебнику «Азбука» («Әлифба») [5] на татарском языке (2013) под авторством Мияссаровой И.Х., Гарифуллиной Ф.Ш., Шамсутдиновой Р.Р. За основу структуры данного электронного приложения взят татарский алфавит. К каждой букве даются материалы к уроку, задания и аудиоматериалы. В материалах к уроку приводится дидактический материал (буква, использование данной буквы в разных позициях, прописи, правила чтения данной буквы), который в заданиях закрепляется упражнениями, слушая аудиоматериалы, учащиеся учатся правильному произношению изучаемых звуков. Визуально в рубрике материалов к уроку мы видим разделение на три части.

Буква; слова, где используется данная буква. Для прослушивания правильного произношения этих слов, нужно нажать на кнопку с изображением динамика, расположенную рядом с каждым словом.

Анимация, показывающая правильное, поэтапное написание данной буквы. Предусмотрена возможность приостановки проигрывания анимации, это дает возможность учителю акцентировать внимание на определенных моментах написания.

Звук (звуки), обозначаемый(е) данной буквой. Нажатием на кнопку, можно прослушать правила произношения.

Материалы к уроку хорошо продуманы составителями и очень удобны для исполь-

зования на уроках. Визуализация обучения особенно важна для первоклассников, которые только начинают изучать буквы.

Задания направлены на закрепление навыков звуко-буквенного анализа, который составляет основу учебника «Азбука». В заданиях учтены возрастные особенности учащихся. Обучение идет через игру. Задания построены таким образом, что каждая игра – это поэтапное закрепление нового материала и повторение пройденного. Введен персонаж Карандаш, который хвалит за правильные ответы и побуждает подумать, если ученик ошибся. Ученик всегда может исправить ошибку, пробует еще раз и приходит к правильному ответу самостоятельно.

Как мы уже отмечали, задания даны в виде игр, в какой-то степени это тренировочная программа, которая дает возможность отработать, усовершенствовать приобретенные навыки. Именно с этой целью преподаватель может включать использование данной программы практически в любой урок, а также задавать определенные части как домашнее задание. Пройденные материалы по этому пособию ученик может повторять дома. Оно подходит для самостоятельного применения, алгоритм выполнения достаточно прост.

Встречаются и электронные приложения другого типа. Например, электронное приложение для изучения турецкого языка «AçılımTürkçederskitabı 1» [6]. Здесь программа чётко привязана к конкретному учебнику. В приложении перед нами странички в электронном формате, добавлены возможности решения данных в учебнике заданий в электронном варианте, аудио и видео файлы.Задания в электронном приложении к учебнику турецкого языка можно условно разделить на три группы: 1) звук (ses) 2) рисунок (resim) 3) деятельность (etkinlik). Задания довольно разные. Надо отметить, что программисты при создании учли необходимость работы с интерактивными досками. Бросается в глаза, что этому уделяли отдельное внимание. При помощи электронного маркера можно выделить нужную часть текста разными цветами, прикрыть или открыть в отдельной рамке часть текста и т.д. Это ещё один показатель того, что приложения данного типа, по своей сути, ориентированы на использование на уроках, под руководством учителя.

Широко распространена практика использования различных электронных приложений в Азербайджане. Для размещения электронных ресурсов в одном источнике там создали специальный портал www.e-resurs.edu.az [7], посредством которого, пользователи получают доступ к электронным учебникам, видеоурокам, конкурсам, электронным задачам и другим ресурсам. Большая часть, размещенных на данном портале учебников, по своей сути, напоминают, приложение по турецкому языку, рассмотренное нами выше. Они являются электронной формой учебника.Надо отметить, что интерактивности в азербайджанских учебниках гораздо меньше, интерактивные игры выведены в отдельную рубрику портала Intellektualoyunlar (интеллектуальные игры). Кроме размещённых на портале, есть и другие мультимедийные приложения, обучающие азербайджанскому языку, такие как TalkNow! LearnAzeri (2004 год), BYKI Deluxe 3.6 – Azerbaijani (2009). Они направлены на изучение лексики. В них много интерактивных игр, направленных на запоминание слов, их написания. В этих программах есть элементы, напоминающие популярную на сегодняшний день программу изучения английского языка LinguaLeo. Они не связаны со школьной программой, предназначены для тех, кто начинает изучать язык с нуля.

Необходимо также отметить, что ещё не до конца изучено влияние использования различных электронных приложений на здоровье учеников. Нет чётких санитарных требований к их использованию. Так как электронные приложения быстрыми темпами вливаются в учебный процесс, поэтому их влияние на здоровье непременно станет объектом тщательного изучения в ближайшее время.

На данный момент ведется речь о частичной замене бумажных форм учебника на электронную, а точнее об их параллельном использовании. Но центральной фигурой процесса обучения остается, и будет оставаться учитель, всё остальное играет лишь вспомогательную роль. Даже при создании в будущем полноценных электронных учебников с расширенными техническими возможностями, работа с ними должна проводиться под чутким руководством учителя, сопровождаться его комментариями. Главным источником знаний для учеников должен являться именно учитель.

Список литературы

1. Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам [Текст] / А.В. Соболева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 119-123.

2. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 31 декабря 2014с изм. от 06.04.2015 г. «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) //consultant.ru: КонсультантПлюс : справ. правовая система.URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649(дата обращения: 2.04.2015).

3. Алхазашвили Д.Н. Компьютерный учебник или медиатека? [Электронный ресурс] // hist.msu.ru Историче-

ский факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова // Конференции, проводимые на историческом факультете МГУ / VII конференция /доклады (теоретическая часть), 21.03.2001. – URL: http://www.hist.msu.ru/Association/HAC/aik/educat.htm (дата обращения: 12.01.2015).

4. Абсеметова Ж. Методические принципы конструирования электронного учебника по истории Казахстана [Электронный ресурс] // hist.msu.ru : Исторический факультет Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова // Конференции, проводимые на историческом факультете МГУ / VII конференция /доклады (теоретическая часть), 21.03.2001. URL: // http://www.hist.msu.ru/Association/HAC/aik/educat.htm (дата обращения: 12.01.2015).

5. Әлифба [Электронный ресурс] //tatarschool.ru : Мультимедийные приложения к учебникам татарского языка, 2013.URL: // http://tatarschool.ru/al/index.html (дата обращения: 3.03.2014).

6. Açılım Türkçe ders kitabı 1 [Электронный ресурс] : электрон. приложение – Izmir : Dilset, 2010. – 1 CD-ROM

7. Elektron dərs resurslari // e-resurs.edu.az: Электронные ресурсы, 2014. – URL: // http://www.e-resurs.edu.az/site/index.php (дата обращения: 12.04.2015).

УДК 378.147:811.1/.8

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ: ЗА И ПРОТИВ

Гришаева Е.Б.

Сибирский федеральный университет, Красноярск, e-mail: e-grishaeva@mail.ru

Статья представляет собой попытку описания коммуникативного подхода в исторической перспективе с помощью системно-функционального и сопоставительного методов. Критическое осмысление приемов, используемых в лингводидактической деятельности отечественных и зарубежных специалистов, имеет безусловную актуальность для выбора эффективных методов обучения иностранному языку в условиях модернизации российского высшего образования. Учет исторического развития образовательных парадигм систем лингвистического образования позволяет сформулировать ряд принципиальных положений, необходимых для реализации в университетах РФ.

Ключевые слова: английский язык, коммуникативный подход, CLT, HoLTT, коммуникативнаякомпетенция

COMMUNICATIVE APPROACH IN A DIACHRONICAL PERSPECTIVE: PRO AND CONTRA

Grishaeva E.B.

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, e-mail: e-grishaeva@mail.ru

The article presents diachronic description of the communicative approach via functional and contrastive methods. Modernization of higher education in Russia requires critical understanding of efficient teaching methods in the sphere of professionally oriented English. Historical perspective on the educational paradigms makes possible elaborating and formulating a series of principle assumptions, which are of utmost significance and ready to be introduced into the universities of the Russian Federation.

Keywords: English, communicative approach, CLT, HoLTT, communicative competence

На наш взгляд, наступило время, когда профессиональному сообществу преподавателей иностранных языков необходимо совершить поворот к радикальному изменению в понимании идеи необходимости изучения языков. Иными словами, следует найти ответ на сакраментальный вопрос: «Для чего нужен иностранный язык?». Складывается вполне осязаемое ощущение, что мы сегодня находимся ближе к ответу с определенной долей аппроксимации на вопросы, которые лежат в основе преподавания языков: кто должен изучать язык, почему обучающиеся изучают язык, что конкретно они должны изучать, что им необходимо изучить, и чему мы их хотим обучить. Прежде чем нам понять, как мы должны их учить, мы должны ответить на поставленные вопросы. Кроме того, все участники процесса обучения / преподавания сталкиваются с вызовами, которые могут быть категорированы как технические, финансовые и имеющие отношение к тем, кто пользуется языком.

Вспоминая Фердинанда Брюно, французского языковеда, автора многотомной «Истории французского языка», уделявшего внимание связям национального литературного языка с политическим, социальным и культурным развитием страны, и его трехкомпонентный подход к истории изучения и преподавания языка (HoLLT – historyofla nguagelearningandteaching): социокультурный, педагогический и лингвистический, можно с уверенностью сказать, что следует отдать предпочтение первому подходу. Сегодня актуально понять, кто изучает иностранный язык (преимущественно английский), в какой части мира английский

является самым изучаемым языком, в каких сферах общественной и профессиональной деятельности уже не обойтись без английского языка. Здесь следует отметить, что английский язык позже других европейских языков (французского и немецкого) зашел на отечественную образовательную арену. Однако к настоящему периоду времени он успел обосноваться в учебных планах и образовательных программах не только в высшей, но и средней школы.

Рассматривая методологию преподавания иностранных языков в РФ в исторической перспективе, можно с уверенностью утверждать, что так называемому коммуникативному подходу нет равных ни по эмоциональной, ни по импрессионистской составляющей, как со стороны студентов, так и, тем более, со стороны прогрессивных преподавателей. Уже более четверти века коммуникативный поход, в основе которого лежат коммуникативные принципы, имеет своей целью, говоря современным дидактическим языком, формирование коммуникативной компетенции, т.е. способность использовать язык по назначению в ситуативно обусловленном контексте [1]. Ситуативность представляет собой средство речевой стимуляции, улучшающее развитие речевого умения. По сути данная максима означает достижение знаниевой основы в языках – фонетической, грамматической, семантической, стилистической и синтаксической. Еще один принцип, на который опирается коммуникативный подход, связан с новизной, помогающей развивать способность перефразирования, механизм комбинирования, инициативность высказывания, темп речи и особенно стратегию и тактику говорящего [2, с. 81]. Однако в последнее время в профессиональной литературе все чаще стало звучать предупреждение о том, что коммуникативный подход, будучи несколько переоцененным по своей значимости и результативности, нуждается в некотором переосмыслении. В качестве аргумента ученые призывают к балансу между тем, что является знанием в результате изучения языка (acquisition) и практическим владением (коммуникативными компетенциями). Таким образом, в качестве прагматической цели выступает адекватное оценивание коммуникативного подхода в современном ELT наряду с верификацией положения: является ли формирование языковых навыков в 4 видах речевой деятельности (чтении, письме, аудировании и говорении) сбалансированным. Важно также предложить методический прием, который мог бы реально привести к развитию продуктивных языковых умений/компетенций.

В лингводидактической литературе оформилась тенденция последних лет: невозможно пройти мимо негативного эффекта от использования исключительно коммуникативной модели изучения/обучения. Среди разноголосицы мнений выделяется позиция чешской исследовательницы И. Пичовой, утверждающей, что невозможно отделить языковое содержание от значения. По ее словам, необходимо уделять внимание не только беглости речи, но и аккуратности высказывания. Исследовательница настаивает на сознательном изучении языка, а не только на бессознательном, а la нативизированном; призывает вспомнить о роли преподавателя в образовательном процессе, а также сбалансировать индивидуальную и групповую работу; настаивает на интеграции всех видов речевой деятельности, а не только на главенстве говорения; говорит о знании иностранного языка, а не только о коммуникативных компетенциях. Иными словами, она понимает язык как выражение социальной идентификации личности, а не только как средство коммуникации [3].

Историографический экскурс в становление сути коммуникативной компетенции рискует вылиться в довольно пространный анализ. Однако обращает на себя внимание коллективная точка зрения, выраженная в работах последнего времени [4]. Компетентностная парадигма состоит из:

• лингвистической компетенции (знание орфографии, произношения, лексики, словообразования, грамматикой структуры, синтаксической структуры). Лингвистической компетенции отводится ведущая роль в формировании коммуникативной компетенции. «Невозможно сказать о человеке, что у него сформирована коммуникативная компетенция, если у него не сформирована лингвистическая компетенция». Если преподаватель рано начинает с формирования коммуникативной компетенции, он рискует долгое время исправлять серьезные ошибки своих студентов;

• прагматической компетенции, суть которой составляют два умения: иллокутивная компетенция (понимание, как использовать язык в процессе достижения определенных целей коммуникации) и социолингвистической компетенции (знание, какой вариант языка использовать в определенных контекстах и с различными группами населения – носителями социолектов);

• межкультурной компетенции, которая подразумевает понимание межкультурных особенностей языкового употребления, этикетных форм и других правил);

• стратегической компетенции, которую можно определить, как способность инвольвироваться в аутентичную коммуника-

тивную ситуацию, т.е. быть способным выражать себя в ситуациях, не обеспеченных необходимым репертуаром знаний, навыков и умений;

• дискурсивной компетенции, являющейся, по определению, самой основной компетенцией. Следует заметить, что все перечисленные выше компетенции интегрируются в дискурсивной компетенции с помощью известных четырех видов речевой деятельности [3, с. 86].

Языковые навыки выступают в качестве цели и средства обучения и достижения коммуникативной компетенции. В соответствии с целями обучения в рамках теории ELT были разработаны четыре вида речевой деятельности. Они используются как средство обучения в упражнениях, направленных на расширение словарного запаса, оттачивания грамматических навыков, произношения, орфографии.

Классическое деление языковых навыков на рецептивные (аудирование и чтение) и продуктивные (говорение и письмо) обусловлено типами акта коммуникации (устное или письменное общение). Целью ELT является использование языковых навыков одновременно по отдельности и в интеграции друг с другом. Ученые говорят, что преподавателю необходимо простраивать учебный процесс, чтобы обучающиеся использовали все виды речевой деятельности в комплексе, одновременно занимаясь рецептивной и продуктивной деятельностью. Поскольку подобная деятельность основывается, скорее, на содержании языка, а не на форме, она ведет к тренировке и большему пониманию функционального аспекта использования языка.

Методы, которые использовались в лингводидактике в прошлые века и годы отличались фиксированным набором процедур и принципов, не обращали внимание на контекст обучения и на дискуссионные вопросы, характерные для того времени. Историография теоретических работ по лингводидактике свидетельствует о постоянной смене идей и практик, которые завоевывали одни за другими первенство в преподавательской деятельности в XX столетии. Так, на смену грамматико-переводному методу пришел метод прямого обучения, а его сменил, в свою очередь, аудио-языковой/речевой метод (TheGrammar-TranslationMethod /TheDirectMethod / TheAudio-LingualMethod).

По свидетельству Д. Хантера и Р. Смита, в науке сложилось мифологизированное и стереотипное представление о предшественниках современных методов обучения языкам, как о «деконтекстуальных и квази-аллегорических методах» [5, p. 431]. Достаточно заметить, что термин «Грамматико-переводной метод» использовался на протяжение XIX века во всех профессиональных форумах для обозначения деятельности, включающей перевод и преподавание эксплицитной, дедуктивной грамматики. Методологи – реформаторы поместили данный метод в определенный временной контекст (в Германию конца XIX в.).

Еще одним дисквалифицированным методом явился метод прямого обучения, который вульгаризировано понимали, как метод, запрещающий перевод. Подобное упрощенное понимание метода прямого обучения тенденциозно было подхвачено некоторыми англо-американскими методологами в XX в. Они ассоциировали данный метод со школами Берлитц (1878 г.), игнорировали более широкие и менее догматичные принципы «методологии прямого обучения», как это было характерно для французских школ в начале 1900-х гг. И что главное – игнорировали дебаты относительно использования / неиспользования родного языка в процессе обучения.

Профессиональная полемика подобного рода продолжилась в 1970-1980-х гг. вокруг «коммуникативного» и «личностно-ориентированного» подхода. Те же самые дискуссии характерны и для сегодняшнего дня. Можно найти подтверждение, что идеи, связанные с коммуникативным подходом, готовы некоторые выбросить на свалку истории [6] и заменить их CLT: contextapproachtolanguageteaching (контекстным методом).

То же самое происходит, когда сейчас представляют Task-basedLanguageTeaching как более «сильную версию» коммуникативного подхода [7, p. 94-95]. Во втором издании своей книги, вышедшей в свет в 2001 г. Дж. Ричардс иТ. Роджерспереименовали главу «Communicative language teaching" (1986) в "Classical View of Communicative Language Teaching" [8, p. 151]. В книге утверждается, что коммуникативный всего лишь подход, а не метод [Ibid, p. 172]. Точка зрения авторов буквально перевернула профессиональный дискурс в сфере ELT. Они сместили центр учебной парадигмы в сторону ориентации на обучающегося (alearner-centredperspective) [Ibid., p. 166]. Особую силу набрали такие понятия, как «деятельность» (activity) и «задание» (task). Таким образом, основным требованием стала адаптация учебной деятельности в формате коммуникативных заданий (task-basedcommunicativeactivities), которая осуществлялась через игровую деятельность

на уроке, ролевые игры, симулятивные постановочные упражнения [Ibid., p. 169].

Таким образом, после детального погружения в исторический контекст можно констатировать, что некоторые идеи CLT уходят корнями в прошлые периоды развития лингводидактики. Как следует из хронологии понимания доминантных концептов в области преподавания/обучения языков, вряд ли можно говорить о революционных переменах в данной сфере. Доказательством может выступать определенная преемственность в понимании ключевых детерминант ученых разных лет и традиций, которые в своих работах использовали комбинированный подход к квантитативным и квалитативным методам исследования. Логика подсказывает, что в настоящий момент не представляется возможным поддержать какой-то один работающий метод или прием в практике овладения иностранным языком. С одной стороны, данные, полученные в результате квантитативных исследований, были собраны на протяжении первой, статичной фазы, когда старые термины-понятия и конструкты были изъяты из профессионального инвентаря преподавателя и студента и заменены на новые. С другой стороны, отобранные в результате квантитативных исследований понятия начинают подвергаться сомнению в результате квалитативного изучения реальных образовательных контекстов, связанных с преподаванием и изучением языка.

Результирующим выводом может быть следующий: опираясь на диахронический анализ доминантных концептов и процедур в области овладения иностранными языками, можно с уверенностью утверждать, что развитие лингводидактических приемов и методов характеризуется постоянной эклектичностью. В этом состоит противоречивая диалектика начального этапа внедрения в образовательный процесс «унитаристской» идеи CLT в 1980-х гг. Важно понимать, что коммуникативная методика позволяет использовать в учебном процессе различные доминантные идеи и процедуры. С этой методикой связано понимание свободы, а не строгого предписания.

Мы разделяем позицию В. Хантера и Р. Смита, призывающих современников-исследователей отказаться от чрезмерного методистского отношения к многокомпонентному процессу освоения обучающимися иностранного языка. Следует отказаться также от внимания к раз и навсегда закрепленным названиям за приемами и техниками, которые используются в процессе обучения. Назрела необходимость в «распаковке» и «деметодизации» приемов, характерных для прошлых периодов. Иными словами, необходимо преодолеть ограниченность статичных представлений о том, кого мы должны обучать, как и для чего, а также преодолеть упрощенное понимание субъектно-субъектных отношений между преподавателем и студентом в процессе CLT. При этом очень важно понимать, что вся палитра накопленных лингводидактических приемов и знаний вряд ли заслуживает быть выброшенной на свалку истории. Опыт профессионалов – это не «мусорная корзина» (dustbin). Это – «хранилище» истории (storehouse) или сундук с сокровищами (treasurechest) [5, p. 439]. Такое понимание будет способствовать оздоровлению профессионального прошлого и его использования на новом уровне как ценного ресурса для современных приемов обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Hymes S. (1972) On communicative competence. In J.B. Pride, & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.

2. Лемайкина Л.М., Пузаков А.В. К проблеме методики преподавания иностранных языков на неязыковых специальностях («Психология»). Л.М. Лемайкина, А.В. Пузаков // Вестник Мордовского университета. – 2004. – № 1/2. – С. 80-82.

3. Klimova B.F. (2014) Detecting the development of language skills in current English language teaching in the Chech Republic. Elsevier: Procedia – Social and Behavioral Sciences 158. p. 85-92.

4. Uso-Juan, E., & Martinez-Flor, A. (2006) Current trends in the development and teaching of the four language skills. Berlin: Mouton de Gruyter.

5. Hunter D., Smith R. (2014) Unpackaging the past: “CLT” through ELTJ keywords. ELT Journal Volume 66/4. Special issue October 2012; doi: 10.1093/elt/ccs036.

6. Bax S. (2003) The End of CLT: a context approach to language teaching. ELT Journal 57/3: 278-287.

7. Kumaravadivelu B. (2006) Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

8. Richards J.C. & RODGERS, T.S. (1986/2001) Approaches and Methods in Language Teaching (second edition). Cambridge: Cambridge University Press.

УДК 378

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ЗАПОМИНАНИЯ КИТАЙСКИХ ИЕРОГЛИФОВ

Лелюх Ю.В.

Томский политехнический университет, Томск,
e-mail: ylko-rx8@mail.ru

Статья посвящена одной из главных проблем изучения китайского языка. В статье представлены несколько эффективных, быстрых и интересных методик запоминания китайских иероглифов. Также обсуждаются основные этапы изучения иероглифов. Назначение статьи – дать общее представление о китайском иероглифе и его системе, ознакомить студента с наиболее эффективными методами запоминания китайского иероглифа на начальном этапе.

Ключевые слова: китайский иероглиф, запомнить китайский иероглиф, основа иероглифа, изучение иероглифа, эффективный метод

AN EFFECTIVE METHODS OF MEMORIZATION CHINESE HIEROGLYPHS

Lelyukh Y.V.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk,
e-mail: ylko-rx8@mail.ru

The article is devoted to one of the main problems in the study of Chinese language. The article presents several effective, fast and interesting methods of memorization Chinese hieroglyphs. It also discusses the main stages of the study of hieroglyphs. Assignment article – to give a general idea of Chinese hieroglyphs and its system, to acquaint the student with the most effective methods of memorization Chinese hieroglyphs on the initial stage.

Keywords: Chinese hieroglyph, remember Chinese hieroglyph, basis of hieroglyph, study of hieroglyph, an effective method

Китайский язык считается одним из самых сложных языков. Вся сложность состоит в том, что для его изучения нужно запоминать и периодически повторять как фонетическую запись и произношение, так и главный компонент – иероглиф. Китайский язык не имеет строгого фонетического алфавита, но имеет сложную систему письма. Одним из самых трудоёмких моментов в изучении китайского языка является запоминание иероглифов [1].

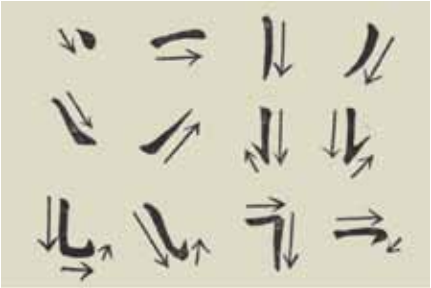
Цель данной работы состоит в ознакомлении студентов, учеников и интересующихся изучением китайского языка методик быстрого, эффективного и интересного запоминания иероглифов.

Около 50 тысяч китайских символов составляет знаменитый Словарь Канси (康熙字典 Zidiǎn Канси). Что же делает китайский иероглиф таким трудным?

Один иероглиф может иметь несколько смыслов и переводов.

Основным этапом изучения иероглифов лежит в изучении черт и графем – компонентов, из которых они состоят. На первом этапе изучения рекомендуется использовать кисти, так как изначально при написании пользовались только кистями. Состав иероглифа таков: иероглиф состоит из отдельных графем, которые состоят из черт.

Пример некоторых черт в китайских иероглифах:

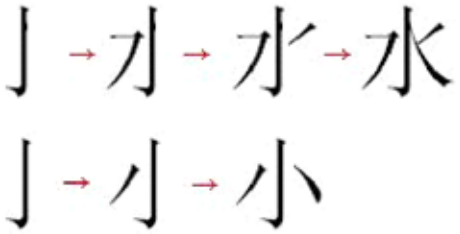


Главный враг для иероглифа – ручка. Китайский иероглиф отличается и толщиной написания. Поэтому следует уделить особое внимание средствам, которыми прописывается иероглиф (а именно: перо, перьевая ручка, кисть, карандаш). Правильно написанный иероглиф влияет и на смысловое восприятие.

Второй этап состоит в изучении правильного и последовательного написания иероглифов. Черты в иероглифе пишутся в исторически сложившемся порядке: сверху вниз и слева направо. Такая последовательность была придумана для того, чтобы не задеть его рукой и не оставить кляксу. Также знания о последовательности написания иероглифа могут быть полезны для ра-

боты со словарями (быстрого нахождения нужного иероглифа).

Порядок написания китайского иероглифа:



Методов изучения китайского языка и запоминания иероглифов довольно много, но стоит сказать о самых продуктивных.

1. Метод 临摹 línmó «прописывание».

Самый популярный метод – многократное прописывание одного иероглифа. Этот метод китайцы используют для запоминания иероглифов в школе. Согласно этому методу, иероглифы можно прописывать в строчку на листах или в специальных прописях (стандартный метод) и в любом месте листа. Для стандартного метода прописывания рекомендуется занимать участок в клетке 2x2. Действенность такого метода достигает 100% и тренирует механические навыки. При этом требует огромных усилий. Стоит отметить и важность визуальной памяти у людей, изучающих иероглифы. Многократное прописывание иероглифов активизирует память и творческие аспекты [1].

2. Использование ТСО (технических средств обучения)

Существует огромное количество программ для портативных устройств по изучению китайских иероглифов, что делает запоминание иероглифов ещё удобнее. Существуют программы для iOS, Android и ПК, которые помогают постоянно изучать иероглифы. Приложения могут быть представлены в форме игры, словаря и т.п.

Это очень быстрый и экономный способ проверить слово, узнать его звучание и перевод [2]. Огромный плюс – наращивание скорости написания и практика написания. Минус – низкая точность полученного (прописанного) иероглифа, так как делается это не пером и не кистью, и даже не ручкой, а применяется рукописный ввод [1].

Пример переводчика на системе Android:

3. Метод аудиального запоминания

Обязательно нужно слушать аудио к каждому слову. Без аудиотренировок все усилия могут быть проделаны зря. При прописывании иероглифа не стоит забывать о таком важном моменте как звучание этого иероглифа. Такой метод помогает развивать аудиальный тип памяти, наращивать умение воспринимать китайскую речь на слух [1].

4. Метод «истории»

Метод также является действенным, даже если составленные рассказы или истории будут нести абсурдный характер. Из выученных иероглифов лучше всего составлять маленькие диалоги, тексты или группы слов, объединенных одной тематикой (еда, путешествия и т.п.). Нужно пытаться задействовать как можно больше выученных иероглифов. Такой метод приведёт к быстрому распознаванию выученного иероглифа в других текстах [1].

5. Каллиграфическое изучение иероглифов

Иероглиф – это не только семантическая единица языка, но и воплощение художественной и культурной ценности языка. Иероглиф – это небольшая графическая картинка, которая несёт в себе логику ассоциативного мышления китайцев. Для того чтобы как можно глубже изучать и понимать китайскую культуру, совершенно необходимо изучить эстетическую составляющую иероглифа. Прописывая иероглиф, следует уделять внимание художественной составляющей изображения. Следует сказать о современной каллиграфии. Её можно разделить на шрифты и картинное изображение. Традиционная же каллиграфия подразумевает написание иероглифа стандартной техникой письма.

Пример современной каллиграфии:

Данная практика развивает художественный вкус, но требует усидчивости и много свободного времени [1].

6. Карточки по новым словам

Следует уделять большое внимание выученным словам. Можно сделать карточки по новым словам, что будет самым простым способом по их запоминанию. Не следует забывать о транскрипции слова. Также можно добавить поясняющий рисунок, так будет проще вспомнить слово или перевод [3].

Итак, на основании всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что изучение иероглифов – это очень сложный процесс запоминания иероглифов на слух и его графического изображения. Также нужно комбинировать методы запоминания и можно выработать свои подходы к запоминанию. Данная статья может помочь студентам и любителям в изучении и совершенствовании китайского языка.

Список литературы

1. Магазета. Интернет-газета о Китае и китайском языке. Миссия выполнима: методы запоминания иероглифов [Электронный ресурс]. – URL: http://magazeta.com/2015/03/hanzi-memorize/(дата проверки: 27.04.15).

2. 15+ советов по запоминанию иероглифов [Электронный ресурс]. URL: http://magazeta.com/2007/10/chinese-characters/ (дата проверки: 27.04.15).

3. Как учить китайские иероглифы? [Электронный ресурс]. – URL: http://laoshi.ru/handbooks/34-kak-uchit-kitayskie-ieroglify(дата проверки: 27.04.15).

УДК 378.02:37.016

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Максютина О.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: maksyutinaov@gmail.com

В условиях жесткой конкуренции на рынке переводческих услуг переводчику уже недостаточно владеть только одним рабочим иностранным языком, что приводит к необходимости введения курса делового языка в рамках обучения второму иностранному языку. В этой связи рассматривается специфика преподавания второго иностранного языка, критерии отбора лексико-грамматического материала и стратегии обучения деловой переписке на втором иностранном языке.

Ключевые слова: английский язык как второй иностранный, деловая переписка на английском языке, стратегии обучения деловой переписке

TEACHING STUDENTS STUDYING ENGLISH AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE WRITING ENGLISH BUSINESS LETTERS

Maksyutina O.V.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: maksyutinaov@gmail.com

The subject matter of the present work is teaching students studying English as the second foreign language writing English business letters. Letter writing is an integral part of the recognized business procedure, and a business letter may be regarded as a tool that people use to conduct their business. The analysis of basic principles of business letter writing is surely a very interesting topic from the theoretical point of view, but it is also very useful for practical purpose. The work states the rules of teaching business letter writing. It also considers special features of teaching a second foreign language and criteria for lexical and grammatical material selection.

Keywords: English as the second foreign language, writing English business letters, rules of teaching business letter writing

В настоящее время в России все более возрастает интерес к выходу российских учреждений и компаний на международный рынок, в связи с чем резко возрос интерес к проблемам языка деловой коммуникации и культуры деловой переписки. Существенно возросли требования к специалистам по иностранным языкам в этом плане, и назревает необходимость пересмотра стандартов обучения иностранным языкам в языковых вузах, чтобы поднять современных выпускников языкового вуза на высокий уровень знания бизнес-терминологии и повысить их языковую компетентность в современном обществе.

Вместе с возрастающей потребностью в переводчиках, возрастает и их количество. Сегодня можно говорить о жесткой конкуренции на рынке переводческих услуг. Теперь переводчику уже недостаточно владеть только одним рабочим иностранным языком. Последнее особенно касается студентов, не изучавших английский в качестве первого иностранного в ВУЗе. Таким образом, возникает необходимость интенсификации и рационализации процесса обучения английскому языку как второму иностранному, обусловленная возросшими требованиями к профессиональной подготовленности выпускников языковых вузов. Нам представляется целесообразным внедрение обособленного курса англоязычной деловой переписки в курс второго иностранного языка с целью более глубокого овладения студентами лексическими и грамматическими явлениями современного делового английского языка.

Практика работы в вузе показывает, что большинство студентов, изучающих английский язык в качестве второго иностранного, регулярно сталкивается с необходимостью написания деловых писем на английском языке либо предполагает такую возможность в будущем. Тем не менее, студенты практически не владеют теоретическими знаниями о требованиях, предъявляемых к структуре и формату современного делового письма, не владеют в достаточной степени лексико-грамматическими навыками, необходимыми для написания деловых писем. Кроме того, у студентов не сформированы в достаточной степени коммуникативные умения, связанные с письменным деловым общением.

Определяющей особенностью обучения деловой переписке на втором иностранном языке является такое явление как положительный перенос. Лингвистический и учебный опыт учащихся является существенным фактором в процессе обучения, таким образом, обучение деловой переписке на втором иностранном языке протекает в благоприятных условиях. Студенты уже владеют навыками и умениями деловой переписки, полученными в ходе изучения курса делового языка на первом иностранном языке. Студенты языкового вуза обладают значительным языковым опытом, который, к тому же, сочетает практическое владение и теоретические знания.

Одним из важных принципов, оказывающих влияние на построение методики обучения деловой переписке на втором иностранном языке, является учет характера взаимодействия чтения и письменной речи при обучении специалистов. Мы разделяем точку зрения Н.Е. Березиной, которая в своем диссертационном исследовании [1, с.58] выдвигает положение, согласно которому обучение письменной речи как одному из аспектов обучения письменному профессионально-деловому общению будет более эффективным, если оно будет опираться не только на тексты, служащие образцом для самостоятельного речевого творчества. В роли таких текстов могут выступать примеры писем, а также дополнительно привлеченные тексты для чтения с целью извлечения необходимой как языковой, так и содержательной информации (в том числе и информации социокультурного плана), которая может быть использована при составлении собственных речевых высказываний.

Примеры деловых писем могут использоваться для анализа внешней структуры построения текстов данного рода, особен-

ностей композиционного оформления, основных грамматических конструкций и их лексической наполняемости. Особенно следует побуждать студентов к сравнению лингвистических явлений, встречающихся в образцах писем на английском языке с знакомыми им явлениями в первом иностранном языке. Таким образом, чтение примеров деловых писем служат важной составляющей обучения деловой переписке на втором иностранном языке.

Чтение текстов писем, выполняющих определенные методические функции в процессе обучения, позволяет сформировать у студентов необходимые умения письменного делового общения и может служить основой для построения системы работы по обучению письменной речи.

Оптимальной представляется следующая последовательность работы с текстом: от целостного восприятия и понимания примеров писем, включающих сравнение с текстами писем на первом иностранном языке, к выделению профессионально значимой информации и далее к выделению деталей, заключенных в терминологии, фразеологии, стилистике, т.е., от общего к частному.

Именно языковой материал обеспечивает практическую реализацию содержательной стороны профессионального письменного делового общения в типичных ситуациях общения. Поэтому именно учет языкового материала выдвигается нами в качестве одного из принципов при отборе содержания обучения.

Языковой минимум является одним из важнейших компонентов содержания обучения, так как именно в нем отражается специфика профессионального делового общения. При осуществлении устного общения, в том числе профессионально-делового, значительную роль играют экстралингвистические средства, оказывающие непосредственное влияние на ход коммуникации. В случае с письменным деловым общением также существуют экстралингвистические средства (выбор шрифта, абзацное деление текста, использование постскриптумов), но количество их не столь велико, а роль не столь сильна, как при устном общении. Следовательно, основное влияние на реципиента оказывается путем лингвистических средств, т.е., правильного выбора и использования языкового и речевого материала. В этой связи необходимо отбирать и организовывать языковой материал, который обеспечил бы эффективное осуществление письменных форм делового общения.

Отбор лексико-грамматического материала должен производиться в соответствии с рядом критериев. Так, одним из важнейших критериев для отбора лексико-грамматического материала является соответствие отбираемого материала требованиям программы обучения с учетом адаптации ее к коммуникативным профессионально-деловым потребностям обучаемых.

Отбор лексико-грамматического материала производится также с учетом посильности и доступности данного материала. Определение посильности и доступности материала проводится с учетом представленности всего ранее изученного материала на предыдущих этапах обучения, общих требований программы к языковому материалу, реальных возможностей обучаемых в рамках отведенного программой времени. Кроме того, отбор лексико-грамматического материала подчинен контрастивному подходу: лексико-грамматические явления, сходные в двух изучаемых иностранных языках, могут служить опорой для студентов в ходе обучения и должны быть отобраны в первую очередь. Таким образом создается эффект легкости начала обучения деловой переписке на втором иностранном языке.

В соответствии с вышеизложенными критериями отбора, при отборе языкового материала учитывается его соответствие целям обучения, а именно то, насколько языковые единицы могут сыграть роль лингвистической основы при обучении письменной деловой речи.

Помимо общеупотребительной лексики, в языковой состав деловых писем входят следующие лексические единицы:

– единицы, характерные для языка делового общения в целом (например, глаголы, употребляемые для характеристики деловой активности: to postpone, to reinforce, to schedule);

– единицы, характерные для письменного делового общения в целом (например, основные термины: inquiry, salutation, postscript, resume);

– единицы, характерные для конкретных ситуаций, требующих написания делового письма (например, для написания сопроводительного письма к финансовому документу: invoice, Letter of Credit, airway bill).

Для отбора и организации лексических единиц требуется установить, в какой мере они влияют на успешность осуществления письменного делового общения. Для этого нами был проведен анализ справочно-информационной литературы и текстов деловых писем. В результате нами была выделено несколько групп лексических единиц, чаще всего используемых для нужд письменных форм коммуникации.

К первой группе таких единиц относятся глаголы, характеризующие деловую

активность в целом (to conduct, to direct, to manage и т.д.). Опираясь на рекомендации авторов справочно-информационной литературы, а также на свидетельства практиков-профессионалов, можно выделить определенную зависимость между характером употребляемых глаголов из данной группы и эффективностью осуществления письменной деловой коммуникации в целом. Тенденция в следующем: чем менее употребительным, но более специфичным и конкретизирующим является характер используемых глаголов, тем больший эффект производится на собеседника.

Ко второй группе наиболее часто употребляемых лексических единиц относятся слова и словосочетания, характеризующие профессионально-деловые умения менеджеров как представителей конкретной специальности (Personnel Manager, Financial Manager, Marketing Manager и т.д.).

К третьей группе (которая, в свою очередь, может быть разделена на несколько подгрупп) относятся термины, характеризующие основные понятия различных сфер профессиональной деятельности (например, сферу трудоустройства: to apply, to qualify, candidate, interview).

Отбор грамматических структур также должен проводиться в соответствии с вышеприведенными критериями. Нами были выделены:

Частое использование сослагательного наклонения (We would be grateful if you could...)

Использование инверсных форм сослагательного наклонения в начале предложения (Should you fail to deliver in time...)

Использование независимых причастных и деепричастных оборотов в начале предложения (Having received your message..., Taking into consideration the job market...)

Использование союзов и союзных слов (as well as, in spite of, although, not only... but... и т.д.)

Таким образом, после изучения образцов деловых писем на английском языке, отвечающих вышеперечисленным критериям, можно переходить к упражнениям на порождение письменных высказываний.

К началу курса «Деловая переписка» студенты уже обладают устойчивыми лексическими и грамматическими навыками, а также хорошо сформированным коммуникативным умением письменной речи. Кроме того, они владеют разговорным и (в некоторой степени) публицистическим функциональными стилями. Таким образом, с официально-деловым стилем они сталкиваются впервые при изучении данного курса, что и является причиной трудностей, с которыми студенты сталкиваются при выражении своих коммуникативных намерений в деловом письме.

Так, нередки случаи, когда безошибочная с лексико-грамматической точки зрения фраза оказывается неприемлемой в контексте делового письма. Например, стилистика делового письма не рекомендует использовать в текстах пассивный залог в силу индетерминированности агента действия в большинстве случаев. Недостаточно просто сообщить, что какое-либо действие будет выполнено; необходимо точно указать, кто именно должен его выполнить, даже если это кажется очевидным из контекста. Нельзя забывать о том, что деловое письмо является юридическим документом, который потенциально может быть использован любым из корреспондентов для защиты своих интересов в суде, поэтому любые недосказанности, неясные формулировки и фразы, допускающие неоднозначное толкование, не должны быть использованы при его написании.

Коммуникативная (или «риторическая», как называет ее ряд зарубежных авторов) проблема проявляется в необходимости планирования письменного дискурса таким образом, чтобы наиболее адекватно выразить свою коммуникативную интенцию, соблюдая при этом общие требования, предъявляемые к деловом письму [2, с.50]. Не следует отождествлять данную проблему с проблемой языковых конвенций, поскольку последняя связана, главным образом, со смешением функциональных стилей (т.е., является чисто языковым моментом), и не имеет ярко выраженной коммуникативной подоплеки.

Приведем пример. Автору письма, сотруднику компании «А», необходимо ответить на просьбу корреспондента о продаже определенного товара. В письме необходимо уведомить корреспондента о том, что компания «А» занимается только производством, но не продажей, следовательно, просьба клиента не может быть удовлетворена.

Данная коммуникативная интенция может быть выражена различными способами. Однако следует учесть, что не все они являются одинаково приемлемыми в практике деловой переписке, даже при условии, что во всех случаях будет одинаково адекватно выдержана стилистика делового письма. Например, фраза ‘We are sorry to inform you that we refuse to sell directly to the public’, будучи абсолютно верна с языковой точки зрения, тем не менее, не может быть рекомендована для использования в деловом письме, поскольку нарушает неглас-

ное правило деловой переписки: отказ не должен быть выражен прямо. В этой связи использование таких лексических единиц, как ‘refuse’, является крайне нежелательным. Более приемлемым вариантом в данной ситуации была бы фраза типа ‘We are sorry to inform you that we sell only through our authorized distributors’; крайне желательно также сообщить координаты дистрибьюторов, с которыми клиент мог бы связаться для решения интересующего его вопроса.

Учитывая вышесказанное, неудивительно, что многие студенты (даже те из них, чьи коммуникативные умения на обоих иностранных языках хорошо развиты) считают написание деловых писем весьма сложной задачей. Таким образом, при формировании у студентов, изучающих английский язык как второй иностранный, письменных коммуникативных умений следует опираться на продуктивные модели порождения текста и преодоления коммуникативных барьеров, а также перенос из первого иностранного языка.

Список литературы

1. Березина Н.Е. Обучение письменным формам делового общения в ситуациях вхождения в сферу профессиональной деятельности: Дис. … канд. пед. наук. – Н. Новгород, 1998. – 224 с.

2. Hayes J.R., Flower L.S. Composing Written Sentences // Research in the Teaching of English. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1986, Vol. 20, pp.121-140.

УДК 800:378.662

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Матухин Д.Л.

Томский политехнический университет, Томск, e-mail: mdlbuddy@mail.ru

Статья посвящена принципиальным вопросам организации смешанного обучения иностранному языку в вузе, что обусловило актуальностьвыбранной темы. Целью исследования явилось изучение основных элементов смешанного обучения: стратегия организации, включающая обеспечение ресурсами, решение вопросов администрирования и разработки внутренних нормативных документов; информационно-коммуникационные технологи и специальные службы, позволяющие решить задачу электронного обучения; методика и контент e-learning. В результате исследования было проведено сравнение подходов к смешанному обучению в отечественной и иностранной литературе, выделены проблемы его организации, приведены примеры и даны рекомендации по организации смешанного обучения иностранному языку в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: электронное обучение, смешанное обучение, онлайн-обучение, распределенная система обучения, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), LMS, контент, вики-технология

TECHNOLOGY OF BLENDED LEARNING IN TEACHING ENGLISH AT HIGHER EDUCATIONAL INSITUTIONS

Matukhin D.L.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: mdlbuddy@mail.ru

The present article deals with organization of blended learning in a higher educational institution which has led the relevance of the problem.The aim ofthe researchwas to study thebasic elements ofblended learning: strategy of organization including resources supply; solution of the issues of administration and development of internal regulatory documents; information and communication technologies and special services sup-porting the electronic learning; methodology and content of e-learning. As a result of the research different approaches to the blended learning in national and foreign literaturehave been compared, the problems of its organizationhas been discussed. The author gives examples and guidance for organization of the blended learning in a higher school.

Keywords: e-learning, blended learning, online-learning, distributed system of education, Information and Communication Technologies (ICT), LMS, content, wiki-technology

Значение электронного обучения (e-learning) в высшем образовании постоянно возрастает. Учебные заведения вводят электронное обучение, потому что оно:

• удовлетворяет потребности современных студентов, живущих в цифровом мире;

• стимулирует педагогические нововведения;

• способствует обмену знаниями и сотрудничеству на внутривузовском и межвузовском уровнях;

• расширяет возможности дистанционного обучения и упрощает доступ к образованию различным категориям обучающихся.

ИКТ дают возможность образованию соответствовать глобальным тенденциям развития и адаптироваться к быстроменяющимся условиям существования современного мира. В отечественном образовании актуальность электронного обучения признана на государственном уровне. Закон «Об образовании в Российской Федерации»

от 29 декабря 2012 г. дает определение электронному обучению как организации образовательной деятельности с применением ин-формационных технологий, технических средств, информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [1]. ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата ставит задачи формирования у студентов ряда компетенций, напрямую связанных с ИКТ: владение навыками работы с компьютером как средством управления информацией; умение анализировать информацию, находящуюся в компьютерных сетях и корпоративных информационных системах; понимание роли и значения информации и информационных технологий в современном обществе.

В зависимости от степени применения электронного обучения в образовательном процессе, в том числе обучении иностранному языку, выделяются онлайн-обучение и смешанное обучение. Онлайн-обучение (onlinelearning) – способ организации процесса самостоятельного изучения учебных материалов с использованием образовательной среды, основанной на интернет-технологиях. Смешанное обучение (blendedlearning) – сочетание сетевого обучения с очным, интеграция традиционных форм с электронными технологиями. В смешанном обучении иностранному языку применение инструментов ИКТ не просто дополняет традиционное обучение и уменьшает время, проведенное обучающимися в аудитории. Электронное обучение является неотъемлемой составной частью образовательного процесса, переходящего в новое качественное состояние посредством взаимного влияния и интеграции традиционного и электронного обучения.

В практике электронного обучения иностранному языку более распространено смешанное обучение. Это обусловлено следующими обстоятельствами:

• полностью онлайн-обучение более подходит для опытных студентов, желающих объединить работу и обучение;

• в отечественном образовании регламентация нормативными документами количества аудиторных занятий по иностранному языку и порядка прохождения промежуточной и итоговой аттестации удаленными студентами ограничивает возможности обучения, осуществляемого полностью в режиме онлайн, но не препятствует реализации смешанного обучения.

В зарубежной и отечественной литературе проблема смешанного обучения, в том числеиностранному языку, рассматривается по-разному. Зарубежные авторы уделяют внимание элементам смешанного обучения и опыту его реализации в разных странах [2]. В исследованиях отмечается, что смешанное обучение берет свое происхождение из двух исторически обособленных образовательных систем: традиционной (face-to-facelearningsystem) и распределенной (distributedlearningsystem), в центре которой находится технология. В реализации смешанного обучения имеет место конвергенция систем: традиционной, характеризующейся синхронным взаимодействием личностей, и распределенной, для которой характерны асинхронные действия – взаимодействие личностей, независимо от времени и места [там же].

По мнению зарубежных авторов, педагоги используют термин «смешанное обучение», поскольку он способствует переосмыслению традиционной модели обучения, появлению разнообразных курсов обучения, преодолению в образовательном процессе «барьеров» места и времени [там же]. Исследователи указывают на преимущества смешанного обучения перед традиционным обучением: экономия площадей, применение LMS (специальной электронной оболочки для обучения) для отслеживания выполнения заданий и выставления оценок, использование инструментов ИКТ в аудитории для проведения контрольных работ, тестирования, коллективной работы [3].

В отличие от системного подхода к проблеме смешанного обучения иностранному языку в зарубежной литературе, отечественные авторы уделяют внимание отдельным вопросам проблемы. Исследователи рассматривают смешанное обучение в рамках внедрения в учебный процесс вуза дистанционных образовательных технологий [4], указывают на особенности внедрения электронного обучения [5; 6], выделяют смешанное обучение как тип организации учебного процесса в электронном распределенном университете [7; 8; 9].

В то же время в отечественной практике существует более чем десятилетний, аналогичный зарубежному опыт реализации смешанного обучения. Целью данной статьи является исследование на основании отечественного и зарубежного опыта смешанного обучения иностранному языку как системы, включающей определенные элементы, организацию работы студентов, преподавателей и организаторов учебного процесса.

В смешанном обучении, так же как и в традиционном, предусматривается проведение аудиторных занятий в соответствии с ФГОС и учебными планами по направлениям подготовки. В то же время в системе смешанного обучения в целом и иностран-

ному языку в частности как совокупности элементов, объединенных регулярным взаимодействием для выполнения функций образовательного процесса, на первый план выходят основные аспекты:

Институциональный – наличие в организации стратегии электронного, в частности смешанного обучения;

Управленческо-технологический – организация и управление учебным процессом, в котором соединены традиционные формы и электронные технологии;

Педагогический – разработка методик, моделей и учебно-методического обеспечения образовательного процесса в электронной среде обучения [10].

Рассмотрим основные элементы смешанного обучения.

Стратегия организации по развитию электронного обучения иностранному языку должна исходить из того, что электронное обучение является новой образовательной парадигмой. Стратегически в современном вузе, таком как Томский политехнический университет – организации, занимающейся образовательной деятельностью – миссия, видение, образовательные, управленческие, научные, финансовые, международные цели и задачи поставлены и реализуются исходя из того, что университет является электронным, территориально-распределенным, международным научно-образовательным и инновационно-предпринимательским университетским комплексом.

Вопросы обеспеченности электронного/смешанного обучения вычислительной и организационной техникой, программным обеспечением, информационными сервисами, а также специальными службами поддержки рассматриваются в стратегическом плане как решение конкретных задач – финансирования, совершенствования управления, формирования электронной распределенной среды, реализации электронного обучения в соответствии с требованиями времени.

Права и обязанности, взаимодействие преподавателей, студентов, персонала в процессе смешанного обучения, в том числе иностранному языку, регламентируются внутренними нормативными документами –это учебно-методическая документация, рабочие инструкции, положения, руководства, разработанные в соответствии со стандартами ISO 9001:2008.

Элементы смешанного обучения отражены в документах, регламентирующих весь учебный процесс в университете, и документах, посвященных учебному процессу в электронной среде. В первом случае это положения о порядке организации и осуществлении образовательной деятельности, о самостоятельной работе студентов, о методике использования балльно-рейтинговой системы (БРС) оценки знаний, рабочие учебные программы по дисциплинам. Специальными регламентами по электронному обучению являются руководство по проведению вебинаров, положение об электронном курсе, рабочие инструкции о порядке проведения текущей аттестации в режиме электронного тестирования, о проведении мониторинга работы преподавателя в электронной среде. Обязанность преподавателя осуществлять учебный процесс с использованием электронной среды и технологий e-learning оговорена в его трудовом договоре с университетом.

Таким образом, стратегия электронного / смешанного обучения, в целом и иностранному языку в частности, строится «сверху-вниз», является дискретной и означает готовность организации реализовывать электронное / смешанное обучение.

Технологически реализация электронного обучения иностранному языку осуществляется в первую очередь посредством LMS (LearningManagementSystem – система управления обучением), которая интегрирует дидактические и организационные функции учебного процесса. Это могут быть различные программные оболочки, с которыми работает вуз, например, Moodle, WebCT.

В дидактическом плане в обучении иностранному языку LMS осуществляет следующие действия:

• доставка информации – это электронный учебник, презентации, тематики форумов, контрольных и курсовых работ, календарный план изучения дисциплины, критерии оценок выполненных заданий, список литературы, объявления, ссылки, в том числе и на открытые образовательные ресурсы;

• коммуникации – через форум, электронную почту, чат;

• организация групповой (форум, вики-страницы) и индивидуальной (обмен файлами) работы студентов;

• контроль знаний посредством тестирования (тест-самопроверка, тест-экзамен).

С точки зрения организации учебного процесса по иностранному языку LMS дает возможность отслеживать результаты обучения:

• контроль успеваемости в баллах, выставленных преподавателем в соответствии с БРС оценки знаний и перенесенных в электронный журнал;

• генерация отчетов;

• сбор статистических данных.

Кроме того, в смешанном обучении, в том числе иностранному языку,часто ис-

пользуются средства ИКТ, выходящие за пределы LMS (скайп, мобильные приложения, социальные сети), которые расширяют возможности совместной работы и делают процесс обучения более социальным. Благодаря Интернету, на современном этапе изменяются способы и формы коммуникации людей. Поэтому ряд авторов считает, что будущее электронного обучения за разработкой специальных образовательных приложений к социальным сетям, в создании LMS, интегрированных с популярными социальными сервисами [11]. Облачные вычисления – модель предоставления пользователю доступа к услугам и вычислительным ресурсам посредством Интернета – также расширяют возможности электронного обучения. Эти сервисы предоставляют участникам учебного процесса аналогичные автономной LMS инструменты размещения контента, контроля обучения и коммуникации. На базе облачных сервисов реализуется и мобильное обучение – электронное обучение с помощью мобильных устройств, имеющих международный идентификатор мобильного оборудования, работающих под управлением операционной системы, поддерживающих работу в мобильных сетях и технологию Wi-Fi [12].

Реализация электронного обучения, в целом и иностранному языку в частности, требует специальных служб, осуществляющих программно-техническое сопровождение и организационную поддержку образовательного процесса в соответствии с внутренними нормативными документами. Программно-техническое сопровождение включает ресурсную поддержку, дизайн интерфейса, установку и закупку прикладного программного обеспечения, проведение мониторинга ИТ-сервисов, плановое и оперативное обслуживание вычислительной техники и локальных вычислительных сетей.

Организационная поддержка смешанного обучения в электронной среде обеспечивает:

• функционирование LMS – размещение учебных курсов, программного обеспечения, управление порталом;

• организацию учебного процесса в LMS – прием и обработку данных, формирование групп, курирование работы преподавателей, решение организационных вопросов взаимодействия со студентами, мониторинг и контроль учебного процесса, обучение навыкам работы в электронной среде преподавателей, студентов, персонала.

Таким образом, в управленческо-технологическом плане LMS, средства ИКТ, службы поддержки и управления обеспечивают реализацию смешанного обучения.

В образовательном процессе центральное место занимают собственно обучение и преподавание. Зарубежные авторы выделяют модели смешанного обучения иностранному языкув зависимости от соотношения учебного времени, потраченного на традиционное и сетевое обучение, и степени, в которой электронное обучение уменьшает время, проведенное в аудитории. Так, Г. Ричардс (университет Атабаска, Канада) приводит примеры соотношения занятий в режимах онлайн и face-to-face: 50% – 50%, 30% – 70%, 20% – 80%, 40% – 60%, более 50% – онлайн. Причем на практике превалирует соотношение 50% онлайн-занятий и 50% – занятий в очной форме [13].

В исследовании университета Британской Колумбии (Канада), опирающемся на опыт реализации электронного обучения в странах Европы, США, Канады, выделяются 6 моделей смешанного обучения [там же]:

1) модель, в которой сетевое обучение является дополнительным к очному и обеспечивает доступ к электронным материалам в компьютерном классе, лаборатории, из дома (Model 1: Face-to-facedriver);

2) модель, в которой в соответствии с графиком чередуются традиционное и онлайн-обучение, курируемое преподавателями (Model 2: Rotation);

3) модель, в которой большая часть обучения осуществляется в электронной образовательной среде, при этом обучаемым обеспечена необходимая очная поддержка преподавателя (Model 3: Flex);

4) модель, в которой обучение проводится в онлайн-лаборатории, доступной студентам в специальном классе, поддержку обучаемых осуществляют технический персонал по месту нахождения оборудования и преподаватель в режиме онлайн (Model 4: Onlinelab);

5) модель, в которой студенты выбирают онлайн-курсы в качестве дополнения к изучению учебных дисциплин в очном режиме (Model 5: Self-blend);

6) модель, в которой удаленные студенты обучаются в электронной среде в режиме он-лайн, а аттестацию проходят очно (Model 6: Onlinedriver).

В отечественной системе образования количество учебного времени, отведенного на ауди-торную и самостоятельную работу студентов, регламентируется внешними нормативными доку-ментами. Модель смешанного обучения фактически представляет собой организацию самостоятельной работы обучаемых в электронной среде: в автономной LMS и с использованием современных средств ИКТ. В обучении иностранному языку сервисы LMS (обмен фай-

лами, форумы, система тестирования, чат, вики-страницы) позволяют организовать в режиме онлайн следующие виды работ:

• выполнение студентами контрольных, самостоятельных, индивидуальных заданий, рефератов, презентаций;

• обсуждения в тематических и консультирование в консультационных форумах;

• тестирование (промежуточное, итоговое), включающее различные виды тестовых заданий (открытые, закрытые, на соответствие и выстраивание последовательности) и проводимое в режимах самопроверки и экзамена.

Перечень семестровых контрольных мероприятий, минимальное и максимальное количество баллов, выставляемых за выполнение заданий, зависят от объема недельной аудиторной нагрузки, отводимой на изучение дисциплины учебного плана, устанавливаются кафедрой и утверждаются в рабочей учебной программе по дисциплине «Иностранный язык». Количество контрольных мероприятий варьируется, порядок и результаты их выполнения отражены соответственно в размещенных в LMS графике изучения дисциплины и электронном журнале.

Контент для организации самостоятельной работы по иностранному языку в электронной среде включает:

• дидактические ресурсы – электронный учебник, презентации преподавателя, тематики контрольных, самостоятельных, виртуальных семинаров, ссылки на Интернет-ресурсы, список литературы и другие материалы;

• знания, создаваемые в процессе обучения и доступные для других участников учебного процесса, – результаты выполненных заданий, групповые работы, презентации, доклады.

Исследование проблемы смешанного обучения иностранному языку в вузе позволяет сделать следующие выводы.

Смешанное обучение способно решать поставленные ФГОС ВПО задачи по формированию у студентов компетенций, связанных с ИКТ, и реализовывать в вузе электронное обучение как образовательную деятельность с применением информационных технологий, технических средств, информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Модель смешанного обучения иностранному языку в вузе формируется как система, включающая определенные элементы: стратегию университета по развитию электронного обучения, организацию образовательного процесса посредством ИКТ и при поддержке специальных служб сопровождения обучения, реализацию взаимодействия и сотрудничества преподавателей и студентов с помощью методик и контента e-learning.

Перспективными направлениями в исследовании организации смешанного обучения иностранному языку являются:

• изучение и анализ частных методик e-learning – преподавателей, вузов;

• изучение образовательных возможностей социальных сетей, облачных вычислений, мобильных технологий, массовых открытых онлайн-курсов и разработка методик их применения в образовательном процессе;

• определение трудозатрат и критериев работы преподавателей, организующих и поддерживающих образовательный процесс с применением новых ИКТ.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=158523 (дата обращения: 25.03.2015).

2. MijaresIlliana. Blended learning: Are we getting the best from both worlds? LiteratureReviewforEDST 561 [Электронныйресурс]. Режим доступа: http://elk.library.ubc.ca/bitstream/handle/2429/44087/EDST561-LRfinal-1.doc.docx?sequence=1 (дата обращения: 03.04.2015).

3. Richards Griff. Athabasca University. Learning Analitics: On the Way to Smart Education [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm (дата обращения: 10.04.2015).

4. Шитова В.А. Проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс высшей школы // Вестник Московского государственного областного университета. – 2011. – № 4. Серия: Педагогика. – С. 57–64.

5. Калмыкова О.В., Черепанов А.А. Особенности внедрения электронного обучения в образовательных организациях высшего образования // IDO science. – 2013. – № 6. – С. 55–64.

6. Соловов А.В. «Золотые клетки» виртуальных учебных сред [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 133–137. – Режим доступа :http://vovr.su/upload/11-12.pdf (дата обращения: 17.03.2015).

7. Тихомирова Н.В. Управление современным университетом, интегрированным в информационное пространство: концепция, инструменты, методы. – М., 2009. – 264 с.

8. Фомина А.С. Смешанное обучение в электронном распределенном университете // Ученые записки. Вып. 34. – М., 2011. – С. 82–88.

9. Фомина А.С. Организация учебного проектирования с применением ИКТ в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] // Образовательные технологии и общество. – 2014. – № 3. – С. 402–419. Режим доступа:http://ifets.ieee.org/russian/deposi-tory/v17_i3/pdf/4.pdf (дата обращения: 11.04.2015).

10. Матухин Д.Л. Методологические основы смешанной формы обучения профессиональному иностранному языку студентов технических специальностей [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. Режим доступа: http://www.science-education.ru/116-12968 (дата обращения: 28.03.2015).

11. Фещенко А.В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития [Электронный ресурс] // Открытое и дистанционное образование. –2011. – № 3. – С. 44–50. Режим доступа: http://huminf.tsu.ru/jurnal/files/vol7/feschenko.pdf (дата обращения: 07.04.2015).

12. Воронкин А.С. Социальные сети: эволюция, структура, анализ [Электронный ресурс] // Образовательные технологии и общество. – 2014. – № 1. – С. 650–675. – Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v17_i1/pdf/21.pdf (дата обращения: 18.03.2015).

13. Матухин Д.Л. Лингводидактические особенности смешанной формы обучения профессиональному иностранному языку студентов технических специальностей [Электронный ресурс] // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы: сборник трудов I Всероссийской научно-методической конференции. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2014. – С. 159. Режим доступа: http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2014/C09/C09.pdf (дата обращения: 19.03.2015).

УДК 811.112.2'243'342:378.147

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА НЕМЕЦКОГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Плеханова М.В., Маренкова Е.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: plehanova@tpu.ru

В представленной статье обосновывается актуальность, рассматриваются условия и основные принципы построения интегрированного вводно-фонетического курса немецкого языка при реализации факультативной дисциплины «Немецкий язык как второй иностранный» в неязыковом вузе. Анализируются понятия положительного переноса и интерференции фонетических навыков с позиции искусственной субординативной триглоссии: русский язык как родной, английский язык как первый и немецкий язык как второй иностранный.

Ключевые слова: немецкий язык как второй иностранный, неязыковой вуз, субординативная триглоссия, положительный перенос и интерференция фонетических навыков, интегрированный вводно-фонетический-курс

FEATURES OF THE INTEGRATED INTRODUCTIVE PHONETIC COURSE OF GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AT THE NON-LANGUAGE HIGH SCHOOL

Plekhanova M.V., Marenkova E.V.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: plehanova@tpu.ru

In the article the importance, the conditions and the basic principles of integrated introductive phonetic course of German in the implementation of the optional discipline «German as a second foreign language « at non-language high school are discussed.. The paper analyzes the concepts of the transfer and the interferenceof phonetic skills which arise under condition of threelinguism.

Keywords: German as a second foreign language, non-languge high school, threelinguism, transfer, interferece, integrated introductive phonetic course

Лидирующие позиции английского языка как lingua franca в академической и профессиональной сферах международного общения привели к тому, что неязыковые вузы все чаще переводят немецкий язык в статус факультатива, исключая его из списка базовых дисциплин. Вместе с тем прочность связей нашего государства с немецкоязычными странами, развитое академическое партнерство оказывают влияние на то, что популярность данной факультативной дисциплины и интерес к ней обучающихся увеличивается.

Изучение нескольких иностранных языков в неязыковом вузе выявило актуальную проблематику обучения иностранным языкам в билингвальной, а также в полилингвальной аудитории. Её актуальность обусловлена как внешними факторами и процессами, указанными выше, так и внутренними лингводидактическими процессами и явлениями, например, такими как субординативная триглоссии (трилингвизм, триязычие), возникающая при изучение второго иностранного языка (ИЯ2), вследствие чего родной язык, первый иностранный (ИЯ1), ИЯ2 вступают во взаимодействие и создают данное уникальное лингвистическое явление. Триглоссия определяется как «способность индивида пользоваться тремя языками (родным и двумя иностранными)» [1].

Перенос (трансфер, трансференция) является важным механизмом усвоения второго иностранного языка. В его основе лежит обобщение принципов, программ, способов действий, знаний, навыков и умений на родном языке и понимание стратегий овладения иностранным языком. Взаимодействие языковых систем родного языка и двух иностранных образует искусственный субординативный трилингвизм. Типичными характеристиками такого образования являются: а) искусственный характер; б) субординативность; в) смешанный тип владения языками. Субординативный трилингвизм характеризуется неразрывной связью всех трех контактирующих языков [2].

В нашем случае мы говорим о следующей субординации языков: русский язык как родной – английский как первый – немецкий как второй иностранный язык, поскольку как показывает практика, трое из четырех, изучающих немецкий язык как ИЯ2, изучали английский язык в качестве ИЯ1 и потенциально могут использовать полученный опыт, знания, умения и навыки, которые могут быть перенесены во ИЯ2 и значительно облегчить его изуче-

ние [1], поскольку данные языки относятся к одной языковой группе – германской. Мы во многом разделяем данное мнение, но в рамках настоящей статьи мы бы хотели сфокусировать наше внимание на фонетическом аспекте овладения немецким как ИЯ2 и проанализировать, действительно ли знание фонетических основ и высокий уровень сформированности фонетических навыков в английском обеспечивает успешное формирование соотвествующих навыков в немецком языке. В связи с этим предметом нашего исследования является межъязыковая интерференция на фонетическом уровне, а также пути и способы её профилактики и преодоления при изучении немецкого языка как ИЯ2 в неязыковом вузе.

Важным основанием анализа вышеуказанной проблемы для нас является тезис, что в современной лингводидактике большинство исследователей склоняется к мнению, что влияние ИЯ1 на изучение ИЯ2 сильнее, чем влияние родного языка [3, с.86]. Как отмечает Е.Е. Шаврукова, при соответствующем уровне сформированности навыков в ИЯ1 вероятность переноса их из этого языка увеличивается, а влияние родного языка ослабевает, Вместе с тем степень влияния со стороны ИЯ1 определяется уровнем владения им обучащимися [4]. Наряду с положительным переносом (трансфером, трансференцией) английского языка на немецкий, облегчающим формирование навыков и развитие умений, наблюдается, как мы уже отмечали ранее, и его интерферирующее, негативное влияния, которое охватывает все уровни языка, а также речевое и неречевое поведение. М.В. Щербакова различает четыре уровня переноса: на уровне речемыслительной деятельности, на уровне языка, на уровне учебных умений и на социокультурном уровне [3, с.85].

Выбор фонетического аспекта в нашей ситуации не случаен. Многолетний опыт и практика обучения немецкому языку как ИЯ2 в неязыковом вузе, а также анализ исследований по данной тематике [5, 9] подтверждают, что наиболее устойчиво явление интерференции английского языка на немецкий наблюдается именно на фонетическом уровне, что приводит к нарушению коммуникации как с позиции рецепции, так и с позиции продуцирования речи, поскольку отклонения от произносительной нормы немецкого языка, возникающие вследствие действия фонетических навыков, сформированных на базе английского или же русского как родного языков вызывают у собеседников определённые затруднения в понимании, переключая их внимание с содержания на форму.

Несмотря на важность и значимость обучения произношению нельзя не согласиться с мнением немецких исследователей Х. Дилинг и У. Хиршфельд, которые говорят о том, что несмотря на большое значение корректного построения интонационного рисунка, а также правильно артикуляции звуков для речевой коммуникации, комплексное развитие фонетической компетенции по-прежнему играет второстепенную роль в процессе обучения иностранному языку, свидетельствуя тем самым о низком статусе «приемного ребенка дисциплины иностранный язык» [6, с.10]. Для изменения отношения к роли произношения и повышения эффективности иноязычной коммуникации на немецком языке в целом нам представляется актуальным и необходимым выявление оптимальных путей и способов профилактики и преодоления интерферирующего влияния английского языка на немецкий и определение методики обучения фонетике при изучении немецкого языка как ИЯ2 в неязыковом вузе.

Исследователи фонетического аспекта языка полагают, что произношением с минимальным акцентом могут овладеть любые целевые группы, поскольку для достижение поставленной цели должны присутствовать лишь два фактора: наличие высокой мотивации и выбор эффективной методики обучения фонетике [7, с.60]. Факт выбора в качестве факультативной дисциплины немецкого языка уже подразумевает достаточно высокий уровень мотивации обучающихся как к изучению немецкого языка, так и заинтересованность в освоении и совершенствовании его фонетического аспекта. Что же касается методики, то для её оптимального построения исключительно важно изучение механизма стихийного переноса в процессе переключения кодов, определение его закономерностей и смежных явлений. Это позволять выявлять возможности системного управления переносом при овладении вторым иностранным языком. [2].

Процесс обучения иноязычному произношению можно структурировать поразному. Суммируя накопленный дидактико-методический опыт, Крестинский И.С. выделил следующие этапы познания, усвоения и активизации фонетических навыков, находящие свое отражение в определённых разделах целостного фонетического курса, состоящего из вводно- и переходно-фонетического, курса интонационной выразительности и словесно-фразовых ударений, коррективного и фоностилистического курсов [7].

Безусловно, для достижения высокого уровня сформированности фонетических

навыков, важны и необходимы все указанные разделы, но исходя из организационно-нормативных условий обучения немецкому как ИЯ2 в вузе неязыкового профиля, подразумевающих достаточно ограниченное количество аудиторных часов, как правило, нецелевое значение фонетики, заложенное в программах дисциплины, говорить о построение целостного и изолированного фонетического курса, на наш взгляд, нецелесообразно. Наиболее оптимальным путем формирования слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков немецкого языка должен стать интегрированный вводно-фонетический курс (ИВФК), базирующийся на специальных дидактико-методических принципах и компонентах.

Как правило, целью вводно-фонетического курса является первичная выработка навыков произношения и общее ознакомление с фонетическим строем иностранного языка; изучение характеристик звуков в их противопоставлении со звуками родного языка, развитие умений и навыков транскрибирования и интонирования текстов, умений и навыков слышать и исправлять фонетические ошибки; знакомство с принципами обучения произношению [7]. В нашем же случае, основой ИВФК должно являться осознанное сопоставление двух фонетических систем и их контрастивных характеристик, базирующееся на принципах обучения ИЯ2: когнитивном принципе, принципе опоры и компаративной связи с ИЯ1, а также принципе индивидуализации [8]. Кроме этого, важным признаком ИВФК является его включенность в занятие, что подразумевает ознакомление и отработку фонетических явлений, совершенствование фонетических навыков на базе тех речевых структурах, которые в данный момент изучаются.

Первым и необходимым этапом построения ИФВК является отбор его содержания, основанный на анализе потенциальных отклонений от языковой нормы немецкого языка на фонетическом уровне, вызываемых интерферирующим влиянием родного языка и ИЯ1 и наибольшим образом затрудняющих коммуникацию. Для определения таких фонетических явлений используется компаративный анализ, сопоставление языков. Сравнение фонетических систем изучаемых языков, позволяет спрогнозировать с большой долей вероятности, какие отличительные и схожие признаки могут вызывать положительный и отрицательный перенос. Важным является также и определение индивидуальных сложностей и особенностей артикуляции звуков обучающимися, обуславливаемых в том числе и проблемой устойчивости навыков, точнее неравнозначность устойчивости умений и навыков в изучаемых языках, заключающейся в том, что из двух систем умений и навыков, сталкивающихся между собой, побеждает та, которая обладает наибольшей устойчивостью.

Осмысление, выявление причин появления интерференции происходит исходя из нескольких позиций: особенностей артикуляции звуков, смыслоразличительного значения ударения, интонационного рисунка и его значения, особенностей артикуляции отдельных отсутствующих в родном и ИЯ1 звуков. Приведем лишь некоторые примеры интерферирующего влияния английского языка на немецкий, с которыми мы сталкиваемся наиболее часто: произношение звонких согласных в конце слова (und, Geld, Diaolog) и слов с буквами и буквосочетаниями «w», «v», «r», «ch» «st» «sp», «ng», произносящихся в английском языке иначе, некорректное ударение в интернациональных словах и словах германского происхождения, имеющих общие корни (stúdent-Studént, músic-Musík), Сложности часто возникают как с артикуляцией букв, отсутствующих как в родном и ИЯ1, так и с их рецепцией, аудитивным восприятием, например, буквы с умлаутами, дифтонг. Тяжело дается обучающимся и выстраивание отличного от английского и русского языков интонационного рисунка немецких предложений (например, интонация незавершенности, вопросительная интонация). Анализ подобный сложностей и отклонений от языковой нормы немецкого языка и должен лечь в основу содержания интегрированного вводно-фонетического курса.

При изучении ИЯ2 ранее усвоенные фонетические образцы родного языка и ИЯ1 служат своеобразным эталоном или фильтром, существующим в нашем сознании. Обучающийся пытается упорядочить новые знание в соответствии с уже имеющимися образцами. Всем схожим фонетическим явлениям автоматически присваиваются признаки уже существующих в сознании [9]. Отсюда и возникновение ошибок как на уровне восприятия, так и артикуляции. Обращая внимание на схожие и отличительные признаки фонетических явлений, на их осознанное выявление, восприятие и целенаправленную аудитивную и артикуляционную тренировку, обучающийся может редуцировать влияние интерференции, а также использовать эти знания как основание для положительного переноса.

Опираясь на вышесказанное, отметим основополагающие компоненты ИВФК немецкого языка как ИЯ2 – это, во-первых, упражнения, подготавливающие к иденти-

фикации, распознаванию новых фонетических явлений на слух (например, осознанно и целенаправленно прослушать, увидеть особенности артикуляции отдельных звуков; различить интонацию и связанную с ней интенцию; распознать и выбрать слова с заданными звуками и пр.) во-вторых, упражнения на самостоятельное воспроизведение артикуляции и интонации (например, повторение за эталонным произношением, репродуктивные и продуктивные задания с концентрацией на определенные звуки, интонацию и пр.). При работе над фонетикой, для преодоления интерференции со стороны ИЯ1 важными и необходимыми являются дифференцированные упражнения, сопровождающиеся разъяснением о различиях артикуляции сопоставляющихся звуков и интонационных рисунков [4]. Количество упражнений и продолжительность тренировки определяется особенностями конкретной целевой группы обучающихся.

Как правило, современные учебно-методические комплексы, используемые в процессе обучения немецкому как ИЯ2, содержат некоторое количество упражнения и заданий, направленных на формирование фонетических навыков. Однако при более подробном анализе с позиции необходимости тренировки и профилактики интерферирующего влияния ИЯ1 выявилось то, что отбор фонетических явлений, предлагаемых для освоения, не базируется на сопоставление соизучаемых языков и прогнозировании возможных сложностей, а кроме этого, и дидактико-методический инструментарий для отработки фонетики достаточно однотипен и ориентирован в основном на упражнения имитативного характера, без учета интерферирующего влияния родного и первого иностранного языков, что в очередной раз подтверждает актуальность пересмотра подхода к обучению фонетической стороне немецкого языка как ИЯ2 в рамках преподавания данной факультативной дисциплины в неязыковом вузе.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – 264 с.
2. Лопарева Т. А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного языка в условиях субординативной триглоссии (специальный вуз): Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ярославль, 2006.
3. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 85–88.
4. Шаврукова Е.Е. Особенности обучения немецкому языку, как второму иностранному языку, студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_94932.doc.htm, дата обращения 14.01.2014.
5. Ямщикова О.А. Психологические особенности и типы фонетической интерференции при обучении второму иностранному языку: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Иркутск, 2000.
6. Helga Dieling, Ursula Hirschfeld Phonetik lehren und lernen. Goethe-Institut, 2000.
7. Крестинский И.С. Обучение фонетике иностранного языка: значение и подходы (1) – Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2012. – № 10. Вып. 2. – С. 58-64.
8. Плеханова М.В., Хмелидзе И.Н. Принципы обучения немецкому языку как второму иностранному в техническом вузе. – Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 2 (9). – С. 135-138.
9. Hans Barkowski , Patrick Grommes , Beate Lex , Sara Vicente , Franziska Wallner , Britta Winzer-Kiontke DLL 03: Deutsch als fremde Sprache. Fort- und Weiterbildung weltweit. Klett-Langenscheidt, 2013.

УДК 800:378.662

ЦИКЛИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ

Плеханова М.В., Прохорец Е.К.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: plehanova@tpu.ru, lenpro@tpu.ru

В статье анализируются различные модели электронного обучения, рассматриваются модели, используемые в Томском политехническом университете. Предложен рефлексионный цикл в качестве основного дидактико-методического принципа для моделирования электронных образовательных курсов, в частности, на иностранном языке; указаны особенности цикла в зависимости от конкретной модели в системе электронного обучения в вузе.

Ключевые слова: модели смешанного обучения, система электронного обучения в вузе, структурные элементы рефлексионного цикла, электронный курс

MODELING OF ELECTRONIC COURSES BASED ON THE REFLECTIVE CYCLE

Plekhanova M.V., Prokhorets E.K.

National Research Tomsk polytechnic university, Tomsk, e-mail: plehanova@tpu.ru, lenpro@tpu.ru

The article deals with the different models of virtual environment integration in the educational process including these in the National Research Tomsk polytechnic university. The authors present the reflective cycle as the basic principle of electronic course design; analyze specifics of the cycle structure elements according to the described models.

Keywords: blended learning models, virtual learning environment, cycle structure elements, electronic course

Одной из основных тенденций современного высшего образования является увеличение степени свободы обучающихся в выборе различных индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на формирование у обучающихся уровня автономности, позволяющего им непрерывно и самостоятельно приобретать знания в постоянно обновляемом информационном пространстве, в том числе и эффективно действовать в условиях информационно-образовательной среды вуза. Дидактико-методические возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) сделали возможным построение различных моделей интеграции электронного контента в образовательный процесс.

В настоящее время вузы предлагают различные комбинации моделей интеграции электронного контента в образовательный процесс. Учебный процесс, включающий в себя аудиторную и внеаудиторую самостоятельную учебно-познавательную деятельность с использованием технологий традиционного и электронного обучения, принято называть смешанным обучением (от анг. blended learning). При этом пропорциональное соотношение аудиторного и электронного компонентов может варьироваться и зависит от многих факторов: специфики дисциплины, её целей, условий и формы.

Комбинирование традиционного и электронного обучения должно быть тщательно организованно и иметь четкую структуру. От организационно-структурного аспекта зависит достижение оптимальных результатов обучения, так как все элементы учебного процесса должны взаимодействовать и дополнять друг друга, образуя единое целое. Работа в электронной среде помогает организовать самостоятельную работу студентов, предлагая виды заданий, которые недоступны на аудиторном занятии (форумы, чаты, вики, опросы и т. д.) [1].

Эксперты различают от 3 до 6 моделей смешанного обучения. В табл. 1 приведены некоторые примеры интеграции аудиторного и электронного компонентов обучения.

Мы продемонстрировали лишь небольшую выборку моделей интеграции традиционного и электронного обучения, но даже на этих примерах можно убедиться, что с одной стороны модели разнообразны, с другой стороны анализ показывает, что многие из них определяют одни и те же категории разными терминами и единой терминологии в определении моделей не существует.

Каждое образовательное учреждение, в нашем случае речь идет об учреждениях высшего профессионального образования, вправе выбирать свои собственные модели электронного обучения, будь это скорее смешанная форма обучения в его разнообразии проанализированных моделей или полностью/практически полностью дистанционное обучение. Подобные решения состоятся на институциональном уровне и обусловлены рядом геополитических факторов, образовательными традициями и социокультурным контекстом страны, а также потребностями и особенностями основных стейкхолдеров образовательных услуг – целевых групп обучающихся. Перечисленные ниже факторы как решающие предпосылки для определения модели образования в виртуальной среде, влияющие на структурирование электронных курсов, авторы статью рассматривают в ракурсе дисциплины иностранный язык:

- местонахождение страны, ее удаленность от страны изучаемого языка;
- институциональная готовность к созданию, внедрению и поддержке электронной образовательной среды;
- организационно-педагогические условия в конкретном образовательном учреждении (количество аудиторных часов, выделяемых на изучение дисциплины, количество обязательных и факультативных кредитов, среднее количество студентов в группе и количество групп);
- специфические характеристики целевых групп, включая психолого-мотивационный аспект, потребности и интересы, целевые установки;
- уровень владения иностранным языком;
- инфраструктура вуза: оборудование учебных аудиторий, уровень развития электронной образовательной среды.

В Томском политехническом университете реализуется система электронного обучения, включающая три модели, реализуемые в электронной среде. В рамках каждой модели в зависимости от веса традиционной и онлайн форм работы разрабатываются электронные курсы определенного типа. Традиционная форма основана на аудиторных занятиях с участием студентов и преподавателя. Онлайн форма подразделяется на синхронную (разное место, одно и то же время) и асинхронную (автономный режим работы, в разное время в различных местах).

Различаются модель обучения на основе веб-поддержки (далее модель 1), смешанная модель (модель 2) и дистанционная (модель 3) соответственно удельному весу и способам сочетания различных форм организации учебного процесса.

Таблица 1

Модели смешанного обучения

Richards Griff, Athabasca University [2]	Традиционное обучение с веб-поддержкой При таком подходе, внедрение ИКТ происходит нерегулярно, от случаю к случаю, и является дополнением к традиционной аудиторной форме обучения, в зависимости от индивидуальных потребностей каждого обучающегося. Ротационная модель обучения В этой форме смешанного обучения учебное время распределяется между индивидуальным электронным обучением и обучением в аудитории. Модель «Flex» В данной модели большая часть учебного материала осваивается самостоятельно в электронной образовательной среде. При этом преподаватель при необходимости обеспечивает консультационную аудиторную поддержку. Модель «Online Lab» Модель смешанного обучения используется для оказания помощи студентам самостоятельно освоить дисциплину в условиях электронного обучения, но обучение происходит в специальных лабораториях, компьютерных классах на базе учебного заведения с присутствием преподавателя. Это позволяет учебным заведениям предлагать курсы для большего количества обучающихся, сокращая нагрузку преподавателей, а также помогает студентам работать в индивидуальном темпе, и в предметной области, не затрагивая среду обучения других студентов. Модель «Self-Bled» Традиционная для высших учебных заведений, модель предполагает самостоятельный выбор дополнительных к основному образованию курсов. Например, открытые, бесплатные онлайн-курсы MOOCs, когда учебный контент предлагается образовательными учреждениями из разных стран мира. Модель «Online Driver» В основном освоение дисциплины в рамках данной модели осуществляется с помощью электронных ресурсов информационно образовательной среды. Очное, аудиторное взаимодействие с преподавателем происходит периодически, в режиме консультаций.
Yiran Zhao and Lori Breslow [3]	Модель «Replacement» В этой модели аудиторные занятия замещены полностью или частично на изучение онлайн-материалов. Наиболее распространенной практикой является просмотр видео и выполнение заданий перед аудиторным занятием. Модель «Supplemental» Эта модель предлагает обучающимся посещать определенное количество аудиторных занятий, но с обязательным использованием базы дополнительных электронных ресурсов. Эти ресурсы могут быть специально разработаны или же это могут быть коммерчески для изучения конкретной дисциплины. Модель «Emporium» Студенты работают исключительно в Интернете, но на базе «ресурсного центра обучения». Модель «Buffet» Эта модель предоставляет собой набор определенных видов учебной деятельности в обоих форматах – в аудитории и онлайн. Студенты могут самостоятельно выбрать комбинацию материалов, которая соответствует их собственной цели и потребностям.

В рамках каждой модели в зависимости от веса традиционной и онлайн форм работы разрабатываются электронные курсы определенного типа, однако моделирование любого качественного и эффективного образовательного курса должно основываться на циклической закономерности на базе научно-педагогического анализа, дидактических и методических принципов обучения в высшей школе. В качестве базового принципа, на котором основывается моделирование электронных образовательных курсов, авторы статьи предлагают рефлексионный цикл (см. рисунок).

При этом каждый структурный элемент рефлексионного цикла занимает четко определенную позицию и повторяется в каждом модуле или тематическом единстве курса. При этом элемент 5 будет иметь влияние на элемент 1 в следующем модуле при условии соблюдения преемственной прогрессии в процессе моделирования всего электронного курса, а каждый элемент должен иметь логическое завершение в виде индивидуальной и совместной рефлексии в разных формах. Таким образом создается и поддерживается цикличность и рефлексия при создании курсов.

Поскольку электронное обучение представляет собой интеграцию различных форм работы, это также необходимо учитывать. С точки зрения объема аудиторной и онлайн форм работы предлагается следующее соотношение по каждой модели для каждого структурного элемента цикла (см. табл. 2).

Таблица 2

Электронные курсы по моделям	Структурные элементы цикла				
	Активизация фоновых знаний по теме курса	Теоретический ввод: представление основного учебного материала	Контроль понимания, семантизация и закрепление теоретического материала	Симуляция и выполнение практических заданий	Применение полученных знаний и умений
Электронные курсы на основе модели 1	10/90	20/80	40/60	30/70	20/80
Электронные курсы на основе модели 2	45/50	45/55	45/55	45/55	45/55
Электронные курсы на основе модели 3	100/-	90/10	100/-	90/10	70/30

Поясним таблицу. Если, например, элемент 1 в модели 1 представлен в ЭОС лишь на 10%, то в смешанной уже до 70%, а в дистанционной реализуется полностью, без вовлечения в аудиторную форму. В то же время элемент «Применение полученных знаний», где осуществляется демонстрация владения умениями в разных видах речевой деятельности и представление готовых речевых творческих продуктов, в курсах на основе дистанционной модели представлен в большей мере в онлайн форме, в смешанной – примерно в равных долях, а в курсах на основе модели веб-поддержки основная работа проводится в аудитории, а в электронной среде происходит либо подготовка к аудиторной работе, либо предлагаются творческие задания повышенного уровня или дополнительные задания для отстающих студентов на усмотрение препода-

вателя с учетом факторов, названных в статье выше.

Авторами статьи была осуществлена практическая апробация циклического моделирования в практике учебного процесса по иностранному языку и сделаны выводы об эффективности данного подхода в процессе моделирования электронных образовательных курсов, по иностранному языку в частности. Было отмечено повышение мотивации обучающихся к изучению дисциплины и к использованию электронного ресурса (элементы 1, 4); повышение уровня развития умений в различных видах речевой деятельности на иностранном языке (элемент 5), более эффективный тайм-менеджмент в процессе восприятия и понимания нового учебного материала (элементы 2, 3).

Таким образом, говорим о том, что повышение образовательного потенциала курса напрямую зависит от соблюдения логической последовательности цикла, включающего пять основных структурных элементов: активизация фоновых знаний по теме курса; теоретический ввод и представление основного учебного материала; контроль понимания, семантизация и закрепление теоретического материала; симуляция и выполнение практических заданий; применение полученных знаний и умений.

Список литературы

1. Краснова Т.И. Повышение качества обучения в вузе в условиях интеграции смешанной модели обучения [Текст] / Т. И. Краснова // Молодой ученый. – 2015. – №5. – С. 484-486.

2. Richards Griff. Athabasca University. Learning Analitics: On the Way to Smart Education [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm (дата обращения: 07.04.2015).

3. Literature Review on Hybrid / Blended Learning, Yiran Zhao (HGSE) and Lori Breslow (MIT TLL), August 26, 2013.

УДК 372.881.1

ОБУЧЕНИЕ АВТОНОМНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА

Прохорец Е.К., Сыса Е.А.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: lenpto@tpu.ru, jella@tpu.ru

В статье говорится об актуальности развития умений в автономной учебно-познавательной деятельности при работе над иноязычными текстами, об актуальности поиска путей повышения эффективности обучения чтению на иностранном языке; рассматривается принцип отбора текстового материала при обучении автономному чтению на иностранном языке в техническом вузе в соответствии с этапами обучения автономному чтению.

Ключевые слова: автономное чтение на иностранном языке, критерии отбора текстов, обучение чтению в техническом вузе, развитие умений в автономной учебно-познавательной деятельности в чтении на иностранном языке

THE LEARNING OF AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE READING IN TECHNICAL UNIVERSITY: CRITERIA FOR THE SELECTION OF TEXTUAL MATERIAL

Prokhorets E.K., Sysa E.A.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: lenpto@tpu.ru, jella@tpu.ru

The article deals with the actuality of the development of students' self-dependence, with the actuality of the finding ways to improve efficiency of learning of foreign language reading. The authors study the principle of selection of textual material for learning of autonomous foreign language reading in technical university. The selection of texts taking into account complementary criteria, distributed in accordance with the stages of learning of autonomous foreign language reading students of technical university, contributes to the developing of the optimal base for learning of foreign language reading students of technical specialty.

Keywords: autonomous foreign language reading, criteria of the selection of texts, learning of autonomous foreign language reading in technical university, development of skills in autonomous learning in the foreign language reading

В процессе изучения иностранного языка обучающиеся получают множество возможностей реализовать собственные познавательные потребности. Осознание значимости собственных действий для достижения учебной цели, принятие студентами ответственности за результат обучения научит их самостоятельной организации автономной учебно-познавательной деятельности при дальнейшем овладении иностранным языком, интенсифицирует процесс обучения и изучения иностранного языка (да-

лее – ИЯ), а также повысит конкурентоспособность выпускников технических вузов.

Развитие умений в автономной учебно-познавательной деятельности в техническом вузе целесообразно при работе с иноязычными текстами, так как иноязычное чтение представляет собой такой вид речевой деятельности, в которой обучающийся может самостоятельно управлять своей деятельностью чтения, т. е. самостоятельно принимать решения при выборе средств, способов чтения, а также нести ответственность за результат собственной деятельности, осуществлять контроль интенции чтения полученному результату, что способствует формированию автономности обучающихся.

Основой для развития и осуществления деятельности автономного чтения является развитие умений применять стратегии чтения, постепенное принятие студентом ответственности за осуществление учебно-познавательной деятельности. Одной из важных задач, возникающих при обучении автономному чтению на ИЯ студентов неязыковых специальностей, является принцип отбора текстового материала. Обучение ИЯ в техническом вузе при существующей сетке часов (4 часа в неделю) требует строгого отбора учебного материала, в том числе отбора текстов. В связи с этим, целью данной статьи является рассмотреть критерии отбора текстового материала при обучении автономному чтению в техническом вузе.

Отбираемые учебные тексты должны, по словам Ю.В. Чичериной, «соответствовать коммуникативным и когнитивным интересам и потребностям обучающихся, степени сложности их языковому и речевому опыту в родном и иностранном языках, содержать интересную для обучающихся каждой возрастной группы информацию» [1].

По мнению С.И. Шараповой выбор материалов для обучения должен соответствовать уже сложившимся интересам студентов, их стремлению к получению наиболее интересной, актуальной и профессионально значимой информации [2].

С.К. Фоломкина выделяет релевантные признаки текста, оптимально подходящие для чтения профессионально-ориентированных текстов: «целостность; смысловая законченность; завершенность; соответствие адаптированных текстов, характеристикам аутентичных текстов; языковая доступность; содержание, мотивирующее студентов; информационная насыщенность и величина текстов» [3].

Предлагаемая методика обучения автономному чтению включает 3 этапа: 1) этап ознакомления со стратегиями чтения, 2) этап усвоения и применения обучающимися стратегий чтения, 3) этап применения стратегий чтения и действий на их основе. Учитывая тот факт, что обучение автономному чтению осуществляется в техническом вузе на начальном этапе обучения ИЯ и является подготовительным этапом для обучения чтению технических текстов на ИЯ, опираясь на релевантные признаки текста, выделенные С.И. Шараповой, С.К. Фоломкиной, Ю.В. Чичериной выделим следующие критерии отбора текстов для обучения автономному чтению на ИЯ студентов технического вуза: 1) учет уровня языковой и профессиональной подготовки студентов; 2) аутентичность текстов; 3) соответствие текстов возрасту и интересам обучающихся; 4) соответствие типа текста виду чтения (по способу реализации цели чтения); 5) информативность и актуальность текстовых материалов; 6) учет будущей профессиональной деятельности. Рассмотрим названные критерии подробнее:

Учет уровня языковой и профессиональной подготовки студентов. Студенты 1 курса технического вуза, изучающие ИЯ не имеют фоновых знаний по специальности. В техническом вузе специализация начинается с 3 курса, поэтому считаем нецелесообразным на первом этапе обучения предлагать студентам профильные тексты по специальности на ИЯ. Согласно дидактическому принципу доступности учебный материал должен быть доступным и посильным обучающимся. Поэтому при выборе текстов в процессе обучения автономному чтению на ИЯ необходимо двигаться «от простого – к сложному». На первом и втором этапе обучения автономному чтению на ИЯ студентов технических вузов предлагаются небольшие по объему тексты, соответствующие тематике Рабочей программы технического вуза, уровень лингвистической трудности которых постепенно нарастает. На данном этапе обучающимся предлагаются стихотворения, сказки, аутентичные тексты. Подобные тексты носят развлекательный характер, знакомят с культурой и литературой изучаемого языка, что позволяет повышать мотивацию студентов к чтению на ИЯ. Также обучающимся предлагаются прагматические тексты. При выборе материалов для обучения автономному чтению на третьем этапе обучения следует ориентироваться на смысловое содержание текстов, учитывая профессиональную заинтересованность студентов. Критерии отбора должны акцентировать внимание на структуре соответствующей специальности и её связи с будущей профессиональной деятельностью [2]. Поэтому на третьем этапе

обучения разработанной методики студентам предлагаются более объемные научно-популярные тексты повышенной лингвистической трудности, которые подготавливают обучающихся к чтению текстов более сложного профессионально-ориентированного содержания по изучаемой специальности.

Аутентичность текстов. Под аутентичным текстом понимается такой текст, который создан носителями языка, взят из иноязычных источников и специально не обработан [2]. Такой текст отражает естественное языковое употребление, соответствует современным лексическим и грамматическим нормам изучаемого языка. Аутентичные тексты поддерживают и повышают мотивацию студентов, за счет осознания обучающимися перспективы доступности знаний, отраженных в иноязычных источниках информации.

Соответствие текстов возрасту и интересам обучающихся. Содержание текстов должно быть значимо для возрастной группы обучающихся, отвечать их эмоциональным и познавательным запросам.

Соответствие типа текста виду чтения (по способу реализации цели чтения). При выборе текстов для обучения автономному чтению, необходимо учитывать, над каким видом чтения по способу реализации цели чтения (согласно классификации С.К. Фоломкиной) предполагается работа. Например, для развития умений в ознакомительном чтении используются более объемные, но легкие в языковом отношении тексты. При работе над развитием умений в изучающем чтении, по мнению С.К. Фоломкиной предлагаются тексты небольшого объема, обычно научно-популярного характера [3]. В предлагаемой методике при работе над данным видом чтения используются также прагматические тексты, например расписание движения поездов на железнодорожном вокзале, рецепты приготовления блюд, реклама интенсивного курса изучения ИЯ и другие. В процессе развития умений в поисковом чтении обучающимся предлагаются ряд небольших по объему текстов рекламного характера, объявления, расписания движения транспорта, анонсы фильмов и др. Учет видов чтения по способу реализации цели в процессе обучения автономному чтению поможет обучающимся целенаправленно организовать работу над текстом на ИЯ, научиться управлять видом чтения в зависимости от цели, способствует овладению обучающимися способами осознанной, целенаправленной учебно-познавательной деятельности, а также поможет студентам увеличить скорость работы с иноязычным текстом.

Информативность и актуальность текстовых материалов. «Информативность текста – это степень его смысло-содержательной новизны для читателя» [2]. Прагматичной ценностью обладает новая и полезная для читающего информация.. Преимущество при отборе материала должно отдаваться текстам, отражающим состояние проблемы в последние годы, за исключением тех, где необходим ретроспективный анализ рассматриваемого явления. [4]. Это позволит повысить познавательную активность студентов, мотивирует к поиску, ознакомлению и изучению иноязычных источников информации, в том числе и в профессиональной сфере.

Учет будущей профессиональной деятельности. Данный критерий важен на третьем этапе обучения автономному чтению на ИЯ студентов технического вуза. Уровень владения ИЯ обучающихся на данном этапе обучения позволяет предлагать студентам научно-популярные тексты с небольшим компонентом узкоспециальной терминологии. При выборе научно-популярных текстов необходимо учитывать специальность, которую изучают студенты. Согласно С.К. Фоломкиной личностная значимость предлагаемого иноязычного материала для обучающихся появляется в результате поиска точек соприкосновения между текстом и будущей специализацией [3]. Это стимулирует познавательную активность и повышает мотивацию студентов к будущему чтению на ИЯ профильных текстов, актуальных для будущих инженеров.

В завершении сформулируем следующие выводы. Перечисленные критерии являются основополагающими для предлагаемой методики и распределяются в соответствии с этапами обучения автономному чтению на ИЯ студентов технического вуза. На первом и втором этапах обучения первостепенное значение имеют следующие критерии: учет уровня языковой и профессиональной подготовки студентов; аутентичность текстов; соответствие текстов возрасту и интересам обучающихся; соответствие типа текста виду чтения (по способу реализации цели чтения). На третьем этапе обучения, когда студенты уже обладают знаниями и умениями соответствующие уровню владения ИЯ А1 – А2+ (согласно определению Общеевропейских компетенций уровней владения ИЯ) и имеют некоторые фоновые знания по специальности, первостепенное значение имеют следующие критерии: информативность и актуальность текстовых материалов: учет будущей профессиональной деятельности; соответствие типа текста виду чтения (по способу реализации цели чтения).

Отбор текстов с учетом выделенных взаимодополняющих критериев, распределяющихся в соответствии с этапами обучения автономному чтению на ИЯ студентов технического вуза способствует формированию оптимальной базы для обучения студентов неязыковых специальностей автономному чтению на ИЯ. Актуальные, информативные, аутентичные тексты, соответствующие уровню языковой и профессиональной подготовки обучающихся стимулируют познавательную активность и позволяют удерживать и повышать мотивацию студентов в процессе обучения иноязычному чтению. Учет видов чтения по способу реализации цели чтения в процессе обучения автономному чтению поможет обучающимся научиться самостоятельно организовать работу над текстом на ИЯ, управлять видом чтения в зависимости от цели чтения, что способствует овладению обучающимися способами организации автономной учебно-познавательной деятельностью.

Список литературы

1. Чичерина В.Ю. Критерии содержательной аутентичности прагматических текстов в средней школе // Когнитивная деятельность при обучении и овладении иностранным языком (в разных типах учебных заведений) [Текст]: межвузовский сборник научных статей. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003. – С. 36-41.

2. Шарапова С.И. Критерии отбора содержательно-текстовой базы для обучения студентов неязыкового вуза профессионально ориентированному чтению на иностранном языке // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. №102, 2009. – С. 319-322 [Электронный ресурс] Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-soderzhatelno-tekstovoy-bazy-dlya-obucheniya-studentov-neyazykovogo-vuza-professionalno-orientirovannomu-chteniyu-na – (Дата обращения: 21.02.2015).

3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебно-методическое пособие [Текст]. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа. 2005. – 225 с.

4. Горюнова Е.С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально-ориентированному чтению [Текст] // Вестник ТГПУ. – 2011. – №2. – С. 60-64.

УДК 811.11/243:378.168:004.738.5

АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛА ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Соколова Э.Я.

Томский политехнический университет, Томск, e-mail: SokolovaEYa@mail.ru

В статье представлен анализ учебного потенциала Интернет ресурсов, рассматриваются сферы применения Интернет-ресурсов при организации обучения иностранному языку и показаны преимущества интеграции Интернет-ресурсов в учебный процесс. На основе анализа учебного потенциала Интернет-ресурсов сделан вывод, что использование Интернет-ресурсов способствует модернизации и обновлению форм и методов обучения.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, интеграция, модернизация, обучение иностранному языку

ANALYSIS OF THE INTERNET-RESOURCES POTENTIAL IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Sokolova E.Y.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: SokolovaEYa@mail.ru

The article analyses the training potential of the Internet resources, considers the areas of application in foreign language acquisition and shows the advantages of the Internet resources integration in teaching process. The analysis of the Internet-resources potential leads to the conclusion of the efficiency and modernization of the teaching process due to the variety of new forms and technique available by this integration.

Keywords: Internet resources, integration, modernization, foreign language learning

В настоящее время в России идет процесс становления новой системы образования, где информационные и коммуникационные технологии стали неотъемлемой частью целостного образовательного процесса. Необходимость и даже обязательность применения информационных технологий в обучении языку являются общепризнанным фактом. «Современный этап в развитии цивилизации характеризуется не только лавинообразным нарастанием объёма информации, но и стремлением ускорить процессы информационного обмена» [1].

Основным источником информационного обмена становится Интернет, популярность которого растет из года в год. Следует отметить, что одновременно с ускорением процесса обмена информации и увеличением ее объема, происходит качественное и содержательное изменение Интернета. На смену Интернет Web 1 пришел Интернет Web 2, где вместо порталов появились блоги со сменой ролевых функций пользователя (из «читателей» в «писатели»), позволяющий каждому быть соучастником творческого процесса. В Интернете появи-

лась альтернатива масс-медиа (Mass Media), получившей название Social media (например, http://www.masternewmedia.org), который стал еще одним источником получения экстралингвистической информации.

Идея проведения практических занятий по иностранному языку с использованием ресурсов Интернет получила широкий отклик у преподавателей практиков во всем мире. Дидактические аспекты компьютеризации обучения разрабатывались Э.Г. Азимовым, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунским, И.О. Логиновым, Е.И. Машбиц, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат, Н.Ф. Талызиной, И.В. Роберт, А.В. Хуторской и др.

Интенсивность использования компьютера и Интернет-ресурсов напрямую зависит от педагогической целесообразности их применения, которая определяется, исходя из целей и задач конкретного занятия, и требует методического обоснования такой интеграции с учетом специфики учебного курса. Степень интеграции Интернет-ресурсов в образовательный процесс может быть разной, начиная от применения отдельных Интернет-технологий (блог-технологий, вики-технологий, вебинаров, электронной почты, подкастов, лингвистического корпуса), до использования технологий «безбумажного обучения» («paperless education») при организации аудиторной, самостоятельной работы и дистанционного обучении (на основе средств видео-интернет-коммуникации). При такой организации обучения «… традиционная модель обучения, как модель передачи знаний, должна перейти в модель обработки и конструирования знаний» [2, с. 127].

По мнению Сысоева П.В., Евстигнеева М.Н. сеть Интернет в дидактическом плане состоит из двух основных компонентов: форм телекоммуникации и информационных ресурсов. Ведущими формами телекоммуникации, которые широко стали применять в учебных целях при обучении иностранному языку следует считать: электронную почту, вики, форум, чат, вебинар, видео и веб-конференциии, блог. Текстовый (справочный, библиографический и т.д. материал), графический, аудио- и видеоматериал составляют основу информационных ресурсов. Наряду с информационными ресурсами существуют учебные Интернет-ресурсы, созданные для учебных целей и направленные «… на обучение учащихся работать с ресурсами сети Интернет» [3, с.4].

Интернет-ресурсы с точки зрения их обучающего потенциала можно условно разделить на универсальные, предназначенные для решения комплекса лингводидактических задач, и специализированные, рассчитанные на выполнения отдельных, конкретных задач обучения. Привлекательность ресурса Интернет обусловлена важными для целей обучения иностранному языку свойствами:

• открытость и доступность;
• информативность;
• актуальность и аутентичность;
• интерактивность;
• простота и ускорение межнациональной коммуникации.

В связи с быстрым развитием и усовершенствованием компьютерных технологий расширились сферы применения Интернет в учебном процессе:

• сбор, хранение, переработка информации и управления ресурсами: доступ к аутентичным материалам, аудиовизуальным ресурсам (YouTube: www.YouTube.com и Screen Toaster: www.Screen Toaster.com), образовательным блогам, презентациям (Slide share); хранение файлов и совместная работа в облачном сервисе (Google Drive); доступ к социальным сетям для проектов исследовательского характера (http://www.mynetresearch.com);

• публикация, редактирование и обмен информацией, создание собственных материалов: блоги, чаты, создание и обмен документами (через сетевые сервисы: https://docs.google.com, www.Mixedink.com, www.Wepapers.com), создание визуальной презентации, с использованием сетевых сервисов для построения графиков и диаграмм (Online Chart Generator, Cacoo, Chart Tool, Chartle.net), создание ментальных карт на бумаге (http://www.dokeos.com), и ментальных карт для электронного обучения (Electronic Mind Maps) (http://www.mindmapping.com/);

• организация реальной коммуникации с помощью телекоммуникационных технологий по Skype (вебинары, видеоконференции) с эффектом телеприсутствия;

• дистанционное обучение;

• организация контроля определения качества обучения;

• организация самостоятельной работы;

• информационная поддержка процесса обучения, позволяющие пополнять профессионально значимой, актуальной и аутентичной информацией блоки СЭУМК и основные его разделы «Видео Коллекцию» «Video Collection», «Видео Грамматику» «Video Grammar», тематический словарь-глоссарий “Glossary”, дополнительный материал «Additional Material»,

• презентация информации (с помощью Power Point, Prezi, Screencasting, Mind Map и т.д.).

• Расширение сферы применения Интернет-ресурсов, увеличение его объема

привел к усилению научно-технического и учебного потенциала:

• быстротеобмена информации между научным сообществом;

• оптимизации распространения научного знания с возможностью оперативной публикации научной работы в режиме online, «… транс национализации научного знания» [4, с. 70];

• созданию новых форм социализации личности.

Для эффективного использования Интернет на практических занятиях или для организации самостоятельной работы необходимо:

• формировать у студентов информационную компетентность, основными показателями которой являются: способность работать с большими объемами иноязычной информации, наличие навыков «… выбора источников, адекватных поставленным целям» [5, с. 98], аналитического отбора профессионально-значимой информации из различных иноязычных источников, умения самостоятельной обработки информации и способности применения полученных знаний для решения принципиально новых задач, а также навыков осуществления иноязычной коммуникации в условиях применения ИКТ;

• иметь тщательно разработанный сценарий занятия (Web-based lesson), с определением цели, места и времени использования Интернет;

• составить алгоритм действий с четкими инструкциями по выполнению каждого вида работ;

• предусмотреть способы контроля, по которым обучаемые могут сделать вывод о прогрессе и правильности выполнения заданий (например, тесты с ключами);

• использовать вебсайты, выбранные по критериям эффективности.

В процессе обучения иностранному языку могут быть использованы следующие формы и приемы работы с Интернет ресурсами:

• подбор дополнительного материала с использованием вебсайтов для новой темы в рамках учебного модуля и поиск информационных ресурсов (самостоятельно или под руководством преподавателя);

• самостоятельная работа студентов по подготовке докладов, сообщений и презентаций для выступления на занятиях или конференциях;

• самостоятельная работа студентов с использованием специальных редакторов для подготовки графических опор (таблиц, графиков и т.д.) презентации информации;

• организация живого общения в реальном времени (чат, вебинар, организация видеоконференций и телеконференций, дискуссионных клубов);

• обмен файлами;

• коллективная или индивидуальная разработка блогов;

• творческие проекты.

Разделы, содержащие задания, требующего целенаправленного поиска информации в Интернет включены в структуру разработанного сетевого электронного учебно-методического пособия (СЭУМК), предназначенного для студентов электротехнических специальностей, изучающих профессиональный английский язык.

Одной из основных проблем при поиске аутентичной информации с целью дальнейшего использования в учебном процессе это проблема «…достоверности, научно-образовательной и содержательной значимости найденной информации» [6, с. 160].

Остановимся на основных факторах, являющихся определяющими для выбора сайта, контента (содержания) информации:

• их потенциал с точки зрения реализации коммуникативного подхода в обучении профессиональному английскому языку;

• возможность реализации индивидуального подхода;

• способность моделирования отдельных аспектов профессиональной деятельности;

При поиске информации, по мнению М.А Ботвенко и Gavin Dudeney & Nicky Hockly, следует придерживаться следующих критериев: достоверность источника, которая определяется по наличию сведений об авторе или авторах, наличие ссылок на источники информации, авторитетность источника, точность информации (accuracy), объективность/субъективность изложения, полезность и оригинальность содержания, регулярность обновления, содержательность (content), функциональность (functionality), качество работы сайта, которое характеризуется присутствием разных альтернативных технологий (напримерflash) и файлов [7, с. 192].

Привлекая студентов к поиску информации из сети Интернет, мы прививаем студентам новую культуру обучения и общения и формируем навыки критического мышления (criticalthinking): целенаправленного отбора информации и навыки аналитической оценки содержания.

Интеграция информационных ресурсов сети Интернет в учебный процесс позволяет более эффективному и комплексному решению ряда дидактических задач на занятиях в рамках дисциплины «Профессиональный английский язык»:

• совершенствованию навыков по всем видам речевой деятельности на основе аутентичных материалов из сети Интернет;

• дифференциации и индивидуализации обучения, когда учитываются предпочтения, потребности и интересы студентов и выстраивается индивидуальная образовательная траектория;

• развитию ключевых компетенций, необходимых будущему инженеру и высококлассному специалисту как мобильность, инициативность, креативность, критическое мышление;

• созданию реальной языковой среды, благодаря возможности обратной связи и интерактивного реального межсубъектного общения с носителями языка посредством компьютера в различных режимах: отсроченном (электронная почта, off-line-телеконференции и т.д.) и в режиме реального времени Blog, Chat, видеоконференции по Skype, видеодискуссии и т.д.). Участие в различных проектах дает возможность задать интересующий вопрос, поднять проблему, обменяться мнениями и опытом, что способствует повышению познавательной активности у студентов.

• формированию познавательной компетенции (активности), стимулируя студентов самостоятельно приобретать знания, необходимые для решения поставленных задач и развивая поисково-эвристические качества;

• формированию навыков научно-исследовательской деятельности.

В заключение хотелось бы отметить, что использование Интернет ресурсов является инструментом, способствующим модернизации и повышению эффективности обучения иностранному языку, поскольку в условиях организации занятий с использованием Интернет возникают уникальные возможности для индивидуализации обучения, стимулирования и поддержания высокого уровня познавательного интереса, развития навыков межкультурной коммуникации, развития творческих способностей студентов на основе обновляющихся форм и методов обучения. Эффективная интеграция информационных технологий в учебный процесс во многом зависит от педагогической и методической целесообразности их применения на конкретном этапе обучения.

Список литературы

1. http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja_obrazovatelnaja_tekhnologija/0-27, Бершадский М.Е.

2. Сидоренко Т.В. Самостоятельная работа студентов технического вуза в профессионально ориентированном обучении иностранному языку: условия оптимизации // Вестн. Томскогогос. пед. ун-та. 1(91) 2010. С. 127-130

3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // ИЯШ. – № 6. – 2008. – С. 2-9.

4. Руденко С.В., Лаптева О.Е. Информационно-коммуникационные технологии в филологическом контексте межкультурного общения // Мультимедиа в обучающем пространстве неязыковых вузов (MultiMediaMeansForForeignLanguageLearninginNon-LinguisticEducationalInstitutions):. Сборник научных трудов. – Саратовский государственный технический университет, 2009.

5. Ростовцева В.М. Компетентность и компетенции: герменевистический аспект в контексте диверсификации современного образования. – Томск, Изд-во ТПУ совместно с издательством ИЧА «КИТ», 2009. – 261 с.

6. Ботвенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие / М.А. Ботвенко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 216 с.: ил.

7. Gavin Dudeney & Nicky Hockly (Gavin Dudeney & Nicky Hockly. How to teach English with technology. Pearson Education Limited 2007. P. 192).

УДК 378.02:37.016

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА С ЛИСТА

Фраш С.С.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: svetlana_par@rambler.ru

Лингвопсихологические особенности перевода с листа, а также современные социально-экономические условия обуславливают необходимость выделения данного вида перевода в отдельную дисциплину в программе подготовки профессиональных переводчиков. Отсутствие сформированного методического подхода к формированию навыков перевода с листа определяет актуальность и новизну настоящего исследования, результатом которого является разработанный поэтапный план обучения переводу с листа как самостоятельному виду переводческой деятельности.

Ключевые слова: перевод с листа, подготовка переводчиков, формирование навыков, переводческая компетенция, процесс перевода

STAGES IN DEVELOPING SIGHT TRANSLATION SKILLS

Frash S.S.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: svetlana_par@rambler.ru

Linguistic and psychological peculiarities of sight translation together with the current social and economic situation in the world make it necessary to include the translation mode in question into professional translation training programs as a separate subject. The absence of a consistent approach to developing sight translation skills determines the relevance and novelty of the given research which resulted in a step-by-step procedure of teaching sight translation as an independent branch of translation.

Keywords: sight translation, translators training, skills development, translation competence, translation process

Необходимость включения перевода с листа в программу подготовки профессиональных переводчиков в современных социально-экономических условиях уже не вызывает сомнений, о чем нами уже неоднократно говорилось в предыдущих работах. В связи с этим возникает потребность разработки методического подхода к обучению переводу с листа как отдельному виду перевода, поскольку, хотя он и присутствует в качестве компонента содержания обучения большинства переводческих факультетов, его положение и статус не представляются однозначными. Зачастую он позиционируется лишь как эффективное упражнение при обучении устному переводу, а именно синхронному. Вместе с тем, немногочисленные исследования данного вида перевода показывают существенное его отличие от других видов переводческой деятельности, что ставит под сомнение целесообразность его использования как подготовительного к ним упражнения. Данная работа предлагает поэтапный план обучения переводу с листа в виде отдельной дисциплины в программе подготовки профессиональных переводчиков, который нашел свое отражение в выпущенном и апробированном учебном пособии по обучению данному виду перевода. Предлагаемый подход разработан на основе и с учетом лингво-психологических особенностей перевода с листа, которые также ранее рассматривались нами в предыдущих работах.

Первый этап формирования навыков перевода с листа ориентирован на такую особенность данного вида перевода, как синхронность процессов восприятия и перевода, которая обеспечивается такими умениями и навыками, как способность противостоять стрессовым ситуациям, объем памяти, а также скорость выбора лексических соответствий и беглость речи. Данный этап представлен блоком упражнений, направленных на последовательное формирование всех этих умений. За основу этих упражнений предлагается взять краткие информационные сообщения на русском и иностранном языках длиной порядка 250-300 слов. Ограничение при подборе текстов определенной тематикой, равно как и включение узкоспециальных направлений, не представляется целесообразным, поскольку задачей является отработка именно переводческих компетенций в рамках обучения переводу с листа, без чрезмерного усложнения задачи, поставленной перед обучающимися.

Данный блок начинают упражнения на беглость речи. Благодаря этим упражнениям обучающиеся должны научиться охватывать взглядом максимальный объем информации и читать с максимальной скоростью, которая достигается минимизацией внутреннего проговаривания. Внутренняя, а тем более внешняя, вокализация при чтении существенно снижает скорость чтения, поскольку ограничена скоростью проговаривания текста. При этом к внутренней вокализации относятся не только прошептывание губами или языком, но и чтение так называемым «внутренним голосом». Мы настолько привыкли проговаривать читаемый текст, что при прочтении без проговаривания не можем понять его содержание. Поэтому важно не только не проговаривать текст при чтении, но при этом и полностью его понимать. [1, с.54] Только такое чтение позволит читать не словами, а группами слов, синтагмами и строками. Тренировка темпа речи вводится с самого начала, чтобы стресс в практической работе был уменьшен. Необходимо настроиться на максимальную скорость и помнить, что при возникновении паузы хотя бы в несколько секунд задание будет передано другому, и будет считаться невыполненным. Обучающимся предлагается максимально быстро прочитать текст с последующим кратким его пересказом. Упражнения предлагаются в следующей последовательности: тексты на русском языке с передачей содержания на русском языке; тексты на иностранном языке с передачей содержания на иностранном языке; тексты на русском языке, прочитываемые про себя с проговариванием вслух предыдущей фразы без перерыва чтения про себя, с передачей содержания на русском языке; тексты на иностранном языке, прочитываемые про себя с проговариванием вслух предыдущей фразы без перерыва чтения про себя, с передачей содержания на иностранном языке.

Следующими предлагаются упражнения на расширение объема памяти. Кратковременная память представляет собой основную составляющую всех сложных умственных операций, к которым относятся восприятие и понимание речи и мышление, а именно таких, которые требуют временного хранения информации и ее последующей обработки. В процессе перевода с листа процесс зрительного восприятия замедляется из-за механизма внутреннего повторения. Данный феномен получил название артикуляторного подавления. В такой ситуации нарушается процесс запоминания, и объем памяти значительно снижается. Снижение объема оперативной памяти затрудняет перекодирование зрительной информации в вербальную. При переводе с листа процесс вербализации не совпадает по времени со зрительным восприятием трансформируемого отрезка текста. Сформулированное высказывание некоторое время удер-

живается в оперативной памяти, в то время как уже начинается зрительное восприятие следующего фрагмента текста. Кратковременная память имеет такую же значимость в переводе с листа, как в синхронном и последовательном, вследствие необходимости удерживать в памяти длинные фразы и соблюдать грамматические и стилистические правила во время осуществления перевода. В данном разделе обучающимся предлагается максимально быстро прочитывать текст и выполнять задания по прочитанному тексту. Упражнения предлагаются в следующей последовательности: тексты на русском языке с ответами на вопросы на русском языке; тексты на иностранном языке с ответами на вопросы на иностранном языке; тексты на русском языке с детальной передачей содержания на русском языке с максимальным сохранением прецизионной информации; тексты на иностранном языке с детальной передачей содержания на иностранном языке с максимальным сохранением прецизионной информации.

Продолжают данный блок упражнения на способность противостоять стрессовым ситуациям. Перевод с листа без предварительного прочтения текста осуществляется в условиях повышенной стрессовости, и успешность его осуществления во многом зависит от развитости умения противостоять стрессу. Умение противостоять стрессу проявляется в способности концентрации на восприятии текста независимо от внешних факторов. Автоматизм осмысленного восприятия можно выработать посредством чтения со счетом. Обучающимся рекомендуется ежедневно при чтении любого текста вслух или «про себя» считать слова (включая союзы и предлоги). Счет целесообразно вести сотнями от 1 до 100, постепенно увеличивая скорость чтения. Через одну – две недели это упражнение необходимо заменить на «чтение с речевыми помехами», так как формируется как бы второй внутренний голос: первый автоматически считает слова, а второй все-таки проговаривает текст. Читая текст «со счетом слов», следует по прочтении каждого абзаца проверять качество восприятия путем подробного вспоминания содержания. Чтение с речевыми помехами представляет собой проговаривание при чтении хорошо известных стихотворений, периодически останавливаясь и вспоминая содержание прочитанного текста. Реальная польза от этих упражнений будет только при условии, что читаемое воспринимается без проговаривания, а при каждом обращении к тексту применяется «счет слов» или «речевые помехи». Упражнения предлагаются в следующей последовательности: тексты на русском языке прочитываемые с громким счетом вслух на русском языке с передачей содержания на русском языке; тексты на русском языке прочитываемые с громким счетом вслух на иностранном языке с передачей содержания на русском языке; тексты на иностранном языке прочитываемые с громким счетом вслух на иностранном языке с передачей содержания на иностранном языке; тексты на иностранном языке прочитываемые с громким счетом вслух на русском языке с передачей содержания на иностранном языке.

Заключают данный блок упражнения на скорость выбора лексических соответствий. Психофизиологическое умение быстрого поиска лексических соответствий, иными словами умение порождать связные, логически выстроенные емкие высказывания в соответствии с задачей и в условиях ограниченного времени, является наиболее релевантным в отношении перевода с листа. Данное умение считается фундаментальным для устного перевода вообще. В текстах, предъявляемых в качестве упражнений, подчеркиваются слова и выражения, которые обучающиеся и переводят, читая текст в быстром темпе. При выполнении данного упражнения не рекомендуется пользоваться словарем; обучающиеся опираются на контекстуальную догадку. Тексты предъявляются сначала на русском, потом на иностранном языке.

Следующим блоком представлены упражнения на трансформации, связанные с необходимостью переключения с письменной речи на языке оригинала на устную речь на языке перевода в условиях ограниченного времени. Настоящий раздел охватывает вторую специфическую характеристику перевода с листа, а именно, необходимость переключения с письменного перевода на устный. Говоря точнее, при переводе с листа информация на языке оригинала воспринимается зрительно, после чего требуется воспроизвести устный текст на языке перевода. Данный процесс осложняется условиями крайне ограниченного времени на осуществление перевода. Таким образом, видится целесообразным говорить о переключении с письменной речи на языке оригинала на устную речь на языке перевода в условиях ограниченного времени. Успешность такого переключения обеспечивается коммуникативной составляющей переводческой компетенции, в которую входят развитые умения, позволяющие решать специфические проблемы перевода с листа, связанные со сложностью устной передачи элементов, характерных для письменной речи. При переводе с листа

I этап

Упражнения на формирование навыков перевода с листа

(как и при других видах устного перевода) необходимо быстро и полно передать содержание сообщения. Поэтому для успешного перевода с листа необходимо уметь вычленять основную информацию, абстрагируясь от структуры письменного текста. Для этого необходима речевая компрессия, которая достигается за счет упрощения структуры предложений, а также за счет передачи сути сообщения безотносительно конкретного лексического наполнения. Целью упражнений данной серии является формирование навыка переключения с одного языка на другой при ограниченном по времени функционировании механизмов восприятия, переключения и оформления перевода в ситуации перевода с листа. Кроме того, они являются хорошим средством работы над новыми текстами.

Первыми в данном блоке идут упражнения на вычленение главного в высказывании. Благодаря этим упражнениям обучающиеся должны научиться концентрировать внимание только на необходимом составе структуры предложения, без расширений и дополнений. Обучающимся предлагается прочитать текст, вычленяя в каждом предложении ключевую фразу и переводя только ее. Тексты предъявляются сначала на русском, потом на иностранном языке, с переводом сначала на иностранный, потом на русский язык соответственно.

Вторым разделом в данном блоке представлены упражнения на трансформацию сложных предложений. Письменная речь представляется синтаксически более сложной, иными словами, на письме предложения характеризуются преимущественно подчинительной связью, тогда как в устной речи преобладает сочинительная связь. Большая представленность подчинительной связи в письменной речи обусловлена тем, что письмо сопровождается обдумыванием высказываний, точно так же, как устная речь отличается склонностью к спонтанности и неформальности. Поскольку при переводе с листа необходимо осуществлять переключение с письменной речи на устную, навык синтаксической трансформации сложных предложений представляется одним из ключевых. Данные упражнения направлены на формирование навыка синтаксического упрощения сложных предложений и преобразования подчинительной связи в подчинительную. Упражнения здесь представляют собой сложные предложения, которые необходимо трансформировать в простые, которые, в свою очередь, необходимо перевести. Предложения сначала представлены на русском, затем на иностранном языке, и переводятся, соответственно, сначала на иностранный, затем на русский языки.

Далее предлагаются упражнения на микрореферирование. В ходе перевода с листа время ограничено, потери информации неизбежны. Поэтому необходимо умение находить и выражать основную мысль, развитие логического мышления. Упражнения на трансформацию текста и тренировку навыков компрессии и выделения смысловых опорных пунктов дают необходимую тренировку для овладения данным умением, важным для любого вида устного перевода. Выделяя первостепенную информацию, студенты тем самым увеличивают емкость памяти. Задания на микрореферирование направлены на формирование навыка речевой компрессии, иными словами, учат выделять из текста ключевую информацию и обозначать ее краткой формулировкой. Упражнения представляют собой тексты, которые необходимо читать, выделяя ключевые моменты, а затем переводить их основное содержание, максимально компрессируя информацию. Тексты представлены сначала на русском, затем на иностранном языке.

Все представленные выше упражнения носят подготовительный характер, только после них, когда уже последовательно развиты необходимые умения, следует переходить к этапу собственно перевода с листа. Для выполнения перевода с листа рекомендуется подбирать небольшие тексты информационного характера общей тематики, как и в предыдущем разделе, длиной порядка 250-300 слов. На выполнение каждого упражнения не рекомендуется тратить более семи минут. Каждый выполненный перевод рекомендуется анализировать в соответствии со специально разработанными критериями, описание которых уже выходит за рамки данной работы.

Суммируя все вышесказанное, можно кратко представить этапы обучения переводу с листа следующим образом (рисунок).

Список литературы

1. Самоорганизация студентов первого курса: Учеб. пособие / П.Е. Рыженков, Е.В. Марусова, Л.М. Хаславская и др.; Под ред. П. Е. Рыженкова. -- Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1990.

Секция «Русский язык как фактор интеграции образовательных и трудовых мигрантов в социокультурное пространство регионов»

УДК 372.881.161.1

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛИРУЮЩИХ МЕРОПРИЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Бохонная М.Е., Шерина Е.А.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: sherinaea@tpu.ru, bokhonnayame@tpu.ru

Проведение контролирующих мероприятий в процессе преподавания русского языка как иностранного является ключевым элементом, раскрывающим достижение цели образовательного процесса. Контроль, тестирование, экзамены демонстрируют соответствие/несоответствие результатов обучения ожиданиям преподавателя и требованиям программы. Диагностика должна проводиться систематично, логично и прозрачно. Актуальность описания специфики контролирующих мероприятий заключается в том, что ключевой момент в проведении диагностики – наличие дифференцированного подхода и учет трудностей овладения материалом для данной категории учащихся или отдельно взятого студента. Основное в проведении контролирующих мероприятий – объективность, то есть наличие критериев оценки, сведение до минимума субъективной оценки преподавателя.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика, контроль, диагностика качества обучения

THE SPECIFICS OF CONTROL IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Bokhonnaya M.E., Sherina E.A.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: sherinaea@tpu.ru, bokhonnayame@tpu.ru

Implementation of control measures in the process of teaching Russian as a foreign language is a key element in achieving the goal of revealing the educational process. Monitoring, testing, examinations show / fail results of training expectations of the teacher and program requirements. Diagnosis should be done systematically, logically and transparently. The relevance of describing the specifics of control measures is the key point in carrying out diagnostics – the presence of a differentiated approach and taking into account the difficulties of mastering the material for this category of students or individual students. The most important in control measures is objective, that is, the evaluation criteria, the minimization of the subjective assessment of the teacher.

Keywords: Russian as a foreign language, methodic, control, diagnostics of educational results

Проведение контролирующих мероприятий является важным элементом при обучении русскому языку как иностранному, так как позволяет оценить деятельность иностранных учащихся в учебном процессе, обоснованно оценивать, как реализуются цели задачи образовательного процесса, а также устанавливать степень эффективности обучающих технологий и, в случае необходимости, изменить их в сторону совершенствования и оптимизации, своевременно вносить нужные коррективы и стимулировать учащихся к успешному овладению основами русского языка.

Основная задача проведения контролирующих мероприятий в процессе обучения – установить соответствие между уровнем языковой и речевой компетенции на русском языке и требованиями, предъявляемыми государственными стандартами по РКИ, образовательными программами и лексическими минимумами. Проведение диагностики позволяет получить информацию о качестве работы преподавателя РКИ, об эффективности применяемых методов и приемов обучения, а также стимулирует мотивацию учащихся в дальнейшем освоении русского языка.

Проведение контролирующих мероприятий при обучении РКИ должно отвечать следующим требованиям:

1. Диагностика/контроль должны реализовываться регулярно в практике обучения.
2. Диагностика/контроль должны основываться и проводиться в соответствии с системой уровней владения русским языком как иностранным, а также учитывать возраст учащегося.
3. Проведение диагностики/контроля должно отталкиваться от конкретных задач курса по русскому языку как иностранному.
4. Система диагностики/контроля должна включать разнообразные средства и приёмы работы.

5. Объектами контроля/диагностики должны быть все аспекты обучения.

6. Используемые приемы не должны противоречить объявленной цели контролирующих мероприятий.

Успех изучения русского языка как иностранного во многом зависит от степени усвоения материала, который изучался на предшествующих этапах обучения. В случае отсутствия у преподавателя информации о базовых знаниях студента педагог лишен возможности проектирования и управления в учебном процессе. Данный факт обуславливает необходимость проведения «входной» диагностики для того, чтобы зафиксировать исходный уровень владения русским языком. Диагностирующий входной тест должен быть направлен на определение сформированности умений и навыков в разных видах речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование), а также на выявление трудностей в грамматике и лексике. В процессе проведения диагностирующего входного не следует исправлять ошибки, так как это будет влиять на результаты проведения, не следует также помогать учащемуся, задавая наводящие вопросы или подсказывая, поскольку это может помешать адекватно оценить уровень его владения русским языком. Входной диагностический тест, направленный на определение исходного уровня владения русским языком, должен включать различные типы заданий по принципу «от простого к сложному»; задания должны быть сформулированы доступно и понятно учащемуся; критерии оценки должны быть «прозрачны» и логичны.

Последующий сравнительный анализ результатов входного тестирования на начальном уровне владения русским языком с итоговым уровнем коммуникативной компетенции позволяет проанализировать и понять степень совершенствования знаний и умений, анализировать прогресс и результативность образовательного процесса, а также сделать выводы о «роли» педагога в повышении качества обучения учащихся, эффективности используемых технологий, оценить профессионализм преподавателя.

На каждом занятии в соответствии с целями и задачами следует осуществлять текущий контроль, который обеспечивает постоянную обратную связь и способствует улучшению качества образовательного процесса по РКИ. Текущий контроль должен соответствовать следующим критериям:

• он должен быть систематичен, то есть проводиться на каждом занятии (контроль выполнения домашнего задания, контроль усвоения нового материала и т.п.);

• он должен отличаться разнообразием форм, видов и средств проведения. Например: контрольная работа, опрос, собеседование, тест, ролевая игра, проект и т.п. Как правило, данный вид контроля проводится в форме тестирования с целью диагностики качества полученных знаний в таких видах речевой деятельности, как письмо, устная речь, аудирование, а также для проверки знаний в области лексики и грамматики, для диагностики социокультурных знаний;

• он должен проверять одновременно несколько видов навыков и умений, например, различных видов речевой деятельности и аспектов языка;

• он должен проверять усвоение учащимися знаний, умений и навыков применения нового учебного материала, устанавливать пробелы в их обучении.

Рубежный контроль, как правило, ставит целью проверку знаний и умений в конце цикла занятий, связанных между собой единой учебной темой. Его цель – установление уровня полученных знаний, умений, навыков по изученному разделу. Данный вид диагностики качества обучения РКИ возможен в конце месяца, семестра, года. При проведении рубежного контроля следует учитывать следующие моменты:

• диагностика должна быть «прозрачной»: учащиеся должны быть осведомлены о графике проведения контрольных мероприятий, о процедуре проведения контроля, об объектах контроля и критериях оценивания;

• диагностика должна быть системной: обеспечивать, с одной стороны, проверку коммуникативных умений учащихся во всех видах речевой деятельности, с другой, грамотную в методическом плане организацию проведения и составления материалов для контроля;

• диагностика должна включать обратную связь, заключающуюся в выставлении оценок и рекомендациях, позволяющих учащимся улучшить свои результаты.

Итоговый контроль проводится по окончании определённого этапа образовательного процесса (Подготовительное отделение, бакалавриат, магистратура). Целью проведения итогового контроля является выявление достигнутого уровня языковой и речевой компетенции учащегося, определение степени сформированности знаний и умений по русскому языку. Итоговый контроль свидетельствует о целесообразности и эффективности образовательной траектории, выбранного учебного пособия, работы педагога и учащихся.

В качестве итоговой диагностики качества обучения русскому языку как ино-

странному рекомендуется использовать тесты, соотносимые с системой уровней владения русским языком как иностранным. Например, одним из возможных механизмов проведения итоговой диагностики качества обучения РКИ на этапе предвузовской подготовки (Подготовительное отделение), как правило, является проведение тестирования в рамках Первого сертификационного уровня владения русским языком, так как получение данного сертификата дает право на поступление в российский вуз и обеспечивает необходимую базу для успешной коммуникации в условиях языковой среды.

В методике преподавания иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного, выделяют разные формы проведения диагностики качества обучения предмету. Диагностика может иметь индивидуальную или фронтальную форму, быть устной или письменной, двуязычной или одноязычной.

Формы диагностики качества обучения говорению могут быть следующими:

• индивидуальный контроль (высказывание, монолог, рассказ каждого учащегося по очереди);

• фронтальный контроль (диалог с преподавателем, вопрос-ответ, задания на карточках);

• коллективный контроль (дискуссия, беседа с группой).

При этом можно использовать следующие задания:

1. Составьте рассказ по картинкам, расскажите о чувствах героев. Расскажите о том, что будет дальше по вашему мнению;

2. Расскажите о своей семье/друге/выбранной специальности/вузе/хобби (при этом нужно указать минимальный объём и дать учащемуся план рассказа).

3. Составьте диалог на тему …

4. Прочитайте начало текста, продолжите его.

5. Ответьте на вопросы преподавателя, сами задайте ему свои вопросы.

Формы диагностики качества обучения аудированию, во-первых, могут быть с использованием или без технических средств – когда читает преподаватель. Во-вторых, они могут опираться на родной язык или осуществляться без его использования. Кроме того, диагностика может осуществляться в устной или письменной форме. Задания могут быть следующими:

1. Прослушайте текст, выберите правильный вариант ответа к вопросам после текста (тест множественного выбора);

2. Прослушайте диалоги и расскажите, кто и о чём разговаривает;

3. Послушайте текст и продолжите предложения на основе информации, полученной из текста;

4. На основе прослушанных диалогов выберите...

Формы контроля чтения и письма могут быть одноязычными и двуязычными (перевод), устными (проверка техники чтения) и письменными (изложение, рассказ о себе и т.п.). Задания по чтению могут быть оформлены в виде тестов. Задания по письму могут быть сформулированы следующим образом:

1. Прочитайте текст и напишите изложение по этому тексту. При этом напишите, как вы поняли основную идею текста.

2. Напишите письмо другу и расскажите о …

3. Вы получили письмо от друга (предъявляется вариант письма), напишите ему ответ, в котором….

4. У вашего друга день рождения. Напишите ему поздравительное письмо.

Следует обратить внимание на то, что используемые приемы диагностики (задания) не должны противоречить объявленной цели, что часто приходится наблюдать, например, когда один вид речевой деятельности проверяется с помощью другого: чтение – с помощью письма; аудирование – с помощью говорения; речевое умение – с помощью приемов, характерных для функционирования речевого навыка (с использованием однотипного набора вопросов).

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-16-70002 а(р).

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.

2. Агуреева М.Г., и др. Грамматика РКИ: вопросы теории, методики, тестирования. – СПб.: Филол. фак-т СПбГУ, 2003. – 52 с.

УДК 372.881.161.1

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РКИ

Выдрина В.В.

Томский политехнический университет, Томск, e-mail: Verav1984@mail.ru

Данная статья представляет собой попытку описать некоторые принципы создания учебного пособия по РКИ. Ее актуальность обусловлена всевозрастающим интересом к методике преподавания русского языка как неродного, и в частности, к изданию учебно-методических пособий в данной области. В статье описаны причины, побудившие авторов создать учебное пособие, дана краткая характеристика каждого раздела, названы основные принципы: 1) отобранный языковой и текстовый материал соответствует уровню языковой подготовки студентов, 2) предложен комплексный подход к овладению лексико-грамматической базой русского языка инженерно-технического профиля, 3) разнообразные задания выстроены по принципу «от простого – к сложному». Материалы статьи могут быть использованы при чтении лекций по методике преподавания РКИ, на курсах повышения квалификации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебное пособие, язык химии, язык физики

THE EXPERIENCE OF WRITING A STUDY BOOK ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Vydrina V.V.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: Verav1984@mail.ru

This article describes some of the basic principles on how to write a study book on Russian as a foreign language. The relevance of this work is related to the fact that the interest in methods of teaching Russian as a foreign language is increasing, in particular the interest in study books in this field has increased. This article describes the reasons which led the authors to create a new study book. It contains the following subjects which are based on the basic principles of language education: 1) selected linguistic and textual material corresponding to the level of language proficiency of the students, 2) a comprehensive approach to mastering the lexico-grammatical base of the Russian language engineering profile, 3) a variety of exercises built on the principle «from simple to complex». The article can be used in lectures on methods of teaching Russian as a foreign language and on training courses.

Keywords: Russian as a foreign language, study book, the language of chemistry, the language of physics

Дисциплина «Русский язык как иностранный» в системе высшего образования является одной из молодых. В связи с этим существует несколько проблем, главная из которых, – учебные пособия. При подготовке к занятиям перед преподавателем всегда стоит вопрос о том, какое пособие использовать. Общеизвестно, что преподавание иностранцам русского языка не сводится только к изучению лексики и грамматики, а включает обучение аудированию, письму, чтению и говорению.

С каждым годом число иностранных студентов, изучающих русский язык, в российских вузах увеличивается. В университетах открываются кафедры и отделения РКИ, разрабатываются новые курсы и программы. Так, в Томском политехническом университете чуть более десяти лет назад был подписан договор с двумя университетами из КНР (Шеньянский политехнический университет и Цзилиньский университет) о создании программы «2+2». В ее рамках студенты два года изучают русский язык в Китае, после этого продолжают обучение в Томске. В связи с этим основная цель, которая стоит перед преподавателями, работающими по этой программе, подготовить китайских студентов к обучению на третьем-четвертом курсе в российском инженерном вузе.

Необходимо отметить, что программа «2+2» создавалась для студентов нефилологических направлений, обучающихся по таким специальностям, как «Приборостроение», «Физика», «Электроника и наноэлектроника», «Оптотехника» и другим. Изучая русский язык в Китае, студенты оказываются лишенными языковой среды. Русскую речь они слышат только на занятиях РКИ. Но для продолжения обучения в ТПУ они должны владеть языком в объеме первого сертификационного уровня, а также особенностями научного стиля.

После обозначения основных особенностей данной программы и анализа учебно-методической литературы по РКИ [1-4] был сделан вывод о том, что на сегодняшний день пособий, посвященных изучению русского языка химии, физики, математики и других наук инженерного цикла, которые ориентированы на китайских студентов, не достаточно. Поэтому коллективом авторов из ТПУ совместно с профессором Цзилиньского университета было создано учебное пособие «Язык химии и физики» (будет опубликовано в 2015 г.). Хань Вей разработал его концепцию, занимался составле-

нием русско-китайского словаря основных терминов и понятий, автором первой части является Вера Владимировна Чапля, раздел «Язык физики» подготовлен Верой Владимировной Выдриной. Пособие предназначается иностранным студентам, обучающимся по программе «2+2» и владеющим русским языком в объеме базового уровня.

Подготовка студентов к восприятию лекций и освоению новых знаний выбранной специальности явилась основной целью данного пособия. В связи с этой целью были определены следующие задачи. Во-первых, студентам предлагается ознакомиться с новой общенаучной лексикой. Обучающиеся должны сформировать умение понимать значения новых слов без словаря, выделять общий корень, выявлять лексическую сочетаемость слов. Кроме этого, необходима актуализация грамматических конструкций: квалификации и дефиниции, классификации, субъектно-предикатной организации предложения, характеристики предмета, понятия, явления, процесса; взаимосвязи, взаимодействия и взаимозависимости предметов, понятий, явлений, процессов. Наконец, студенты должны сформировать умения и навыки чтения и воспроизведения в устной и письменной речи учебно-научных текстов.

Пособие состоит из двух частей: «Язык химии» и «Язык физики». Они разбиты на уроки. Материалы каждого урока включают работу с лексико-грамматическими предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями.

Основные темы первой части – «Химические элементы и классификация элементов в таблице Д.И. Менделеева», «Состав вещества. Химические реакции», «Молекулы и ионы», «Физические свойства веществ».

Работа над освоением русского языка химии начинается с изучения химических элементов. Студенты должны не только выучить русские названия элементов, но и знать их род, особенности склонения и употребления, чтобы успешно использовать в собственной речи. Поэтому от наблюдений и работы со словом и предложением происходит погружение в текст, представляющий собой фрагмент лекции о периодической системе химических элементов.

Центральное место во втором уроке занимают грамматические конструкции состава и взаимодействия веществ. Помимо чтения химических формул и химических реакций, обучающиеся должны ответить на вопросы о составе сложных веществ, найти в тексте все предложения, содержащие грамматические конструкции изучаемой темы, а также создать свои предложения по разным моделям.

Упражнения третьего урока посвящены лексической работе. Прослушайте новые слова, поставьте ударения, определите род существительных, найдите значения новых слов в словаре, соедините антонимы, замените в предложениях выделенные слова антонимичными, вставьте на место пропусков подходящие по смыслу глаголы из списка в правильной форме, составьте все возможные словосочетания из данных слов – вот неполный перечень заданий раздела. Все это подчиняется теме урока – «Молекулы и ионы».

Работа с новой лексикой и грамматическими конструкциями, которые используются при описании физических свойств веществ, сконцентрирована в последнем уроке первой части. Представленные здесь задания разнообразны. Например, измените словосочетания по модели: «какое вещество ® вещество какого цвета». Опишите цвет, запах, вкус различных химических веществ. Охарактеризуйте предметы по цветам и оттенкам. Или, расскажите, какими свойствами обладают золото, алюминий, медь, титан и другие вещества. Далее следует текст о физических свойствах металлов. Кроме того что студенты должны его прочитать и ответить на вопросы, им следует определить, соответствуют ли утверждения содержанию текста. А также найти предложения с грамматическими конструкциями состава, характеристики веществ и предложения с конструкциями определения, дефиниции, трансформировав их по модели: «что – это что ® что является чем». После этого предлагается под руководством преподавателя составить план текста и пересказать его.

Работа над языком химии завершается в пособии контрольным заданием – студенты должны выбрать из периодической таблицы Д.И. Менделеева любой химический элемент и рассказать о нем по плану: дать определение, описать физические свойства, рассказать о получении химического элемента.

Вторая часть издания «Язык физики» разделена на семь параграфов. Такое неравномерное распределение уроков в двух частях объясняется тем фактом, что пособие создавалось в Институте физики Цзилиньского университета, и оно предназначается для работы на занятиях со студентами этого института.

Первый урок связан с изучением физических величин. Для успешного овладения новой лексикой имеются различные типы заданий. Например, необходимо установить соответствия между символом и его значением, дать определение некоторым физическим терминам и понятиям по модели и др. Важное место в структуре этого урока занимает работа с грамматическими конструк-

циями классификации. Познакомившись с теоретическим материалом и посмотрев на схемы, обучающимся необходимо составить предложения, прослушать текст и определить, по какому принципу в нем проводится классификация: от целого к компонентам или от компонентов к целому. Возможен и такой тип задания: запишите информацию текста на слух в виде схем. После того как студенты установят, соответствуют ли утверждения содержанию текста, дадут определения понятиям и ответят на вопросы, они должны пересказать текст с опорой на собственные записи и схемы.

Знакомство с языком одного из разделов физики – механики – начинается во втором уроке. Механика изучает механическое движение, поэтому различные грамматические конструкции движения тела, изменения его положения находятся в центре внимания. Некоторые упражнения на отработку и закрепление новых знаний, представленные здесь, таковы: восстановите предложения, соединив части А и Б; измените предложения по модели; посмотрите на рисунки, составьте предложения, используйте разные грамматические конструкции; прослушайте текст, закончите предложения, ответьте на вопросы, составьте план и перескажите текст.

В третьем и четвертом уроках, посвященных изучению языка кинематики и динамики, работа с грамматическими конструкциями изменения положения тела в пространстве продолжена. Задания на закрепление изучаемых тем связаны с подбором антонимов и синонимов, образованием прилагательных от представленных существительных, составлением предложений из слов и др. Но есть и такие упражнения, которые позволяют студентам понаблюдать над лексикой и сделать собственные выводы. Например, необходимо распределить слова по группам, найти признак, объединяющий их, сделать вывод о том, как образуются научные понятия и термины в физике, привести свои примеры.

С наиболее частотными понятиями термодинамики и электродинамики студентам предложено поработать в пятом и шестом уроках. Обучающиеся должны подобрать однокоренные слова, от глаголов образовать существительные и причастия, вставить на место пропусков подходящее из них. Здесь же нужно вспомнить и произвести замену предложений с пассивными конструкциями на активные, трансформировать сложные предложения в простые. После прочтения текста надо закончить предложения, дать определение понятиям, ответить на вопросы, расположить пункты плана в правильном порядке и пересказать текст.

Заканчивается вторая часть пособия параграфом, посвященным изучению языка оптики. Помимо работы с текстом, актуализируются знания по темам определительных отношений, квалификации, дефиниции, повторяются грамматические конструкции классификации.

Безусловно, что изучение языка химии и физики не ограничивается кругом тем, представленных в пособии. И оно всегда может быть расширено привлечением новой лексики, грамматических конструкций и текстов по специальности. Как уже было заявлено ранее, авторы стремились познакомить студентов-китайцев с основными особенностями изучаемых дисциплин, чтобы успешно продолжить обучение на старших курсах в российском инженерном вузе. Поэтому в процессе создания учебного пособия руководствовались принципом «от простого – к сложному». В связи с этим каждый урок начинается с изучения новой лексики. После наблюдений над отдельным словом (постановки ударения, выявления частиречной принадлежности, определения рода существительных, изменения по падежам) происходит переход к нахождению однокоренных слов, подбору синонимов и антонимов, анализу лексической сочетаемости слов. Так постепенно слово погружается в предложение. В пособии представлены разные типы упражнений: восстановление предложений путем соединения разных частей, трансформация активных конструкций в пассивные, замена сложных предложений простыми, составление собственных предложений по моделям и схемам. Несомненно, что подобного рода задания подготавливают обучающихся к работе с текстом. После ознакомления с ним студентам предложено дать определения основным терминам и понятиям, дописать конец предложения в соответствии с прочитанным. Кроме нахождения верных утверждений, соответствующих содержанию текста, и ответов на вопросы, необходимых для понимания студентами прочитанного, в пособии имеется ряд упражнений, выводящих письменную речь в устную: составьте план текста и перескажите его.

Несомненно, что основное место в структуре каждого урока занимает работа со словом. Этому принципу подчинены приложения, расположенные в конце пособия: дополнительная лексика по теме «Химическая лаборатория» и русско-китайский словарь основных терминов и понятий. Но для успешного усвоения новых слов в каждом уроке необходимы привлечение и работа с разными грамматическими конструкциями, важны задания, которые помогают

облегчить понимание текстов, упражнения на воспроизведение в устной речи прочитанной информации. В меньшей степени в пособии присутствуют материалы по аудированию и работа по составлению собственных письменных текстов. Подобная структура издания позволяет актуализировать формирование разнонаправленных речевых навыков, совмещать в рамках одного урока работу над лексическими, морфологическими и синтаксическими закономерностями научного стиля русского языка.

Чтобы обеспечить наглядность и простоту восприятия текстовой части этого пособия, авторы разместили цветные рисунки, схемы и таблицы.

Таким образом, учебное пособие «Язык химии и физики» представляет собой комплекс заданий, позволяющих овладеть лексико-грамматическими основами, важными для студента третьего-четвертого курса, и развить навыки устной и письменной учебно-профессиональной коммуникации. Его актуальность и необходимость обусловлены спецификой инженерной речевой коммуникации и междисциплинарным подходом к изучению языка.

Список литературы

1. Ваулина О.Ю., Замятина Е.В. РКИ: Общее материаловедение: Учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному / О.Ю. Ваулина, Е.В. Замятина; ТПУ. – Томск: Изд-во ТПУ, 2014. – 146 с.

2. Выдрина В.В., Погукаева А.В. Полный вперед! Русский язык как иностранный: профессиональная сфера общения. Технический профиль : учебное пособие для вузов / В.В. Выдрина, А.В. Погукаева; НИ ТПУ. – Томск: Изд-во ТПУ, 2013. – 87 с.

3. Савенко А.С., Выдрина В.В., Цой Е.В. Технологии настоящего и будущего: учебное пособие для вузов / А.С. Савенко, В.В. Выдрина, Е.В. Цой; НИ ТПУ. – Томск: Изд-во ТПУ, 2012. – 135 с.

4. Курикова Н.В., Пустынников С.В., Шандарова Е.Б. Русский язык как иностранный: язык электротехники: учебное пособие / Н.В. Курикова, С.В. Пустынников, Е.Б. Шандарова; НИ ТПУ. – Томск: Изд-во ТПУ, 2010. – 126 с.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ЧЖЕЗЯНСКОГО ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, КНР)

[1]Ишутина И.А., [2]Салосина И.В.

[1]Чжэцзянский институт иностранных языков, Шаосин, e-mail: Ishutinai@ mail.ru;
[2]ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», Томск, e-mail: salosinaiv@tpu.ru

Проведен анализ опыта формирования прагматической компетенции будущих лингвистов в Чжезянском институте иностранных языков, КНР. Описаны особенности развития навыков говорения посредством интерактивной технологии обучения. Выявлены оптимальные формы организации учебного процесса на разных этапах обучения. Определена национальная специфика внедрения интерактивных методов в вузах КНР.

Ключевые слова: прагматическая компетенция, интерактивная технология обучения, национальная специфика обучения

SPECIFIC OF PROVIDING THE PRAGMATIC COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTS (FOR INSTANCE, IN ZHEJIANG YUEXIU UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES, CHINA)

[1]Ishutina I.A., [2]Salosina I.V.

[1]Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages, Shaoxing, e-mail: Ishutinai@ mail.ru;
[2]National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: salosinaiv@tpu.ru

We have done the analysis of our experience of providing the pragmatic competence of future linguists in Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages, China. Oral skills of Chinese students had been provided with interactive methods of education. The authors of the article described theirs pedagogical experience and offered effective ways for leaning Russian Language in foreign countries with contain of theirs national specific.

Keywords: pragmatic competence, interactive methods, national specific of education

Современная тенденция к глубокой интеграции России и Китая в ключевых сферах политики и экономики, образования, укрепление и развитие межкультурных связей между двумя странами определяет актуальность задачи подготовки высококвалифицированных кадров в области лингвистики и переводоведения для сопровождения всех направлений межгосударственного взаимодействия. Причем, помимо глубоких знаний теории, истории языка, лингвист-переводчик должен иметь широкую эрудицию в различных областях научного знания и обладать высокой степенью мобильности

в процессе решения конкретных проблем межкультурной коммуникации.

Так или иначе, все базовые знания лексики, грамматики, синтаксиса изучаемого языка в процессе профессиональной подготовки лингвиста должны быть реализованы в умении эффективно осуществлять устную и письменную речевую коммуникацию на иностранном языке «в соответствии с коммуникативными потребностями, намерениями в ситуациях общения с учетом условий речевого акта» [1, С.38], в различных ситуациях межъязыкового общения. В современной методике преподавания русского языка как иностранного данное умение определяется понятием прагматическая компетенция. Уровень её сформированности определяется субтестами «Говорение» и «Письмо» [1, С.38]. Содержание прагматической компетенции включает знания и умения, связанные с реализацией различных интенций в соответствии с условиями речевого общения, а также с умением строить связные высказывания (тексты) в процессе коммуникации. Р.С. Дорохов считает, что прагматическая компетенция – «главное средство профессионального общения» переводчика [2, С. 142]. Разработка методики формирования данной компетенции является перспективным направлением педагогических исследований.

Целью статьи является описание опыта формирования прагматической компетенции будущих лингвистов в условиях вуза КНР.

Обозначим основные методологические подходы, позволяющие разрабатывать эффективные методики. Поскольку говорение и письмо являются продуктивными видами речевой деятельности, развитие соответствующих умений возможно только в рамках деятельностного подхода к обучению, предполагающего активность субъектов образовательного процесса. Исследователи в области методики русского языка как иностранного предлагают использование проблемно-ориентированных заданий по анализу диалогов [3]. «Если хочешь научиться говорить – начинай говорить», – вот основной принцип данного подхода. Однако, реализация данного принципа возможна далеко не везде. Необходимо создание особых педагогических условий, которые должны включать разработку программ и соответствующего учебно-методического сопровождения, выбор методов и создание атмосферы особого комфорта в группе с целью реализации потенциала всех участников образовательного процесса. Нельзя не учитывать национальные особенности, педагогические традиции страны обучающихся. Наиболее важно это для преподавания русского языка в вузах за границей России. В ряде случаев национальные педагогические системы не позволяют внедрение новых технологических подходов к обучению.

Переход российского образования на ФГОС третьего поколения позволил трансформировать образовательные программы высших учебных заведений в плане возможности использования активных и интерактивных методов обучения, увеличения доли самостоятельной работы студентов. Это обеспечивает, прежде всего, эффективное освоение навыков устной и письменной речи, поскольку чаще всего работа организуется в микрогруппах, и это провоцирует создание различных ситуаций общения, включая постановку целей, распределение обязанностей, совместное решение задачи и т.д.

Несмотря на повышенный интерес к изучению русского языка в КНР в свете сложившейся современной геополитической ситуацией, вузы Китая пока в большей степени не готовы к принятию новых методических подходов к преподаванию РКИ. Традиционно в вузах КНР в процессе подготовки лингвистов используются в основном репродуктивные методы работы с текстами, поэтому говорение и письмо были и остаются самыми проблемными разделами для изучения в группах китайских студентов. Причем, уровень языковой компетенции, проверяемый лексико-грамматическими тестами, у студентов чаще всего высокий. Это объясняется и особенностями сложившейся методической традиции преподавания русского языка в образовательных учреждениях Китая, основанной на механическом запоминании, и отсутствием с технологий, учитывающих с одной стороны, этнокультурную специфику обучающихся, с другой – современные тенденции в области лингводидактики. В условиях китайского вуза, это усугубляется отсутствием аутентичной языковой среды. Кроме того, исследователи отмечают недостаток учебно-методического обеспечения по русскому языку в учебных заведениях КНР. Многие пособия, используемые в образовательном процессе не отражают современного состояния языка и не имеют коммуникативной направленности [4].

Понимание данных проблем привело к изменениям в системе профессиональной подготовки лингвистов в отдельных вузах КНР в части модернизации учебных программ, содержания и методов обучения, укрепления практической подготовки в вузах, совершенствования системы гарантий качества преподавания.

Поскольку формирование прагматической компетенции непосредственно связано с реализацией коммуникации в различных ситуациях общения, процесс обучения русскому языку должен сопровождаться созданием этих ситуаций и, соответственно, активизацией речевой деятельности обучающихся. Оптимально данные задачи решаются посредством использования интерактивных методов обучения. В современной российской педагогике интерактивные методы определяются, как методы, основанные на взаимодействии всех участников педагогического процесса. Инструментом такого взаимодействия на занятиях по РКИ является русский язык. Наиболее эффективно методы работают в интернациональных группах. В моногруппах необходимым условием является использование только изучаемого языка.

В настоящее время в Китае наблюдается рост требований работодателей к уровню подготовки выпускников языковых вузов в навыках профессионального общения, вместе с тем, количество часов, отведенных на формирование коммуникативной компетенции студентов недостаточно; причем мотивация студентов к изучению русского языка в целях профессионального общения с каждым годом растет, но очень часто преподаватели (как китайские, так и носители языка) недостаточно готовы сочетать традиционные и инновационные методы в образовательном процессе; недостаточно разработаны технологии и педагогические условия применения интерактивных форм обучения в языковом вузе КНР.

Система школьного и частично вузовского образования КНР не ориентирована на активность студентов. В китайском менталитете особенно ценится умение слушать старшего (учителя, преподавателя), не высказывая своего мнения. И поэтому коммуникативные барьеры при работе в группах китайских студентов, связаны не столько с незнанием языка, сколько с отсутствием сформированной психологической готовности к коммуникации. В связи с этим на занятиях по русскому языку необходимо систематически и планомерно развивать навыки общения у студентов языкового вуза, умения высказывать и аргументировать свою точку зрения, мотивировать мнение и т.д., и вместе с тем, необходимо создание непринужденной атмосферы для раскрытия способностей каждого студента. Многие вузы КНР для реализации этих целей приглашают преподавателей, носителей языка из России, которые с одной стороны, демонстрируют безупречное владение языком, с другой – внедряют новые формы педагогического взаимодействия.

Китайская мудрость гласит: «Скажи мне – и я забуду; покажи мне – и я запомню; дай сделать – и я пойму». Эти слова очень точно отражают сущность интерактивных методов обучения. Совместная деятельность, направленная на воссоздание речевых ситуаций является эффективным способом формирования прагматической компетенции. Интерактивные методы обучения следует использовать с младших курсов, когда закладывается мотивация к обучению и формируются компетенции, необходимые в профессиональной деятельности, в развитии и становлении личности.

Экспериментальная работа по использованию интерактивных методов обучения проводилась на базе факультета русского языка Института европейских языков Чжецзянского Института иностранных языков им.Yuexiu. Анализ практической деятельности по внедрению интерактивных методов в учебный процесс в течение трех лет с 2011 по 2015 гг. позволил сделать следующие выводы: во-первых, выбор формы организации практических занятий определяется в соответствии с уровнем подготовки группы и курсом обучающихся. Так, на 1 курсе эффективно использовать ролевые игры, разминки. В группах 2-3 курсов – работу в малых группах, дискуссии, творческие задания, деловые игры; 3-4 курсов – интерактивные мероприятия: олимпиады, конкурсы, конференции, защита проектов, видеозанятия и др.

Во-вторых, интерактивные методы должны использоваться в системе. Разработанная сквозная интерактивная технология реализуется с 1 по 4 курс. Несомненным важным условием является то, что её осуществляет один и тот же преподаватель. Это позволяет осуществлять мониторинг результатов и трансформировать её содержание в соответствии с динамикой развития прагматической компетенции.

В-третьих, важным аспектом является готовность администрации вуза, на базе которого происходит внедрение, к нововведениям. Зафиксированы случаи, когда руководство университета занимает жесткую позицию по использованию определенных методик преподавания русского языка и учебников для обеспечения учебного процесса.

Приведем некоторые примеры из педагогической практики. На младших курсах одной из самых важных задач является изменение стереотипов поведения обучающихся в условиях педагогического общения. Должна произойти трансформация студента-слушателя в студента активного речедеятеля. В связи с чем, наиболее оптимальной

формой при реализации интерактивных методов является работа в малых группах, где формируются навыки сотрудничества и межличностного общения. При этом необходимо учитывать следующие условия организации групповой работы: наличие знаний для выполнения заданий, доступность инструкций, уместность содержания, достаточность времени.

С этой целью снятия психологической и физической нагрузки в начале занятия используются фонетические разминки. Для моделирования и отработки речевых ситуаций по изучаемым темам на 1-2 курсах применяются ролевые игры, разыгрываемые в группах по 2-4 человека. Одним из эффективных видов упражнений является «Озвучка»: микрогруппам предлагается сюжет в виде мультфильма или отрывка кинофильма. Задача: озвучить речь героев фрагмента. Правило отбора материала: ситуация должна быть понятной для студентов, в их лексическом запасе должно быть достаточное количество слов.

На занятиях по речевой практике на 2-3 курсах формируются и совершенствуются умения активного слушания, выражения и аргументации собственного мнения, выработки общего мнения в процессе дискуссии, разрешения возникающих разногласий и т.д. Использование деловых игр (например, в изучении курса “Внешнеторговые переговоры”) способствует развитию навыков критического мышления, коммуникативных навыков, навыков решения проблем, обработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях.

При реализации предлагаемой интерактивной технологии, к старшим курсам студенты обладают достаточным уровнем готовности к реализации речевой коммуникации на русском языке. Поэтому на старших курсах большую роль играет проведение интерактивных мероприятий: олимпиад, конференций, конкурсов и т.д. Основным фактором мотивации при их проведении является состязательность. Интерактивные мероприятия являются одним из способов имитации аутентичной языковой среды. На начальном этапе обучения они реализуются чаще всего в виде проведения праздников. На продвинутом – в демонстрации исследований и знаний языка. Очень важным аспектом является обсуждение и общественное признание научных или учебных достижений обучающихся. На конференциях студенты приобретают навык ведения научной дискуссии, умение отстаивать и аргументировать свою точку зрения, учатся «думать по-русски».

Базовыми условиями реализации интерактивной технологии являются:

- совместная деятельность обучающихся, сотрудничество;
- планирование и целеполагание (что особо важно для китайских студентов, характеризующихся рациональным типом мышления);
- достижимость результатов, определяемая отбором содержания;
- партнерские отношения между преподавателем и студентами.

Внедрение интерактивных форм обучения в образовательный процесс китайских вузов сопровождается трансформацией традиционных форм взаимодействия его участников. Поэтому их использование должно сопровождаться мониторингом удовлетворенности обучающихся и исследованием реакции педагогического коллектива учреждения. Педагог, должен гармонично сочетать традиции и новации, для того, чтобы не провоцировать внутренний конфликт в среде обучающихся, не навязывая чуждые их культуре стереотипы поведения, развивать прагматическую компетенцию для будущей успешной профессиональной деятельности.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-16-70002 а(р).

Список литературы

1. Васильева Т.В., Ускова О.А. Уровневая система обучения русскому языку как иностранному: теоретические и прикладные аспекты // Вестник ЦМО МГУ. – 2012. – №4. – С. 37-43.

2. Дорохов Р.С. Формирование прагматической компетенции студента/переводчика // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №3. – С. 140-143

3. Колотова Н.И. , Кофанова Е.И. Формирование прагматической компетенции студентов-филологов в процессе изучения русского языка как иностранного // Ученые записки: электронный научный журнал курского государственного университета. – 2012. – № 1 (21).

4. Цзян Ин Русский язык как иностранный в современном Китае (на материале русского языка в г. Хэйхэ, провинция Хэйлунцзян) // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. – 2013. – № 10.

УДК 372

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Коберник Л.Н.

Томский политехнический университет, Томск, e-mail: caries2004@bk.ru

В статье обосновывается необходимость использования личностно-ориентированных методик в образовательном процессе. Рассматриваются возможности применения технологии развития критического мышления через чтение и письмо при обучении русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Представлен опыт проведения урока с использованием методических приемов «мозговой штурм», «инсерт», «кластеры», «синквейн».Делается вывод о том, что использование подобных методик способствует развитию творческих способностей иностранных студентов на начальном этапе и позволяет получить оптимальную подготовку для коммуникации в аутентичной учебной и профессиональной среде и обучения на первом курсе российского университета.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, критическое мышление, русский язык как иностранный, обучение чтению и письму, иностранные студенты

TECHNOLOGIES FOR DEVELOPINGCRITICALTHINKINGSKILLS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY TRAINING FACULTY

Kobernik L.N.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: caries2004@bk.ru

The paper substantiates the necessity of using learner-centered methods in education. The author describes the possibilities of application of critical thinking through reading and writing in teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training. The use oftechniques as «brainstorming», «insert», «cluster», «cinquain» in the classroom is described.It concludes that the use of these techniques promotes development of foreign students′ creative skills at an early stage of learning and provides the optimum preparation for communication of first-year students in an authentic educational and professional environment.

Keywords: learner-centered approach, critical thinking, Russian as a foreign language, teaching reading and writing, foreign students

Поиск эффективных способов организации учебного процесса при обучении иностранному языку – актуальный вопрос, волнующий современных специалистов в области педагогики и методики преподавания. В условиях стремительного развития современных научных и информационных технологий и формирования высокого уровня конкурентоспособности на рынке труда, востребованными становятся специалисты, обладающие, прежде всего, творческим мышлением, способные решать проблемные ситуации нестандартными методами. Изменения в социально-экономической сфере вносят коррективы и в представления об организации и содержании обучения в вузах. Рассуждая о методике преподавания языков, исследователи все чаще говорят об индивидуальности и личностном развитии студентов и использовании личностно-ориентированных педагогических технологий (Е.В. Бондаревская, М.В. Давер, В.А. Казабеева, А.А. Леонтьев, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

Для личностно-ориентированного подхода характерно восприятие студента активным субъектом учебного процесса и позволяет всесторонне развивать познавательную самостоятельность учащихся, раскрывая их творческий потенциал. «Принцип сознательности и активности обучаемых – один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которому обучение эффективно тогда, когда учащиеся проявляют познавательную активность и являются субъектами деятельности» [7.С.7]. Реализация этого принципа означает осознанное отношение обучающегося к процессу обучения: проявляя сознательную активность, студент лучше усваивает материал, учится пользоваться приобретаемыми знаниями, умениями и навыками. Основным отличием личностно-ориентированного-подхода является концентрация внимания преподавателя на личности обучающегося, развитии не только его памяти, но и коммуникативных умений, мотивации и способностей к самообразованию и саморазвитию. И одной из главных задач преподавателя становится развитие у студентов навыков творческого, или критического мышления.

Но, как справедливо отмечают К.М. Герасимова, Н.Е. Темкина и Н.Н. Клименко, «проблема развития творческих способно-

стей как российских студентов, так и студентов-иностранцев, достаточно научно обосновывается, но отнюдь не достаточно реализуется в практике преподавания русского языка как иностранного. О проблеме развития творческих способностей студентов-иностранцев подготовительного факультета даже не говорится» [3. С. 49].

Какие же личностно-ориентированные технологии помогут преподавателю русского языка как иностранного уже на подготовительном факультете не просто научить студентов понимать и использовать различные грамматические конструкции, но мотивировать их находить, обрабатывать и осмысливать материал, развивать их творческие способности?

По нашему мнению, таковой является технология развития критического мышления через чтение и письмо, которая получила широкое распространение в России в 90-х годах 20 века. Целью данной методики является развитие мыслительных навыков студентов, необходимых не только в учебе, но, прежде всего, в профессиональном общении. Специалист, обладающий навыками творческого мышления, умеет работать с информацией,видит проблемы и перспективы, ставит четкие задачи и разрабатывает оптимальные пути к их достижению. Иначе говоря, такой специалист обладает оригинальным и независимым мышлением и готов к профессиональной самореализации.

Само понятие «критическое мышление» определяется как «конструктивная мыслительная деятельность, в процессе которой самая разнообразная информация воспринимается осмысленно, перерабатывается в соответствии с определенной целью, при этом усваивается наиболее ценная ее часть с точки зрения конкретной ситуации общения» [6. С.144]. Возникает закономерный вопрос, почему в названии технологии фигурируют такие виды речевой деятельности как «чтение» и «письмо»? Именно эти виды речевой деятельности являются одновременно и инструментом, и продуктом мыслительной деятельности: «Чтение служит для анализа, сравнения, сопоставления и оценивания того, что мы уже знаем, и неизвестного. Такое чтение в процессе критического мышления становится направленным, осмысленным, нелинейным. … А письмо – важнейший инструмент для выражения наших мыслей» [5. С.5].

Основой технологии развития критического мышления является трехкомпонентная структура, отражающая три стадии процесса обучения: вызов – осмысление содержания – рефлексия.

1 стадия – вызов – имеет мотивационный характер и направлена на активизацию и актуализацию знаний.Задача преподавателя – пробудить у студентов интерес к новой теме, чтобы они смогли активизировать прежние знания и умения и спрогнозировать содержание новой информации. В этой фазе важно заинтересовать обучающихся, для чего можно использовать методические приемы «мозговой штурм», «ключевые термины», «перепутанные логические цепи», «кластеры», «верные/неверные утверждения» и др. Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается.

2 стадия – осмысление – направлена на поддержание интереса к теме и получение новой информации: студенты работают с источником информации, изучают новый материал, интегрируют новые идеи с собственными. На этой стадии обучаемые читают или слушают текст, используя активные методы чтения:«инсерт», «кластеры», «знаю-узнал-хочу узнать», «фишбоун» и др.

3 стадия – рефлексия – посвящена анализу и интерпретации изученной информации: студенты анализируют известную и новую информацию, выводят собственное знание по теме. В этой фазе можно применять методические приемы «инсерт», «кластеры», «4 угла», «6 шляп», обсуждение темы в виде дискуссий, дебатов, круглого стола, написание письменных творческих работ по теме и др. [См. об этом: 5,6].

Как показывает многолетняя практика преподавания русского языка как иностранного, использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо на подготовительном факультете, дает положительные результаты. Хотя следует отметить, что применить на уроке технологию в полном объеме получается не всегда, чаще используются отдельные методические приемы или их совокупность. Это во многом обусловлено тем, что на подготовительном факультете уровень владения русским языком еще недостаточен для свободного общения и необходима дополнительная лексическая и грамматическая работа.

Рассмотрим реализацию педагогической технологии развития критического мышления на примере одного урока из серии занятийпо теме «Великая Отечественная война» (подготовительный факультет, 2 семестр, уровень владения русским языком А2–В1).

Перед уроком в аудитории играет музыка: песни Великой Отечественной войны «Журавли», «В землянке», «Темная ночь» и др. Студенты погружаются в атмосферу военного времени, еще не познакомившись с темой урока.

Фаза «вызов».

– на доске написаны слова: июнь, Москва, Германия, парад, 20 миллионов, 62 го-

сударства, 1418 дней, Сталин, блокада. Применяется прием «мозгового штурма»: студенты должны понять, почему предложены именно эти слова и озвучить тему урока. Затем тема урока записывается в центре доски. Параллельно обсуждается значение предложенных слов, их «участие» в предложенной теме. Информация записывается в тетрадях.

– студенты рассказывают о том, что им известно о Великой Отечественной войне. Информация в виде «кластера» записывается на доске и в тетрадях.

Фаза «осмысление содержания».

– студентам предлагается текст для чтения о Великой Отечественной войне. Задача студентов – прочитать текст в активной технике и систематизировать информацию в таблице, используя методический прием «инсерт». Работа проводится в 2 этапа: 1 – при прочтении текста делаются пометки на полях рядом с отдельными предложениями или абзацами, 2 – информация систематизируется в таблице. При этом применяется следующая знаковая система: «V» – известная информация, «–» противоречит представлениям студентов, «+» – интересно и неожиданно, «?» – хочу узнать больше. На заключительном этапе работы обсуждается каждая графа таблицы.

– информация, полученная после прочтения текста, добавляется в «кластер» на доске. Выявляется и нумеруется логическая последовательность в структуре тематического поля «Великая Отечественная война».

Фаза «рефлексия».

– используя полученный кластер, студенты последовательно рассказывают текст о Великой Отечественной войне.

– итоговый синтез материала – «собрать» всю тему в технике «синквейн». На доске должно получиться 5 строк: 1 – существительное, которое выражает тему; 2 – описание темы при помощи двух прилагательных; 3 – описание действий в рамках темы тремя глаголами; 4 – фраза из четырех слов, которая выражает отношение автора к теме; 5 – синоним первого слова, который повторяет смысл темы.

– «расшифровка» полученной структуры: студенты рассказывают тему, используя «синквейн»на доске, расширяя информацию.

– итог работы – заполнение таблицы «знаю – узнал – хочу узнать». Студенты кратко записывают полученную информацию о Великой Отечественной войне. Обсуждению подлежит последняя графа «хочу узнать»: зачитываем вслух и записываем на отдельных листах. Методом случайного выбора студенты получают по одному листу «хочу знать», где написана интересующая тема. Это – домашнее задание студентов: найти и изучить дополнительную информацию по теме, написать текст, составить кластер и рассказать тему студентам.

Подобная работа на уроках русского языка как иностранного в иноязычной аудитории на подготовительном факультете развивает творческие способности студентов, мотивирует их самостоятельно мыслить и делать выводы. «…студенты-иностранцы, способные творчески подходить к решению поставленных задач, выйдут из стен высших учебных заведений не только хорошо подготовленными специалистами, но людьми творческими, способными самостоятельно и ставить проблемы, и их решать» [3. С.56].

Список литературы

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень, 2006. – 216 с.

2. Бобыль С.В. Использование личностно-ориентированного подхода при обучении РКИ // Интернет ресурсы: http://uapryal.com.ua/training/s-v-bobyil-dnepropetrovsk-ispolzovanie-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-pri-obuchenii-rki/.

3. Герасимова К.М., Темкина Н.Е., Клименко Н.Н. К вопросу о развитии творческих способностей студентов-иностранцев на занятиях по русскому языку на подготовительном факультете // Русский язык в современном мире… Материалы III международной научной конференции. – М.: МГУ. – 2013. – С.48-57.

4. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода к изучению русского языка как иностранного на начальном этапе: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М.: 2008. – 47 с.

5. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. заведений. – М., 2011. – 223 с.

6. Замковая Н., Моисеенко И. Инновационные подходы к обучению русскому языку как иностранному // Problemsofeducationinthe 21 century/ Volume 10, 2009. – С.140-147.

7. Золотых Л.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: учебное пособие / Л.Г. Золотых, М.Л. Лаптева, М.С. Кунусова, Т.К. Бардина / под общ. ред. М.Л. Лаптевой. – Астрахань, 2012. – 91 с.

8. Казабеева В.А. Личностно-ориентированные инновационные педагогические технологии при обучении русскому языку иностранных студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – Вып. №4, 2014. – С. 145-149.

9. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград, 1994. – 152 с.

10. Шатохина М.П. Методология личностно-ориентированного обучения русскому языку как иностранному студентов технического вуза // Материалы 77-й Международной научно-технической конференции ААИ «Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров. – С. 230-234 // Интернет-ресурсы: mami.ru›science/aai77/scientific/article…52.pdf.

11. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования.– М., 2010. – 173 с.

УДК 372.881.161.1

ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ (ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ)

Королькова Я.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: korolkovatomsk@yandex.ru

В статье рассказывается об опыте разработки учебного пособия по научному стилю речи для изучающих русский язык как иностранный. Актуальность создания пособия объясняется отсутствием учебных материалов по заявленной дисциплине. Цель статьи – описать структуру пособия, его отличия от аналогичных изданий, некоторые виды заданий, типы учебных текстов.Сделан вывод о том, что пособие создано с учетом специфики обучения на подготовительном отделении, направлено на снятие некоторых трудностей при изучении научного стиля речи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, научный стиль речи, гуманитарный профиль, экономический профиль, учебное пособие

SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH AT THE PREPARATORY DEPARTMENT (THE EXPERIENCE OF WRITING A STUDY BOOK ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

Korolkova Y.V.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: korolkovatomsk@yandex.ru

The article describes a training manual on scientific style of speech from experience for students of Russian as a foreign language. Relevance of benefits due to lack of training materials for the stated discipline. The purpose of the article is to describe the structure of benefits, how it differs from similar publications, some types of assignments and the types of educational texts. It is concluded that the benefit takes into account the specificity of training at the preparatory department, aimed at the removal of some of the difficulties in studying the scientific style of speech.

Keywords: Russian as a foreign language, scientific style of speech, humanitiesprofile, economic profile, a study book

В русле компетентностного подхода ключевым выступает формирование у иностранных слушателей подготовительного отделения профессиональных компетенций, которые обеспечивают возможность обучения в аутентичной среде. В связи с этим особое внимание уделяется дисциплине «Русский язык: научный стиль речи», которая готовит слушателей к восприятию и продуцированию текстов научного характера по выбранному ими профилю, является первой ступенью изучения профессионального русского языка. Своеобразие этой дисциплины заключается в том, что она вводится в расписание на начальном этапе обучения, когда слушатели еще не освоили в полном объеме знания, предусмотренные программой элементарного уровня (А1). Поэтому набор изучаемых лексических и грамматических единиц достаточно ограничен.

На кафедре русского языка как иностранного ИМОЯК ТПУ разработаны учебные пособия по научному стилю речи, ориентированные на слушателей ПОтехнического профиля, что объясняется спецификой вуза [1; 5; 6; 7]. Однако на подготовительном отделении ТПУ слушатели обучаются также по экономическому и гуманитарному профилям. На кафедре созданы пособия для слушателей этих профилей, владеющих русским языком на уровне А2 [2; 3]. Отсутствие учебных материалов, соответствующих элементарному уровню, определило актуальность разработки пособия «Научный стиль речи: гуманитарный профиль», которое планируется издать в 2015 г. [4].

Целью пособия является формирование умения оптимально использовать средства русского языка (грамматические конструкции научного стиля речи, специальную лексику) в профессиональной среде. В связи с этим грамматические темы отрабатываются на лексических темах по географии, страноведению, литературе, русскому языку, информатике. Согласно учебному плану, дисциплины, изучаемые на гуманитарном и экономическом профилях, частично совпадают, поэтому пособие может быть использовано при работе со слушателями обоих профилей.

Своеобразие пособия состоит в том, что оно предназначено для иностранцев, осваивающих или только освоивших программу элементарного уровня (А1). Для реализации принципа доступности и посильности вводятся простейшие грамматические конструкции, небольшие учебно-научные тексты. Этим оно отличается от других посо-

бий по профессиональному русскому языку (например, серии «Читаем тексты по специальности» издательства «Златоуст»), ориентированных на продвинутый уровень владения языком.

Пособие включает следующиетемы: «Определение понятия», «Описание географического положения страны», «Характеристика предмета», «Классификация предмета. Структура предмета», «Чтение дат», «Слово который в разных падежах», «Глаголы с -ся», «Способы связи предложений в тексте». Принцип построения учебного материала – грамматический, т.е. 2-3 конструкции с одинаковым грамматическим значением рассматриваются на материале разных лексических тем. Например, конструкцииДля чего характерно что, Что отличается чем изучаются в темах «Климат» (география) и «Особенности древнерусской литературы» (литература).

Некоторые из названных грамматических тем разделены на части. Это связано с необходимостью введения разных конструкций, разного грамматического материала. Например, в теме «Характеристика (начало)» даются конструкции Что было чем, Что было каким, Что являлось каким, в теме «Характеристика (продолжение)» изучаются конструкцииДля чего характерно что, Что отличается чем, в теме «Характеристика (окончание)» рассматриваются краткие прилагательные.

Чтобы облегчить восприятие информации, темы разделены на несколько блоков («Литература», «География» и пр.). Такая организация учебного материала допускает два пути изучения: последовательный (поэтапное продвижение от одного блока к другому) и выборочный (при необходимости знакомства с языком отдельной дисциплины).

В начале каждой темы даются все грамматические конструкции, которые необходимо усвоить на данном этапе, приводятся примеры. Затем указанные конструкции отрабатываются в отдельных блоках.

Система заданий внутри каждого блока единообразна, выстраивается по принципу «от простого к сложному».

На этапе работы с лексикой предлагается перевести слова, образовать некоторые грамматические формы, составить словосочетания, закончить предложения, используя новые слова, решить кроссворд. Так как на этом этапе обучения словарный запас слушателей достаточно ограничен (особенно это относится к профессиональной лексике), упражнения направлены на освоение путем многократного повторения.

Грамматические задания (трансформировать предложения, составить из слов предложения и пр.) имеют цель подготовить обучающихся к работе с текстом, в котором будут использоваться данные конструкции.

Полагая, что некоторые грамматические явления могут быть незнакомы слушателям, поскольку изучаются в дисциплине «Русский язык: общее владение» на более позднем этапе, мы включили в пособие справочные таблицы по темам «Косвенные падежи имен прилагательных и существительных единственного и множественного числа», что снимает необходимость привлекать дополнительные справочные материалы. Грамматическая работа предваряется изучением соответствующей таблицы.

В пособии есть несколько вариантов учебных текстов.

Один из них – письменные тексты по дисциплинам гуманитарного профиля. Они предельно упрощены, несколько искусственны, максимально насыщены изучаемыми грамматическими конструкциями, чтобы слушатели могли через многократное повторение ввести их в активное употребление.

Работа с этими текстами включает следующие задания: «Озаглавьте текст», «Прочитайте текст и выберите нужные варианты слов из скобок», «Ответьте на вопросы», «Отметьте правильные утверждения», «Сократите информацию каждого абзаца до одного-двух предложений», «Составьте план текста», «Заполните схему/ таблицу», «Перескажите текст». Работа направлена на формирование умений извлекать информацию из текста, вычленять главное, трансформировать, что особенно трудно, так как обучаемые сталкиваются с двойной проблемой: использовать знания по грамматике в предметной области.

Для развития навыков аудирования часть информации в пособии предлагается в виде звучащих текстов. Преподаватель показывает презентации и читает тексты. Ключевые слова, схемы вынесены в презентации, поэтому слушатели без предварительной подготовки выполняют задание «Послушайте текст, выпишите основную информацию, перескажите текст».

В пособии также предусмотрена работа с текстами к видеофрагментам. Она направлена на решение нескольких задач:

1. формировать умение слушать и слышать носителей языка, говорящих в естественном темпе;
2. учить извлекать информацию из неадаптированных текстов (в том числе на слух);
3. учить трансформировать предложения с использованием конструкций научного стиля речи;
4. развивать словарный запас.

Для просмотра выбраны видеоматериалы, соответствующие лексико-грамматическим темам, небольшие по объему (от 1 до 4 минут). Подобрать неадаптированные материалы для иностранцев, знающих русский язык на элементарном уровне, достаточно проблематично, поэтому в пособии используются мультфильмы или видео для детей: проекты «МультиРоссия», «Фиксики», «Академия занимательных наук». Их преимущество состоит в том, что яркий зрительный ряд значительно упрощает понимание текста.

В пособии отдельно рассматривается тема «Способы связи предложений в тексте», которой нет в других пособиях по научному стилю речи. В ней слушатели знакомятся с актуальным членением предложения (известной информацией – темой, новой информацией – ремой), со способами передачи ремы, со способами связи предложений в тексте (последовательным, параллельным, комбинированным). Изучение этой темы в курсе научного стиля речи представляется актуальным по разным причинам.

Во-первых, иностранцы узнают, что порядок слов в предложении зависит от тема-рематического членения, что одно предложение, прочитанное с разными интонациями, может быть ответом на разные вопросы. Это снимает некоторые трудности при конструировании предложений.

Во-вторых, знание способов связи предложений помогает избегать ошибок при продуцировании текстов. Типичная ошибка подобного рода: «Москва – это столица России. На Красную площадь идут все туристы, которые приехали сюда» (вместо «Москва – это столица России. Все туристы, которые приехали сюда, идут на Красную площадь»).

В-третьих, изучение этой темы, законов построения предложений и текстов в русском языке готовит иностранцев к эффективной коммуникации с носителями языка.

Для обеспечения более эффективной работы с пособием в него включены 4 приложения. Они содержат материалы для аудирования (отдельные предложения, которые преподаватель может диктовать на занятии) с вариантами заданий, синхронные тексты лекций и видеофрагментов, материалы текущего контроля знаний по каждой теме.

Пособие «Научный стиль речи: гуманитарный профиль» создано с учетом специфики обучения на подготовительном отделении, трудностей, возникающих у слушателей при изучении русского языка (сложная грамматическая система, восприятие аудитивной информации, продуцирование текстов и пр.).

Список литературы

1. Выдрина В.В., Погукаева А.В. Полный вперед! Русский язык как иностранный. Профессиональная сфера общения. Технический профиль: учеб.пособие. – Томск, 2013. – 88 с.

2. Гнездилова Н.С. По стране и по страницам. Русский язык как иностранный. Профессиональная сфера общения. Гуманитарный профиль: учеб.пособие / Н.С. Гнездилова, Е.В. Замятина, А.Н. Железнякова. – Томск, 2013. – 94 с.

3. Жлюдина А.В. Будущему экономисту. Русский язык как иностранный. Профессиональная сфера общения (экономический профиль): учеб.-метод. пособие / А.В. Жлюдина, Н.С. Русинова, К.С. Силина. – Томск, 2014. – 117 с.

4. Королькова Я.В. Научный стиль речи: гуманитарный профиль: учеб.пособие. – Томск, 2015. – 116 с.

5. Потураева Е.А. Полный вперед! Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. Технический профиль. Книга для студента: учеб.пособие. – Томск, 2013. – 108 с.

6. Смолякова Н.С., Жлюдина А.В. Научный старт: готовимся к обучению в магистратуре! Русский язык как иностранный. Профессиональная сфера общения. Технический профиль: учеб.пособие. – Томск, 2013. – 103 с.

7. Шевелева С.И. Полный вперед! Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. Технический профиль: учеб.-метод. пособие. Ч. 2. Язык физики. – Томск, 2014. – 80 с.

УДК 371. 302.2: 378. 193

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Олешко Т.В., Саямова В.И.

Ростовский государственный медицинский университет, Ростов-на-Дону, e-mail: oleshko_t_v@mail.ru, visaymova@yundex.ru

В данной статье предметом исследования является компетентностный подход в обучении иностранных граждан русскому языку на подготовительном факультете. Работа представляется актуальной в связи с переходом от информационной к развивающей парадигме образования. Новизна предлагаемого исследования состоит в применении дидактических, психологических, собственно методических принципов обучения, с позиций которых определяются требования к системе обучения иностранных учащихся на русском как иностранном языке. Результатом исследования является утверждение, что компетентностный подход является методологической базой обучения русскому (иностранному) языку.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, подготовительный факультет, компетентностный подход, компетенции, русский язык как иностранный

A COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING RUSSIAN FOREIGN STUDENT AT THE PREPARATORY FACULTY OF MEDICAL UNIVERSITY

Oleshko T.V., Sayamova V.I.

Rostov-on-Don State Medical University, Rostov- on-Don,
e-mail: oleshko_t_v@mail.ru, visaymova@yundex.ru

The subject of the discussion in this article is a competence - based approach in teaching Russian foreign students at the pre-university stage. The problem seems actual in connection with the switch-over from informative to developing paradigm of education. The novelty of the research consists in using didactic, psychological and methodological principles of teaching which determine the demands for the system of teaching foreign students in Russian as a foreign language, The result of this study is the statement that a competence -based approach is the methodological basis of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: foreign students, preparatory faculty, a competence-based approach, Russian as a foreign language

Компетентностный подход, положенный в основу новых образовательных стандартов третьего поколения (2010) Российской высшей школы, позволил определить качество образования в терминах компетенций. Известный ученый-русист А.Н. Щукин дает определение «двух понятий: компетенция – сумма знаний, навыков, умений, способов деятельности, приобретенных в процессе обучения, и компетентность-проявление приобретенных компетенций в деятельности и поведении». [1].

Методика преподавания русского языка как иностранного связана с именем другого ученого Е.И. Пассова, в ряде работ которого сформулирована концепция коммуникативного метода [2]. Современная методика использует некоторые лингвистические и методические основы теории Е.И. Пассова. Так, целью обучения на современном этапе считается формирование коммуникативной компетенции и ее составляющей – языковой, или лингвистической, компетенции, и новой языковой личности с уровнем владения языком, приближающимся к уровню носителя языка [3].

При компетентностном подходе в процессе обучения русскому языку на подготовительном факультете Ростовского государственного медицинского университета (РостГМУ) коммуникативная компетенция рассматривается в качестве цели обучения языку, а также как часть коммуникативно-когнитивного развития студентов в учебно-профессиональной сфере. Когнитивные установки направлены на развитие эффективного восприятия, запоминания информации, осознания мотива и цели деятельности, мыслительных способностей иностранных учащихся, на использование полученных знаний и опыта в учебной и научной деятельности студентов – будущих медиков.

Лингвистическая компетенция включает знания лексики, фонетики и грамматики и соответствующие умения и навыки, например:

• умение распознавать и воспроизводить незнакомые звуки; слухопроизносительные навыки, которые формируются и развиваются в течение всего периода обучения;

• умение слушать и слышать, как слово произносится, правильно записывать слово, знать его графическое изображение, что особенно важно, например, для студентов Арабского региона, понимать значение слова, то есть семантизировать его, образовывать различные ассоциативные связи с другими словами в предложении;

• умение осмысленно употреблять каждую языковую форму, использовать языковые формы для передачи информации;

• знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи;

• развитие навыков чтения; на первых этапах обучения активно используется чтение вслух, которое формирует внутреннее проговаривание текста, позволяет овладеть соответствием графической и звуковой системы языка;

• умение говорения (устной речи), т.е. воспроизведение своих мыслей, осуществляемое в форме диалога и монолога; умение вступать в общение, излагать свою точку зрения, понимать сказанное собеседником, говорить выразительно;

• умение понять учебный текст, извлечь полно или частично нужную информацию из печатного текста, проникнуть в ее смысл;

• умение аудирования, т.е. слушания и понимания чужой звучащей речи, без чего невозможно общение;

• умение и навыки письменной речи, т.е. умение сочетать слова в письменной форме для выражения мысли.

Наш опыт работы доказывает необходимость взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Чтобы научить слушать, говорить и читать, надо одновременно учить писать. Только в единстве слушания, говорения и письма или чтения можно добиться правильного построения речи. Скоординированное комплексное обучение решает задачу овладения иностранными учащимися видами речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование) в тесной взаимосвязи с языковы-

ми аспектами (фонетическим, лексическим, грамматическим, словообразовательным), осуществляется практически на всех кафедрах подготовительного факультета РостГМУ.

Плодотворная работа коллективов кафедр общетеоретических дисциплин – физики и математики, химии, общей биологии и анатомии – совместно с преподавателями кафедр русского языка обеспечивает потребности будущих студентов-медиков в практическом владении иностранным (русским) языком как средством общения в сфере учебно-профессиональной деятельности. Эта координация, на наш взгляд, заключается в следующем:

• соотнесение тем, включенных в изучение общетеоретических дисциплин и материала по научному стилю речи на занятиях по русскому языку;

• отбор лексико-грамматических средств, свойственных конкретной дисциплине общетеоретического цикла;

• определение этапов для презентации лексико-грамматических конструкций по научному стилю речи и в текстах общетеоретических дисциплин;

• обучение русскому языку как иностранному и предметам общетеоретического цикла на русском языке как комплексное обучение;

• разработка структуры лингвометодического аппарата учебников и учебных пособий по общетеоретическим дисциплинам.

Обучение русскому языку как иностранному строится с учетом необходимости формирования компетенций, которые позволят иностранным учащимся успешно применять накопленный ими на подготовительном факультете багаж знаний, умений, навыков в учебной работе на первом курсе медицинского вуза. Так, целями и задачами учебной дисциплины «Физика», реализуемыми на предвузовском этапе, являются:

• формирование представлений о естественно-научной картине мира;

• ознакомление с основами физической науки, ее основными понятиями, законами и теориями;

• создание теоретической базы образования будущего медика, обладающего, согласно компетентностному подходу, набором компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними практические проблемы;

• умение применять законы физики при решении расчетных, качественных, графических задач по изученным темам курса;

• усиление личностно-ориентированной направленности обучения, акцентирование внимания на практической составляющей деятельности обучающихся и на ее результатах;

• изучение физической терминологии и естественно-научной лексики на русском языке;

• обучение языку предмета как средству получения научной информации в объеме, обеспечивающем восприятие и понимание текстов учебников и лекций в вузе в общем потоке с русскоговорящими студентами.

В начале обучения преподаватели русского языка и преподаватели-предметники на своих занятиях значительную часть времени уделяют овладению студентами языком дисциплины. Снятие трудностей этого периода осуществляется с помощью специальных методических приемов, в числе которых:

• использование фонетических упражнений;

• многократное предъявление материала с опорой на модели научного стиля речи;

• строгая минимизация вводимой лексики;

• применение поурочных тематических словарей;

• проведение диктантов и контрольных работ, включающих проверку качества знания терминологической лексики и моделей научного стиля речи, что должно войти в активную языковую коммуникацию по данной дисциплине. Так, преподаватели физики практикуют проведение слуховых «физических» диктантов и контрольных работ, например: «Напишите уравнение равноускоренного прямолинейного движения», «Назовите единицу измерения ускорения в СИ», «Напишите уравнение Клапейрона – Менделеева», «Назовите единицу измерения давления в СИ», «Напишите формулу, которая выражает закон Ома для замкнутой (полной) цепи», «Изобразите схему идеального колебательного контура», «Изобразите график зависимости индуктивного сопротивления в цепи переменного тока от частоты» и т.д.

Тексты учебных пособий для иностранных учащихся подготовительного факультета медико-биологического профиля, разработанные на кафедре физики и математики, достаточно хорошо структурированы. К текстам прилагаются списки основных терминов, слов и словосочетаний с переводом на английский язык, контрольные вопросы и задания для самопроверки, примеры решения задач и задачи для самостоятельного решения. Содержание и структура пособий соответствует целям и задачам обучения, установленным программой и требованиями дидактики. Язык учебных текстов адаптирован к уровню владения иностранными студентами русским языком, выделены языковые конструкции, типичные в коммуникации на занятиях, представлен иллюстративный и графический материал, способствующий семантизации новой лексики и формированию речевых умений [4].

В современном образовательном процессе на предвузовском этапе обучения в РостГМУ решается важная и одновременно сложная задача по организации самостоятельной работы иностранных учащихся. Активизация самостоятельной работы значительно повышает ее роль в достижении новых образовательных целей, мотивирует студентов на отношение к ней как к ведущему средству формирования учебной и профессиональной компетенции.

Аудиторную самостоятельную работу составляют различные виды практических, творческих, контрольных заданий во время проведения семинаров, практических занятий под руководством преподавателя. Внеаудиторная самостоятельная работа включает такие формы, как выполнение письменного домашнего задания, подготовку к разбору ранее прослушанного лекционного материала, краткого сообщения и т.д. Одним из распространенных видов самостоятельной работы остается работа с учебными текстами.

Задания для самостоятельной работы, используемые в качестве дидактических средств, направлены на формирование компетенций в учебной и профессиональной деятельности студентов, приобретение навыков работы со словарем и справочной литературой, развитие навыков самоорганизации и самоконтроля собственной деятельности. Содержание и технологию выполнения самостоятельной работы на предвузовском этапе определяют когнитивные учебные стратегии, к которым относятся, например, повторение (заучивание, переписывание, подчеркивание, выделение, обозначение и т.п.); детализация, разработка (конспектирование, подбор примеров, сравнение, установление межпредметных связей); организация (составление таблиц, схем, написание резюме и т.д.). Послетекстовые задания учебных пособий по физике, проверяющие понимание информации текста иностранными студентами, имеют следующий вид:

• дать определение понятия (например, траектории, материальной точки, точечного источника света);

• дать определение физической величины (например, напряженности электростатического поля; работы силы, сделать рисунок, написать формулу, указать смысл величин, которые входят в нее, и единицы измерения величин в СИ);

• сформулировать закон (например, закон Ома для замкнутой цепи);

• изобразить график (например, равноускоренного прямолинейного движения $x = x(t)$);

• написать формулу (например, силы Лоренца, индукции магнитного поля);

• сделать рисунок, изобразить схему (например, схему закрытого колебательного контура) и т.д.

В результате выполнения данных заданий студенты учатся:

• систематизировать и представлять материал графически;

• приобретать навыки работы со справочной литературой;

• сравнивать изучаемые явления, устанавливать логическую связь и зависимость между ними;

• делать обобщения и выводы;

• приобретать опыт выполнения письменной работы.

Очевидно, что данные задания имеют обучающий и контролирующий характер. Для проведения итоговой аттестации, как показывает опыт, следует отбирать и формулировать только такие задания, которые соотносятся с наиболее значимыми требованиями-компетенциями.

Общеизвестным педагогическим фактом является то, что без компетентного преподавателя нельзя рассчитывать на оптимизацию процесса обучения иностранных граждан русскому языку и эффективное достижение целей обучения. В системе деятельности преподавателя подготовительного факультета по обучению иностранных граждан следует отметить перечень необходимых основных компетенций:

• профессиональные компетенции преподавателя;

• лингвистические компетенции: знание языка, умение ясно и четко выражать свои мысли и чувства на родном и иностранном языке; владеть современными методами и технологиями обучения русскому языку как иностранному;

• психологические компетенции: уметь применять психологические знания в области образовательной деятельности;

• коммуникативные компетенции в профессиональной педагогической деятельности: способность осуществлять общение эффективно, владеть приемами и навыками передачи информации, высоким уровнем понимания студента-партнера по общению; владеть традиционными и современными технологиями педагогического общения;

• компетенции в образовательной деятельности: чтение лекций, проведение практических, семинарских занятий, организация самостоятельной учебной деятельности студентов, проведение контрольных работ, зачетов, экзаменов, организация и проведение внеаудиторной работы;

• компетенции в методической деятельности (учебно-методической, научно-методической, организационно-методической ра-

боте): разработка или модификация учебных программ, написание учебных пособий, разработка дидактических материалов к практическим, семинарским занятиям, создание разнообразной методической продукции;

• компетенции в научной работе: систематические научные разработки по определенной тематике, в том числе по методике преподавания русского языка как иностранного;

• общегуманитарные компетенции: владение информацией о культуре, литературе, истории страны изучаемого языка, а также стран учащихся и др.

Компетентностный подход на этапе довузовской подготовки иностранных учащихся направлен не только на формирование умений осуществлять учебную деятельность в медицинском вузе, но и на развитие понимания в системе «студент- преподаватель», что является важным фактором смыслового «контекста» учебной деятельности [5]. В связи с этим преподаватели общетеоретических дисциплин, обучая иностранных студентов основам физики, химии, математики, биологии и анатомии, совместно с русистами проводят работу не только по развитию предметно-речевой, но и социально-психологической компетентности.

Коммуникативный, когнитивный (познание новой картины мира) и личностный (самореализация личности в речи на иностранном языке) принципы лежат в основе активизации совместной мыслительной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Такой личностно-ориентированный подход к обучению позволяет раскрыть всю многогранность и неповторимость индивидуальных особенностей каждого учащегося, что, в свою очередь, существенно влияет на возможности его саморегулирования в быстросменной социальной сфере, оптимальной адаптации к ее требованиям [6]. При личностно-ориентированном подходе личность педагога и личность обучающегося выступают в качестве его активных и основных субъектов, находящихся в отношениях сотрудничества, духовно-морального единства, творчества. В контексте преподавания личностно – ориентированный подход – это обучение в сотрудничестве с использованием технологии развивающего, кооперативного, интерактивного и проблемного обучения.

В заключение отметим, что компетентностный подход в обучении иностранных граждан на предвузовском этапе является методологической базой обучения языку. Формированию компетенции и компетентности учащихся способствует межпредметная координация, которая предусматривает согласованное взаимодействие всех учебных дисциплин в решении проблемы языковой подготовки иностранных студентов подготовительного факультета.

Список литературы

1. Щукин А.Н. Размышления о развитии современной методики преподавания русского языка как иностранного в контексте нового образовательного стандарта / А.Н. Щукин // Русский язык как иностранный: прошлое, настоящее, будущее: сборник научно-методических статей. – М.: ФОРУМ, 2015. – С.296-302.

2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. 2-е изд. испр. – М.: Русский язык, 1991.

3. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В.Мощинская – М.: ФЛИНТА: НАУКА, 2013. – 475 с.

4. Березняк Ю.Л. Механика. Учебное пособие для иностранных учащихся подготовительного факультета (медико-биологический профиль) / Ю.Л. Березняк. – Ростов-на-Дону: Изд-во РостГМУ, 2012. – 108 с.

5. Дорофеев В.А. Взаимосвязь доверия и понимания участников образовательного процесса // Известия Южного Федерального университета. Педагогические Науки. – №3. – Ростов-на-Дону, 2009. – С.163-168.

6. Саямова В.И. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранных учащихся на подготовительном факультете / В.И. Саямова, Т.В. Олешко // Русский язык как иностранный: прошлое, настоящее, будущее: сборник научно-методических статей. – М.: ФОРУМ, 2015. – С.209-213.

УДК 372.881.161.1/811.161.1

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЯМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКИХ ДИМИНУТИВОВ

Резанова З.И., Шиляев К.С.

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, e-mail: rezanovazi@mal.ru, shilyaevc@gmail.com;

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск

В статье представлены результаты анализа семантического потенциала русских диминутивов в ситуациях преподавания русского языка как иностранного с опорой на данные Национального корпуса русского языка. Актуальность исследования определяется тем, что в настоящее время существует настоятельная потребность в осмыслении эвристического потенциала лингвистически размеченных корпусов текстов, их вовлечения в практику преподавания языков как иностранных. С использованием текстологических методов анализа в статье представлены новые аспекты интерпретации потенциала семантического и функционального варьирования русского диминутива, являющегося одним из важных формально-семантических средств формирования особого эмоционально-оценочного фона русской разговорной речи. Анализ дополнительных смыслов в ситуациях англо-русских переводов устанавливает межъязыковые соответствия, которые могут быть использованы при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русская деривация, диминутив, межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, преподавание, параллельный корпус, русский национальный корпус

RUSSIAN NATIONAL CORPUS IN TEACHING THE USE OF RUSSIAN DIMINUTIVES

Rezanova Z.I., Shilyaev K.C.

National Research Tomsk State University, Tomsk, e-mail: rezanovazi@mal.ru, shilyaevc@gmail.com; National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk

The article presents an analysis of the semantic potential of the Russian diminutive in teaching Russian as a foreing language. The analysis is based on the materials of the Russian National Corpus. The study puts the heuristic potential of corpus usage into the practical perspective in foreign language teaching. By means of method of textual analysis we discover new aspects in the interpretation of sematic and functional variation of the Russian diminutive: its usage for creating a special emotional and evaluative background of Russian speech. The analysis of additional meanings that appear in Russian translations in parallel corpora helps establish equivalents that reveal the specificity of the Russian diminutive.

Keywords: derivation, diminutive, intercultural communication, Russian as a foreign language, foreign language teaching, corpora, Russian National Corpus

Развитое диминутивное словообразование – особенность, отличающая русскую деривационную систему, которая, наряду с другими языковыми ресурсами: экспрессивной лексикой других структурных типов, конструкциями эмоционального синтаксиса, интонацией, мелодикой речи, – вносит весомый вклад в формирование яркой отличительной черты русской языковой картины мира, ее повышенной эмоциональной и экспрессивной насыщенности [1; 2; 3]. Существенно значимой особенностью этого экспрессивно-эмоционального фона является особая прихотливость комбинаций рационально оценочных смыслов и эмоциональных, особые типы собъединения суффиксальной семантки и семантических компонентов соотвествующих конструкций, значений лексем ближайшего окружения, что было отмечено нами ранее в ряде работ [4; 5. С. 194-231].

В семантике слов-диминутивов эмоциональные, экспрессивные компоненты объединяются с дескриптивными в единый комплекс, что отражается уже в их определениях в академических грамматиках – уменьшительно-уничижительный, уменьшительно-ласкательный, уменьшительно-снисходительный и под. [6]. Мы выделяем три функционально-смысловых центра семантики диминутивного производного:

1) семантический: выражение рациональной оценки, фиксация отклонения от нормы: меньше нормы, «маленький» – На соседнем столике над синим огоньком спиртовки возвышался кофейник, и два пижона потягивали из крошечных чашечек кофе с ликером (А.Н. Рыбаков);

2) прагматические:

а) выражение эмоционального отношения к объекту, в связи с рациональной оценкой или вне ее – Но сапожный ножичек был заработок, был хлеб! (А.И. Солженицын);

б) волевое воздействие на слушающего в прямых и косвенных речевых актах – Что бы вам с нами чайку выпить, Татьяна Осиповна? (И.С. Тургенев);

Каждый из выделенных смыслов может реализоваться то относительно независимо от другого, то объединяться в синкретичном комплексе, проявляясь во взаимодействии с семантикой единиц контекстного окружения.Это составляет особую трудность при решении проблемы передачи данных смыслов средствами языков, не обладающих столь развитой системой диминутивного словообразования. Выявление тенденций, типовых условий проявления разных смыслов – необходимое условие их точной интерпретации в условиях межкультурной коммуникации.

Постановка проблемы и метод. Мы полагаем, что этот фрагмент системы русской деривации должен истолковываться в практике преподавания русского языка как иностранного только на функциональной теоретико-методологической основе. Базовый принцип такого подхода относительно словообразования формулируется следующим образом: присоединение диминутивного суффикса обслуживает потребности в выражении актуальных, дискурсивно обусловленных, прагматически мотивированных смыслов. Одно и то же слово, с одним и тем же диминутивным суффиксом в различном контекстном окружении (лексическом и грамматическом),выражает разные смыслы. Обучение пониманию функций диминутивного словообразования должно вестись на основе выявления типовых контекстных окружений, актуализирующих конкретные смыслы того или иного суффикса. В такой модели преподавания деривации с позиций коммуникативно-функционального подхода необходимо привлечение новых источниковых ресурсов.

Предметом анализа в данной статье является раскрытие потенциала корпусных методов в интерпретации семантики и функционирования русских диминутивов

в аспекте межкультурной коммуникации, а также в практике преподавания русского языка как иностранного.

Национальный корпус русского языка [НКРЯ] является репрезентативным и сбалансированным корпусом. О репрезентативности корпуса говорят тогда, когда состав его текстов (всегда ограниченный по отношению к национальному языку) способен удовлетворительно отражать закономерности его системного, функционального устройства на разных уровнях и применительно к максимальному количеству языковых элементов и структур [8]. Репрезентативным корпус считается, если его текстовый объем превышает 100 млн. словоупотреблений, что позволяет не только выявлять наличие языковой единицы в текстовых актуализациях, но и получать данные об ее частотности.

Сбалансированность НКРЯ состоит в том, что он «содержит по возможности все типы письменных и устных текстов, представленные в данном языке (художественные разных жанров, публицистические, учебные, научные, деловые, разговорные, диалектные и т.п.), и …все эти тексты входят в корпус по возможности пропорционально их доле в языке соответствующего периода» [7].

В литературе было неоднократно отмечено, что данные корпуса позволяют уточнить и расширить представление лингвистов о так называемой «языковой реальности» [8. С. 318-331; 9. С. 227-245; 10. С. 7–20]. О проблемах интерпретации диминутивов в подкорпусе устной речи НКРЯ писала М.Д. Воейкова [11.С. 353–373]. Проблемы использования параллельных корпусовв разных аспектах, в том числе в практике преподаванияязыков как иностранных, в настоящее время активно обсуждаются [12. С. 353-373; 13. С. 308-329; 14. С. С. 335-352; 15. С. 53-59].

Мы утверждаем, что привлечение к исследованию корпусных данных НКРЯ (в том числе его параллельных подкорпусов) позволяет не только проинтерпретировать на новом уровне спектр семантического и функционального варьирования русского диминутива, но и создать надежную основу преподавания этого фрагмента русского языка на функциональной основе обучающимся с различными родными языками: как теми, в которыхесть диминутивное словообразование (например, большинство славянских языков), так и теми, в которых диминутивная деривация отсутствует.Параллельные подкорпуса позволяютвыделить аспекты интерпретациисложных синкретичных смыслов диминутива в условиях межъязыковой коммуникации с учетом структурных особенностей родного языка обучающихся. В настоящем исследовании данные проблемы рассматриваются применительно к практике преподавания русского языка обучающимся, для которых родным (материнским) является английский язык.

Проблемы функционально-семантического контекстного варьирования значения диминутивов в аспекте их межкультурной интерпретации мы обсуждаем на примере лексем со значением временных отрезков, в яркой формевыявляющих общие закономерности.

Результаты и обсуждение. Применение основного корпуса НКРЯ. Применительно к анализируемой лексике, данные основного корпуса НКРЯ позволяют расширить представление обучающихся 1) о широте спектра варьирования суффиксального значения; 2) о типовых контекстных условиях актуализации каждого из выделенных смыслов, наличии/отсутствии типовых лексических связей при актуализации того или иного смысла, типовых морфолого-синтаксических конструкциях актуализации;3) о частотности диминутива относительно всего состава единиц, а также относительной частотности текстовых вариантов по отношению к общему числу анализируемых единиц; 4) о степени функционально-семантической однородности диминутивов одной тематической группы. Характер метаразметки НКРЯ позволяет выявить наличие дискурсивной и жанровой специализации тех или иных значений лексемы, оценить соотношение их частотности и динамику их актуализации на протяжении трех столетий в письменных жанрах русской речи.

Анализ данных основного подкорпуса показывает, что спектр возможных значений диминутивного суффикса ограничивается значением производящей основы, которая конкретизирует семантический компонент общего параметрического значения суффикса «меньше нормы». При этом диминутив представляет собой своеобразную упаковку потенциальных смыслов, и определить его значение вне контекстного употребления невозможно,в том числе направление конкретизации компонента «меньше нормы».

Например, значения точных временных отрезков (секунда, минута, день, неделя, месяц, год) накладывают ограничение на реализацию прямого значения «меньше нормы», так как в их семантике нет признака градуируемости. Однако данные лексемы присоединяют уменьшительные суффиксы, при этом в производных сохраняются своеобразные смысловые рефлексы размерности, задаваемые суффиксальной се-

мантикой. В таких производных значение “меньше нормы” трансформируется в экспрессивный компонент “всего лишь”: Не надо рисковать. Подожди секундочку, я тебе что-нибудь принесу (Л. Вайсбергер);Денька на два навестишь, может быть? (А.Н. Арбузов). Значение диминутива актуализирует значение «маленький», которое ему приписывает говорящий, оценивая данный отрезок времени относительно ситуативно формируемой нормы времени, потенциальнопревышающий данный. В контекстах он пробыл у меня час и он забежал на часок обозначено одно астрономическое, но разное субъективное время: во втором контексте говорящий подчеркивает, что этот час переживается им как отрезок меньше желаемого (или типичного) времени; второй контекст отличается также и значительно меньшей «мерой ответственности» говорящего за точность определения времени.

Данные НКРЯ позволяют выявить тенденции типовой лексической сочетаемости при выражении разного рода значений и жанровые предпочтения.Типичные жанры реализации экспрессивного значения – жанр приглашения, типичные конструкции: на + диминутив в вин. пад. в сочетании(или с контекстно опущенным) с глаголами в повелительным наклонении: на недельку, на секундочку, на денек, на вечерок.И уж молились в вагонах: миленький, ну встань на секундочку…(А.И. Приставкин); Извините! На минутку! Лично пригляжу за филейчиками (М.А. Булгаков). В качестве лексических актуализаторов экспрессивной семантики выступают частицы ну, хоть, только и под.Типовые позиции в нарративах – диминутив в вин. пад. в сочетаниив сочетании с глаголами ограничительного способа действия:Конечно, он ей никто, посидели часок в «Национале», прошвырнулись по Александровскому саду, поболтали… (А.Н. Рыбаков);конструкции с отрицанием: ни секундочки, ни минутки.

При актуализации значения положительной эмоциональной оценки мы наблюдаем также возможность своеобразного метонимического расширения их референтной отнесенности: денек, неделька, вечерок оценивается как «хороший», вызывающий положительные эмоции потому, что он наполнен событиями, вызывающими такие эмоции.Для актуализации данных значений типичны контексты нарративов, речевые жанры рассказа, в качестве непосредственных актуализаторов выступают лексические единицы с положительной коннотацией: Так вот в то проклятое время открылась калиточка нашего садика, денек еще, помню, был такой приятный, осенний (М.А. Булгаков).

Усилительное, экспрессивное значение может эмансипироваться от порождающего смысла “меньше нормы”, выступая как средство интенсификации эмоционального отношения говорящего, в том числе может использоваться и с косвенной референтной отнесенностью – служить средством усиления экспрессии, выраженной в предикате высказывания. При этом контекст может «снять» значение положительной оценки: диминутив может быть проинтерпретирован как компонент сложной многокомпонентной структуры (Ну и…, Что за…), выражающей значение «отклоняющийся в значительной степени от нормы, по мнению говорящего, который испытывает по этому поводу сильные эмоции». Характер же положительных или отрицательных эмоций зависим от эмоционально-оценочных смыслов единиц контекстного окружения: Этого следовало ожидать. Чертов выжига, он еще кому-то кусок отдал. Ну и денек! (Б. Акунин. Ф.М.).

Как уже было отмечено, контексты НКРЯ позволяют выявить типичные дискурсивные, жанровые, конструктивные позиции актуализации данных смыслов. Как показал анализ, сфера преимущественной актуализации диминутивов денек, неделька, часок и в экспрессивном всего лишь, и в эмоционально-оценочном значении – разговорная и художественная речь, в последней диминутив также является средством создания разговорного стиля. Анализ распределения диминутивов по подкорпусам, выделенным на основании функционального стиля речи как базового дифференциального признака, также позволяет проинтерпретировать стилистический ресурс использования диминутива.

Важной характеристикой, определяющей понимание специфики функционирования единицы в разного рода дискурсах является определение ее частотности. Так, при изучении русского языка необходимо понимание того, что, хотя диминутивы являются яркой отличительной чертой русской разговорной речи, их частотность в языке в целом относительно невелика. Данные НКРЯ представляют не только относительную частотность диминутива и его производящего имени, но и динамику ее изменения на протяжении трех последних столетий, ср. ipm (количество единиц на миллион словоупотреблений) на рубеже XX и XXI вв. (с выравниванием показателя в 10 лет): минутка (13,7–8,8) и минута (508,0–337,3), секундочка (0,09–1,5) и секунда (57,8–111,1), денек (6,7–4,6) идень (1629–1274,4), неделька (3,2–5,1) и неделя (214,5–255,4), годик (1,4–4,07), годок (2,3–1,9) игод (2413,4–3779,4).

При этом более показательным является установление относительной частотности использования диминутивов в разных типах и дискурсах и речевых жанрах.

Обращение к текстовой базе основного корпуса позволяет также обнаружить характер общности и различий выявленных тенденций в пределах выделенной лексико-семантической группы. Корпусные данные свидетельствуют, что имена минимальных отрезков минутка, секундочка используются прежде всего для выражения экспрессивных смыслов «всего лишь», сфера их преимущественной актуализации – жанры волеизъявления, вежливого приглашения, либо нарративы с сочетании с глаголами ограничительного или смягчительного способа действия (заглянуть, посидеть, поговорить и под.), в то время как диминутив вечерок чаще всего используется в нарративных контекстах для выражения эмоционально-оценочных смыслов, чаще всего в соединении также со смыслом «всего лишь», «недолго». Отличительная особенность диминутивов годик, годок – их функционирование в контекстах разговоров о детях, с метонимическим расширением ласкательных смыслов, ср.: типичная форма обращения к ребенку: Сколько нам годиков?

Применение параллельного корпуса. Привлечение данных параллельного подкорпуса позволяет выяснить, какие ресурсы на каких уровнях языка привлекаются для передачи смыслов русских диминутивов, равно как и характер функциональных корреляций и смысловых соответствий в пространстве высказываний. В данной статье мы рассматриваем соответствия по русско-английскому подкорпусу: где русский язык представлен и как, язык оригинального текста (L–1), и как язык перевода (L–2).

Наибольшее количество вхождений демонстрируют лексемы минутка, минуточка. Их коррелятами в параллельных английских текстах выступают лексемы moment, minute, употребляемые с неопределенным артиклем a или квантификатором one. При этом прагматическая функция лексемы в англоязычных текстах соответствует аналогичной в русских: она регулярно применяется для смягчения императива при приглашении, удержании собеседника или запрещении ему какого-либо действия. Как и в русском языке, эти лексемы употребляются метонимически, замещая собой опущенный глагол (как правило, wait, stop, holdon, hangon). В небольшом количестве контекстов выявляются нечеткие соответствия временных интервалов, используемых в английском языке с аналогичной прагматической функцией: just for a few minutes/ всего на одну минутку, hold on a second/подожди там минутку, a couple of seconds/ минутку, Half a moment!/ Минутку!, forabit /alittle/ aninstant /на минутку, for a second/Half a sec'/на минуточку. Отсюда можно заключить, что при переводе с английского на русский язык диминутив подчеркивает значение неопределенного небольшого промежутка времени, при этом минутка может замещать как формально большие, так и меньшие промежутки времени. Примечательно и то, что при переводе английских императивов с функцией приглашения обстоятельство на минутку добавляется переводчиком, иногда и вовсе замещая глагол: "Now you attend to me, if you please,"/ Минутку, сэр. Аналогично ведут себя в переводе и выражения кратких действийили подчеркнутое отсутствие времени: dropped in briefly/заглянул на минутку, I ain't had time to do none of them things/ и минутки свободной на это нет. Если в переводе встречается лексема улучить, то она всегда сопровождается диминутивом (также и для других лексем-отрезков времени).

Лексемы секундочка и часок/часик сходны как по функциям, так и по контекстам актуализации с лексемой минутка: это жанры приглашения и этикетной коммуникации, в которых они передают семантику неопределенного, субъективно небольшого количества времени.

Вторыми по частоте актуализаций в параллельном корпусе выступают лексемы денек, денечек. Его актуализация в переводе обусловлена способностью передавать и акцентировать эмоционально-оценочные смыслы и подчеркивать разговорную тональность речи. Наиболее часто этим лексемам в оригинале соответсвует английская лексама day, сопровождаемая эпитетами с положительной и отрицательной коннотацией: nice, long, bad, fun, stormy, lovely, vile, biting, awful nice, happy, exciting, warm, sunny, peaceful, overcast, some, hot, fine, wonderful, pleasant, unlucky, many a long, luckless, wet, glorious, a beast of a day. Дискурсивный контекст (положительные или отрицательные события дня) также обусловливает применение диминутивной лексемы. В данном случае мы фиксируем эмансипацию лексемы от уменьшительного смысла.

В контекстах актуализации лексемы вечерокдоминируют эмоционально-оценочные смыслы: pleasant, fine, jolly evening/ приятный вечерок. Наиболее частотно его употребление при предикатах со значением ограничительного способа действия. Лексема вечерок употребляется в жанре приглашения (some evening, tonight/(как-нибудь) вечерком), его передача в нарративах: идея хорошего, приятного времяпрепровожде-

ния: dropping in for an afternoon of gossip/ провести вечерок. Как и в случае с рассмотренными выше диминутивами, его употребление подчеркивает разговорность речи, непринужденность реплики.

Лексемы ночка/утречко в большинстве контекстов характеризуют эмоциональное отношение говорящего. В английском тексте им соответствуют конструкция Whata… + night/morning и ее аналоги (так же со словами денек и, реже, неделька). Лексема ночка нередко усиливает семантику эпитетов, сопровождающих ее: a nasty night/препаршивая ночка, провести бурную ночку/spend the night rowdily.

Лексемы годик, годок употребляются со значением «всего лишь», экспрессивно усиливая смысл предиката: Work a year for Miranda and don't get fired, and she'll make a call and get you a job anywhere you want." [Lauren Weisberger. The Devil Wears Prada (2003)]/ «Поработай годик на Миранду так, чтобы тебя не уволили, и она устроит тебя на любое место, на какое только пожелаешь». [Лорен Вайсбергер. Дьявол носит Прада (М. Маяков, Т. Шабаева, 2006].Кроме того, типичной является ситуация обращения к детям или разговора о них (определение возраста).Именно эти смыслы маркируются в английский текстах лексически с помощью наречияjust: Hehadwona Silver Starlikemewhen Iwasonly 3 yearsold! [Kurt Vonnegut. Hocus Pocus (1990) Был награжден Серебряной Звездой, когда мне было всего 3 годика! [Курт Воннегут. Фокус-покус (М. Ковалева, 1993)].

Мы приходим к выводу, что у каждого из исследованных диминутивных имен имеются свои доминирующие смыслы. Важно, чтобы носители английского языка, изучающие русский язык как иностранный, осознали следующие моменты соотношения лексем-диминутивов, обозначающих временные отрезки:

1) Экспрессивные смыслы диминутивов, наследующие семантику «меньше нормы» – «всего лишь», «только лишь», актуализируются в волитивных речевых жанрах приглашения, призыва и т.д., и нарративах для актуализации субъективной оценки соответствующего времени как небольшого. Они передают субъективное время, меняющее представление о четких границах временных единиц. Лексическими маркерами данного смысла являются only, just, a couple of, … ortwo, afew.

2) Диминутивы выражают эмоциональное отношение к говорящему с целью создания положительного эмоционального фона коммуникации. Они реализуют типовые модели общения (в т.ч. с детьми и в рассказах о детях – лексема годик).Уменьшительно-ласкательное значение может, как отмечалось, поддерживаться и, в свою очередь, поддерживать положительные смыслы. Как представляется, эти смыслы не передаются, утрачивается особый смысл интимно-ласкательного отношения ко всему событийному ряду, смыслы фамильярности и снисходительности.

3) Корректное употребление диминутивов обучающимися позволяет придать тексту разговорную тональность (в т.ч. в рамках соответствующих фрагментов художественного дискурса), а также является необходимым в определенных фиксированных выражениях, например улучить …, ну и… и т.п.

Список литературы

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996. – 411 с.

2. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: Русский язык, 1979. – 240 с.

3. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. – М., 1981. – 276 с.

4. Резанова З.И. Функциональный аспект словообразования: Русское производное имя. – Томск, 1996. – 218 с.

5. Резанова З.И. Именная деминутивная деривацияв механизмах выражения оценки // Картины русского мира: Аксиология в языке и тексте. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2005. – С. 194-231.

6. Авилова Н.С., Бондарко А.В., Брызгунова Е.А. Русская грамматика. – М., 1980. – 784 с.

7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] / Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН. – М., 2015. URL: http://www.ruscorpora.ru/.

8. Перцов Н.В. О роли корпусов в лингвистических исследованиях // Труды международной конференции «Корпусная лингвистика-2006». – СПб., 2006. – С. 318-331.

9. Перцов Н.В. К суждениям о фактах русского языка в свете корпусных данных // Рус. яз. в науч. освещении. 2006б. – № 1(11). – С. 227-245.

10. Плунгян В.А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики // Русский язык в научном освещении. – 2008. – № 16 (2). – С. 7–20.

11. Воейкова М.Д. Проблемы использования подкорпуса устной разговорной речи (на примере анализа русских диминутивов) // Национальный корпус русского языка: 2006–2008. Новые результаты и перспективы. – СПб.: Нестор-История, 2009. – С. 353–373.

12. Добровольский Д.О. Корпус параллельных текстов в исследовании культурно-специфичной лексики // Национальный корпус русского языка: 2006–2008. Новые результаты и перспективы. – СПб.: Нестор-История, 2009. – С. 383–401.

13. Добрушина Н.Р. Как использовать Национальный корпус русского языка в образовании? // Национальный корпус русского языка: 2003–2005. – М.: Индрик. 2005. – С. 308–329.

14. Добрушина Н.Р. Корпусные методики обучения русскому языку // Национальный корпус русского языка: 2006–2008. Новые результаты и перспективы. – СПб.: Нестор-История, 2009. – С. 335–352.

15. Нагель О.В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризированном языковом обучении // Язык и культура. – 2008. – № 4. – С. 53-59.

УДК 811.161.1'243'34:378.147

ЗНАЧЕНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

Фурман Н.Г.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск

В настоящей статье звук речи рассмотрен как центральное звено работы, направленной на формирование коммуникативной компетенции обучающихся. От правильного произношения и распознавания звука речи зависит усвоение всего учебного материала при обучении русскому языку как иностранному, и далее – посредством русского языка. В статье приведены примеры некоторых типичных ошибок произношения русских звуков студентами, обусловленные их национальной принадлежностью. С учётом этого анализа предложена система работы, направленная на закрепление навыков произношения и распознавания звуков русской речи у иностранных учащихся.

Ключевые слова: обучение языку, речевая способность, языковая рефлексия, коммуникативная компетенция, языковая среда

THE ROLE OF PRONOUNCIATION SKILLS IN DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN RSL CLASSROOM

Furman N.G.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk

In the paper the author describes a sound as the main part of the activity aimed to develop students communicative competence. Understanding all educational materials depends on correct pronunciation and recognition of speech sounds when learning and using Russian as a foreign language. Examples of some common pronunciation mistakes made by foreign students were given. These mistakes are determined by students' ethnicity. Based on the analysis a system of work on speech sounds of Russian language learners pronunciation skills was proposed.

Keywords: language teaching, verbal ability, language reflection, communicative competence, verbal environment

«Звук речи служит для передачи смысла, поэтому его верное произнесение является результатом работы не только органов артикуляции. Артикулема может быть представлена как первое звено правильного употребления звука и возможности трансформации с его помощью какого-либо смыслового образа. Информация, кодируемая посредством звуков речи, декодируется с помощью речевого слуха. Поэтому другим звеном контента, используемого для верной передачи речевой информации является фонематический слух, задача которого контролировать акустическую сторону произносимых звуков речи, сличать конкретно произнесённый вариант звука с его эталонным образцом (фонемой), представленным в языковом сознании социально-детерминированной группы индивидов. Следует учитывать, что фонематический слух осуществляет контроль акустической стороны звуков речи не только при приёме информации, но и при передаче. Подобную деятельность принято называть самоконтролем.

Ещё одним важным звеном работы, направленной на передачу смыслового образа с помощью звуков речи, является правильность понимания самого смыслового образа, подлежащего кодированию /либо декодированию. Звуки речи (варианты фонемы) обретают смысловое наполнение, будучи включёнными в состав морфемы, либо слова, однако сам процесс реализации смысла через морфему /слово во многом зависит от правильности артикуляционного уклада произносимых речевых звуков и точности работы фонематического слуха» [4].

При нарушениях звукопроизношения и неточной и нечёткой работе фонематического восприятия происходит неправильное формирование, искажение языковой картины мира. Это происходит вследствие имеющихся нарушений звукопроизношения и, обусловленной этим ситуации, постоянного приёма искажённых звуковых сигналов, либо по другим причинам, например, вследствие органического поражения (блокировки) зоны, отвечающей за работу указанного слуха, в коре головного мозга.

Характерной особенностью для европейских учащихся является неразличение особенностей артикуляции русских гласных фонем [а] и [э], что, в частности, обусловлено неразличением их графического обозначения для разных языков. Так же не полностью различаются особенности артикуляции и произношения фонем [ы] и [и], противопоставленных по «ряду образования», а также других фонем противопоставленных по месту образования (переднего и непереднего ряда). Эта, последняя из названных, особенность, может быть обусловлена отсутствием в европейских языках противопоставлением согласных по

твёрдости-мягкости. Для всех учащихся не российского происхождения трудным является чтение и произношение йотированных гласных, обусловленное их позицией в слове. Многие учащиеся смешивают фонемы [и] и [й]. Для учащихся азиатского происхождения трудным является соблюдение противопоставления согласных по звонкости-глухости. Следует отметить, что отсутствие этой противопоставленности имеет стойкий характер, и даже преодолеваясь в устной речи, может проявляться на письме, порождая смешные, нелепые ошибки, например в написании названия страны – «Кидай» или в обращении в начале объявления «Коллеки!». Иностранные учащиеся из азиатско-тихоокеанского региона очень плохо усваивают произношение групп шипящих и сонорных звуков. Вследствие чего часто наблюдаются ошибки замен указанных согласных внутри групп и между группами, как в устной речи, так и на письме. По результатам наблюдений, можно привести ряд примеров: слово «июль» воспроизводится учащимся из Вьетнама как «люлия», слово «йогурт» вьетнамские студенты воспроизводили как «жогурт», слово «жёлтый» китаянка произносит и пишет как «ёлтый», слова «бурить», «бурение» магистранты из Китая по специальности «Нефтяное дело» пишут и говорят как «бурлить», «бурление». Очень частой ошибкой при говорении и чтении переднеязычных согласных [д] и [т] для вьетнамских студентов является вставка энклитического щелевого согласного [с] перед названными взрывными согласными звуками. Так же среднеязычные согласные щелевые и плавные [ш], [ж], [с], [з], [й] вьетнамские учащиеся в большинстве случаев заменяют на взрывной звук «усреднённого произношения» типа [дзь].

Отмеченные типологии замен звукопроизношения затрудняют процесс формирования в языковом сознании учащихся картины мира, отражённой в языковых реалиях изучаемого языка, препятствуют формированию языкового чутья (лингвистической интуиции), установлению родственных отношений между словами, усвоению навыков словообразования, в частности образованию одних частей речи от других, а так же – грамматических категорий, вследствие затруднённого произношения и распознования согласных в окончаниях слов. При нарушениях звукопроизношения по мере накопления лексического материала искажения языковой картины мира приобретают системный характер. Обучающийся может воспринимать названия многих, или большинства, реалий окружающего мира в искажённых звуковых образах: «ток» вместо «сок», «сто» вместо «что», «туп» вместо «суп», «тисы» вместо «часы», «тётка» вместо «щётка», «чёлка» вместо «щёлка», «лёд» вместо «йод» и т. п. Всё это затрудняет коммуникацию, препятствует формированию коммуникативной компетенции учащихся при обучении неродному языку.

В 1984 г. М.Н. Вятютнев писал: «Применительно к владению языком под компетенцией может подразумеваться сознательное или интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений, а под реализацией – умения и способности посредством речи демонстрировать знание системы» [1: 68–69]. Он так же отмечал «Зависимость способов формирования мыслей от многих факторов, составляющих структуру речевой деятельности, и неограниченную возможность выбора и комбинирования средств для их выражения» [1].

Авторский коллектив в составе Т.В. Васильева, Г.М. Левина, О.А. Ускова указывает, что «практикующий преподаватель учит не способности к коммуникации, а ставит перед собой цель – предъявить учащимся определённый объём знаний и сформировать у них определённые умения и навыки» [2].

В проведённом ранее исследовании, направленном на исследование особенностей усвоения детьми-билингвами лексического значения русских слов [3], автором настоящей статьи было установлено, что:

• Усваивая неродной язык ребёнок в первую очередь стремится накапливать словарный запас, что обусловлено естественной потребностью называть реалии окружающего пространства. При обучении русскому языку лексическое значение слова усваивается им посредством языковой рефлексии, которая позволяет определять значение с опорой на внутреннюю форму слова. Однако, как показывает проведённый эксперимент, у детей-билингвов процесс формирования «языковой рефлексии» или «языковой интуиции» затруднён, поскольку происходит интерференция двух языковых систем: родного и изучаемого языков, вследствие чего оказывается затруднён и анализ внутренней формы слова.

• Наряду с заучиванием новых слов, необходимо проводить работу по их семантизации путём включения этих слов в синонимические и антонимические отношения, и работу по уточнению их морфемного состава. Одновременно с указанными направлениями необходимо формировать навыки произношения слова и фразы.

С учётом вышеизложенного, а так же результатов, полученных из предыдущих исследований, необходимо сделать основополагающий вывод, касающийся возможности формирования коммуникативной

компетенции – о необходимости проведения достаточной работы, направленной на формирование правильных фонетических навыков у иностранных учащихся. Необходимо формировать звукопроизношение с опорой на правильный артикуляционный уклад русских звуков, имея конечной целью усвоение учащимися артикулем и свободным их воспроизведением по требованию, а также беспрепятственным их распосновании в речевом потоке (при аудировании) с опорой на работу фонематического слуха. Для этого необходимо использовать следующие приёмы работы:

– элементы артикуляционной гимнастики;

– участие зрительного контроля (посредством использования зеркала);

– распознавание заданного звука сначала в звуковом, затем в слоговом, затем в словесном ряду;

– воспроизведение заданного звука по подражанию и сопряжённое, а затем отражённое проговаривание его в каком-либо слоговом ряду или фразе;

– передача с помощью графемы заданного звука, распознанного сначала в звуковом, затем в слоговом, затем в словесном ряду;

– воспроизведение (как контроль) заданного звука, кодируемого графемой, при распознавании сначала в звуковом, затем в слоговом, затем в словесном ряду;

Следует использовать перечисленные приёмы работы в течение длительного времени, включать их в структуру урока на протяжении формирования умений и навыков учащихся до достижения ими владения языком, условно соответствующего «базовому уровню».

Список литературы

1. Васильева Т.В., Левина Г.М., Ускова О.А. Ещё раз о коммуникативной компетенции, возвращаясь к истокам // Русский язык за рубежом, №4. – 2012. – С. 17 – 23.

2. Вятютнев М.Н., Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М., 1984.

3. Митяева А.П., Фурман Н.Г., Экспериментальное исследование особенностей восприятия детьми-билингвами лексического значения слов с прозрачной внутренней форм. – Современные проблемы науки и образования (список РИНЦ) – 2014. – № 4. – Свободный доступ из сети Интернет. Режим доступа: http://www.science-education.ru/118-14086.

4. Фурман Н.Г. Работа над смысловой стороной речи при постановке звукопроизносительных навыков и уточнении акустических характеристик звуков в лингводидактическом дискурсе// Теория и практика педагогического образования в XXI веке. – С. 259 – 262.

УДК [811.581+811.161.1]:003.86:378.147

ПУНКТУАЦИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА И ЕЁ МЕСТО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ПУНКТУАЦИИ

Ярица Л.И.

ГОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», Томск, e-mail: liya446@mail.ru

В статье рассматривается специфика и национально-культурное своеобразие функционирования знаков препинания в текстах на русском и китайском языках, делается обзор и сравнительный анализ функционирования знаков препинания в текстах различной стилевой принадлежности, описанных в лингвистической литературе КНР и РФ. В связи со сменой ведущей парадигмы в языкознании центром исследования становится языковая говорящая личность, в данном случае – личность иностранного студента, создающего тексты на неродном (русском) языке. Успех в изучении иностранного (в данном случае русского) языка во многом обусловлен знанием и учётом особенностей родного языка. Отбор исследуемого материала обусловлен тем, что на постановку знаков препинания в текстах большое влияние оказывает родной язык учащихся из Азиатско-тихоокеанского региона (в частности, КНР), что и определяет необходимость изучения пунктуационных норм и правил родного (в данном случае китайского) языка. Описание функционирования знаков препинания в студенческих текстах на неродном (русском) языке существенно дополняет и обогащает картину функционирования пунктуационной системы русского языка и языков народов Азиатско-тихоокеанского региона.

Ключевые слова: пунктуация, знаки препинания, функционирование

CHINESE PUNCTUATION AND ITS PLACE IN TEACHING RUSSIAN PUNCTUATION TO FOREIGN STUDENTS

Yaritsa L.I.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: liya446@mail.ru

The article deals with the specifics and national-cultural identity of functioning of punctuation marks in the texts in Russian and Chinese languages. An overview and comparative analysis of punctuation marks functioning in the texts of various stylistic trends, described in the linguistic literature of China and Russia, were made. Due to the change of the leading paradigm in linguistics, a language speaking personality (in this case a foreign student creating texts in the foreign for him the Russian language) becomes the centre of research. Success in learning a foreign language (in this case Russian) is largely due to the knowledge and taking into account the features of the mother tongue. The selection of the tested material is determined by the fact that the mother tongue of students from the Asia-Pacific region (from China in particular) greatly influences their punctuation marks in texts. This determines the need to study the punctuation rules and regulations of the native (in this case Chinese) language. The description of punctuation marks made in students' texts in the foreign language (Russian) significantly complements and enriches the picture of punctuation functioning in the Russian language and the languages of the Asia-Pacific region.

Keywords: punctuation, punctuation marks, functioning

Данная статья посвящена обзору и систематизации имеющихся сведений о пунктуации китайского языка, представленных в учебно-справочной литературе на китайском и русском языках. Она является началом системного исследования пунктуации некодифицированных текстов на неродном (русском) языке иностранных студентов из стран Азиатско-тихоокеанского региона (КНР, Вьетнама), обучающихся в Томском политехническом университете.

Актуальность исследования обусловлена тем, что оно выполнено в русле современных лингвистических направлений, для которых наиболее важно обращение к человеческому фактору в языке. В последнее время в педагогике значительное внимание уделяется личностно-ориентированному подходу, при котором центральной фигурой в процессе обучения является личность учащегося, в том числе студента, осваивающего неродной, в данном случае русский, язык. Актуальность темы обусловлена ещё и недостаточной изученностью пунктуации китайского языка в связи с тем, что пунктуационная система китайского языка начала формироваться относительно недавно, в середине 20 века, под влиянием достаточно структурированной пунктуационной системы европейских языков (в частности русского). Особую роль сыграл тот факт, что примерно в это время наряду с вертикальным оформлением иероглифического письма получило распространение и горизонтальное расположение иероглифов на странице, а также обращение в ряде случаев к транслитерации (пхинин). Следует учитывать тот факт, что до последнего времени исследований пунктуации китайских тестов в научной лингвистической литературе не было представлено. С другой стороны, до последнего времени не придавалось первостепенного значения пунктуационному оформлению текстов различной стилевой направленности на китайском языке.

Актуальность данного исследования обусловлена еще несколькими причинами. Во-первых, настоящее исследование дополняет имеющиеся научные осмысления правил организации письменных текстов на китайском языке, то есть имеет и научное и практическое значение.

Во-вторых, без знания норм и правил пунктуационного оформления текстов на китайском языке невозможно изучение пунктуационной практики оформления современных китайских текстов, поскольку данное явление в языке является отражением реальных пунктуационных навыков современных носителей китайского языка.

В-третьих, учёт теоретических основ китайской пунктуации, правил современной пунктуации при оформлении текстов на китайском языке – основа научно обоснованного подхода к изучению практики оформления текстов, необходимая научная база для разработки методики преподавания пунктуационных правил оформления современного русского текста.

Целью нашей работы является исследование и описание функционирования пунктуационной системы китайского языка в той мере, в какой она представлена в учебно-методических изданиях, главной задачей которых является обучение китайских студентов принципам написания разнообразных по стилю текстов на родном (китайском) языке. В связи с тем, что в процессе обучения в ТПУ при постановке знаков препинания в текстах на неродном (русском) языке иностранные студенты в ряде случаев руководствуются пунктуационными правилами, известными им из учебных пособий по грамматике, изданных в КНР и России, представляется важным знать данную систему. Данная статья предполагает продолжение, в котором планируется описание функционирования отдельных знаков препинания в различных текстах на неродном (русском) языке иностранных студентов Азиатско-тихоокеанского региона, обучающихся в Томском политехническом университете. В данной статье мы рассматриваем различные случаи постановки знаков препинания в текстах на китайском и русском языках. Примеры даны на русском языке.

В настоящее время в нашей стране и за рубежом наблюдается повышенное внимание к китайскому языку, но китайская пунктуация изучена недостаточно. Внимание к создателю текста, иностранному студенту, не может быть реализовано в полной мере; поскольку о пунктуационных нормах при оформлении текстов на китайском языке известно очень мало, мы не можем адекватно понять смысл созданного иностранными студентами текста.

Отсюда проистекают задачи нашего исследования.

1. Изучить научное описание пунктуации текстов на китайском языке путем сопоставления точек зрения различных лингвистов.

2. Изучить и осмыслить практику составления носителями китайского языка текстов на родном языке.

3. Изучить и осмыслить практику составления носителями китайского языка текстов на русском языке.

4. Выработать методические рекомендации для преподавателей по обучению ино-

странных студентов особенностям пунктуационного оформления текстов на неродном (русском) языке.

Материал исследования. В качестве источников исследования для данной статьи были использованы учебники грамматики китайского языка, изданные в России и в КНР [1-3]: 1) В.И. Горелов «Грамматика китайского языка» (Москва, 1982); 2) «Курс написания сочинений на китайском языке» (Пекин, 2006); 3) Грамматика китайского языка (Далянь, 2008 г.).

Поскольку мы рассматриваем различные случаи постановки знаков препинания в китайских текстах, основными методами данного исследования являются описательный и метод сравнительного анализа.

История вопроса. При обучении грамматике русского языка студентов из стран Азиатско-тихоокеанского региона мы не раз обращали внимание на сложности усвоения ими правил пунктуационного оформления текстов. Чтобы понять, чем руководствуются иностранные студенты при расстановке знаков препинания в текстах на неродном (русском) языке, необходимо проанализировать особенности функционирования знаков препинания в родном (в данном случае, китайском) языке. Для этого необходимо обратиться к учебно-методической литературе по грамматике, изданной в КНР и РФ.

Функционирование знаков препинания в некодифицированных текстах на неродном (русском) языке начинали изучать относительно недавно [7, 8]. На создание текста и постановку знаков препинания в нём оказывает влияние система норм и правил, знакомых учащимся из школьного и вузовского курсов обучения.

Системы русского и китайского письма достаточно сильно отличаются, поскольку в КНР на протяжении многих столетий было принято иероглифическое письмо. При этом изначально иероглифы писали (рисовали) вертикально, а относительно недавно под влиянием европейских языков – горизонтально. Соответственно, при вертикальном написании страница заполнялась столбиками иероглифов, и особой необходимости в знаках препинания не было; при горизонтальном расположении иероглифов строчки в большей степени напоминали европейское письмо, и потребовались знаки препинания, отделяющие предложения, однородные члены предложения, выделяющие обращения, вводные слова и т.д.

Известно, что для большинства языков, пользующихся иероглифами (китайский, японский), характерно наличие минимального состава традиционных знаков препинания: обычно они представлены в виде точки между предложениями (или строками); реже – внутри предложения. Наряду с этим, иероглифические письменные тексты, начиная с 19 века, заимствуют знаки препинания из европейского (поначалу английского) письма; употребление таких заимствованных знаков препинания часто носит факультативный характер. В свете сказанного необходимо познакомиться с изданиями, утверждающими правила расстановки знаков препинания в китайских текстах, поскольку именно они влияют на выработку навыка постановки знаков препинания определённым образом, они влияют и на то, как используют знаки препинания в текстах на неродном (русском) языке иностранные (в основном китайские) студенты и насколько эффективно проходит обучение неродному (русскому) языку.

В нашей стране и в КНР известны учебники китайского языка, авторами которых являются русские лингвисты [1], а также учёные, для которых китайский язык является родным [2-3]. Сведения о пунктуации китайских текстов, представленные в данных изданиях, достаточно кратки. Знакам препинания в китайской учебной литературе уделяется меньше внимания, чем лексике или морфологии.

Знаки препинания «используются для деления речи на отдельные части и обозначают на письме паузы, а также ритм речи и тон голоса» [1, с.253]. В русском языке чаще всего употребляется десять знаков препинания: точка, вопросительный знак, восклицательный знак, многоточие, запятая, точка с запятой, двоеточие, тире, скобки, кавычки. В китайском пунктуации употребляется одиннадцать знаков препинания: те же, что и в русском языке, а также каплевидная запятая, представляющая собой разновидность обычной запятой [1, с.253]. Добавим, что в список знаков препинания, используемых в китайских текстах, автор [1] не включил полую и так называемую чёрную точку, ставящуюся под строчкой, и специальные пунктуационные знаки. Данные знаки препинания описаны в лингвистической литературе, изданной в КНР.

Отдельные знаки препинания, используемые в текстах на китайском языке, отличаются от соответствующих знаков препинания в русском языке своим значением и способом написания. В правилах пунктуации, принятых в русском и китайском языках, имеются некоторые различия [1, 253].

В «Курсе написания сочинений на китайском языке…» [2], в отличие от предыдущего издания [1], описаны 14 знаков препинания, причём расположение их в учебном пособии дано не по принципу «внешние /

внутренние знаки препинания», а вразброс, сообразно логике авторов.

В учебном пособии по грамматике китайского языка, изданном относительно недавно [3], сообщается, что знаки препинания являются «вспомогательными знаками при фиксировании речи, они уже стали неотъемлемой частью письменного языка, этими знаками обозначают паузы, эмоции и т.д.» [3, с. 215], и количество описанных знаков препинания больше, чем в первых двух изданиях: 2 вида, 16 разновидностей знаков [3, с. 216].

Точка ставится в конце предложения и обозначает завершение повествования [3].

• Я русский 。

• Сегодня развлекались очень радостно。

Это правило совпадает с правилом пунктуационного оформления русских текстов. В текстах на русском языке точку ставят для оформления границы повествовательного предложения, тогда как в конце побудительного предложения чаще ставится восклицательный знак [см. 4, 5, 6, 7, 8].

Таблица 1

Знаки препинания 1 вида

название	каплевидная запятая (точка?)	запятая	точка с запятой	точка	вопросительный знак	восклицательный знак	двоеточие
форма	、	,	;	。	?	!	:

Таблица 2

Знаки препинания 2 вида [3, с. 232]

название	тире	скобки	многоточие	знаки выделения заглавия книг	кавычки	точка-интервал	точка выделения	знак собственных имён существительных.
форма	—	()	·····	《》	“ ”	·	.	___

Рассмотрим знаки препинания, используемые в текстах на китайском языке, а также правила пунктуации в китайских текстах. Для этого сначала обратимся к знакам препинания, оформляющим границы предложения (внешним), затем – к знакам препинания внутри предложения. Используемые в статье примеры взяты из цитируемых источников. Знаки препинания и лексика сохранены полностью.

I. Знаки препинания в конце предложения

1. Самым распространённым знаком препинания в текстах на китайском языке является точка. Это особенная, полая точка, написание этого знака препинания отличается от аналогичного в русском языке.

В известных нам учебных пособиях отмечается общий признак полой точки: она ставится в конце предложения и обозначает его завершение. Различия в написании этого знака препинания в специальной литературе незначительны, учебные пособия скорее дополняют друг друга в описании этого знака.

Точка (。) ставится «в конце повествовательного, а иногда и побудительного предложения» [1, с. 254]. Например:

• Советский Союз – социалистическое государство。

Точка [2, с.72] на письме обозначает паузу после завершения предложения. Например:

• Завтра в пять часов вечера в зале торжеств университета пройдет конференция。

• На время каникул, студенты возвращаются домой。

2. Кроме точки, в качестве знака препинания в конце предложения используется также и вопросительный знак. В описании этого знака учебно-методические пособия скорее дополняют друг друга, чем противоречат. В «Грамматике…» [3] авторы в большей степени обращают внимание на фонетические особенности знака (пауза), ему придается решающее значение.

Вопросительный знак (?) ставится в конце вопросительного предложения [1, с. 253]. Например:

В каком году создана Китайская Народная Республика?

Вопросительный знак «обозначает завершение вопросительного предложения» [2, с.57]. Например:

• Сколько стоит эта книга?

• Какая нам польза от того, что мы тут сядем?

Вопросительный знак обозначает паузу после вопроса [3]. Например:

• Как его зовут?

• Как ты можешь так говорить?

Необходимо отметить, что вопросительный знак в китайском языке берет на себя функции конечного знака препинания в предложениях, имеющих не только вопросительный оттенок, но и выражающих эмоциональное состояние автора высказывания. В данном случае вопросительный знак имеет дополнительное модальное значение.

3. В конце предложения в текстах на китайском языке используется и восклицательный знак.

Восклицательный знак (!) ставится в конце восклицательного, а иногда и побудительного предложения [1, с. 253], что совпадает с русской пунктуационной нормой [4-6].

• Долой поджигателей войны!

В русской грамматике предложения по интонации делят на восклицательные и невосклицательные, по цели высказывания − на повествовательные, вопросительные и побудительные [4, 5, 6]. В учебной литературе по грамматике китайского языка эти понятия не разведены, так как большее внимание уделяется описанию внутренней содержательной стороны предложения.

Восклицательный знак обозначает «сильные эмоции говорящего, ставится в конце восклицательного предложения» [2]. Однако и в этом учебнике специально оговаривается тот факт, что иногда побудительные предложения и «предложения − риторические вопросы» передают чувства говорящего, поэтому в конце них также уместно использование восклицательного знака. Например:

• Как тихо в библиотеке!

• С днем рождения!

• Идем скорее!

• Да где уж мне до него! [2, с.24].

Особо подчеркивается, что восклицательный знак обозначает «паузу после восклицания» [3], что немаловажно для китайского языка, имеющего четыре интонационных тона. Примеры:

• На книжной полке действительно много книг!

• Говори скорее!

В данном случае при помощи восклицательного знака в предложении выражается не только эмоции говорящего, но и призыв, побуждение к действию (последний пример).

Хорошо известны и описаны в специальной литературе особенности функционирования знаков препинания в конце предложения в текстах на русском языке, отмечается разнообразие пунктуационной практики оформления текстов [4, 5, 6]. Кроме перечисленных знаков препинания, в русском языке в конце предложения используется еще многоточие. Аналогичная ситуация наблюдается и в китайском языке, что говорит о совпадении пунктуационных норм этих двух языков.

4. Многоточие в специальной литературе представлено как знак препинания, использующийся в конце предложения как знак его завершения и в середине предложения как знак пропущенной информации.

Многоточие (•••••) используется для обозначения пропущенных слов, а также в тех случаях, когда высказывание не закончено [1, с. 254].

• Предметы, которыми мы ежедневно занимаемся, суть родной язык, арифметика, география ·····

В китайском варианте количество точек многоточия не совпадает с русским, их больше, и пишут их выше строки, на середине высоты иероглифов.

Многоточие «обозначает незавершенное высказывание» [3, с. 217]. Например:

• Он сказал: “Этот человек есть·····”

“Мой учитель。” Я ответил。

• “Ты·····как·····снова пришёл?”

Многоточие на письме обозначает «опущенную часть предложения» [2, с.113]. Этот недостающий фрагмент может быть в любом месте предложения, как в начале, так и в середине или в конце его. Например:

• Изв……извините! Я……наверное ошибся дверью!

• На столе лежали книги, тетради, журналы……

• Я бывал в Наньцзине, Шанхае, Гуанчжоу……

В данном случае в использовании знаков препинания в конце предложения в основном наблюдается совпадение норм и правил пунктуационного оформления русских и китайских текстов, что обусловлено относительно небольшим количеством этих знаков и достаточно активным проявлением коммуникативного принципа организации текста. В количественном отношении в китайском языке намного меньше пунктуационных правил оформления конца предложения, что позволяет предположить, что они имеют достаточно унифицированный характер.

II. Знаки препинания в середине предложения

1. Лингвистами, носителями китайского язык [2, 3], отмечена «срединная» точка, не встречающаяся в текстах на русском языке и не описанная в специальной литературе, изданной в РФ [1].

Срединная точка на письме обозначается символом «·». Этот знак препинания представляет собой маленькую круглую точку и «занимает место одного иерогли-

фа, ставится строго по центру занимаемой площади». В основном используется «для разграничения месяца и дня при написании даты, а также имени, фамилии иностранцев и представителей национальных меньшинств» [2, с. 93]. Например:

Он принимал участие в движении «Девятое· декабря»。

• Норман·Бетьюн – известный канадский врач。

• Да·Винчи – известный итальянский художник。

В специальной литературе нет единого мнения в описании этого знака препинания, в одном из источников его называют «точкой-интервалом», которая имеет «свой круг функций» [3], строго оговаривая список случаев его употребления.

Точка-интервал ставится «для обозначения даты или имён и фамилий иностранцев» [3].

• В праздник “Первого · мая” отдыхаем одну неделю。

В русской пунктуации подобный знак препинания не отмечен.

2. Описание особенностей функционирования запятой в текстах на китайском языке достаточно отличается от русской пунктуационной нормы. В лингвистической литературе описаны две разновидности этого знака препинания: обыкновенная запятая, какую мы привыкли видеть в текстах на русском языке, и каплевидная запятая.

Запятая обозначается знаком (,). Известны случаи употребления запятой в текстах на китайском языке [1].

а) Запятой отделяется подлежащее, когда оно имеет при себе распространённое определение.

• Все студенты, изучающие китайский язык, должны купить эту книгу.

В русской пунктуации мы отметили бы этот случай как предложение с обособленным определением, выраженным причастным оборотом, стоящим после определяемого существительного.

б) Запятой отделяется инвертированное дополнение в тех случаях, когда последнее занимает место перед подлежащим.

• Эту книгу, я читал два раза.

Подобные предложения достаточно часто встречаются в текстах иностранных студентов, написанных на русском языке. Необходимо учитывать это при обучении русской пунктуации иностранных студентов.

в) Запятой отделяются обстоятельства места и времени, стоящие перед подлежащим.

• В 1917 году, рабочие и крестьяне России свергли царское правительство. [1, с. 253].

Правила постановки знака препинания запятой в китайском языке не совпадают с пунктуационными нормами русского языка, они более дифференцированы, авторы учебников обращают внимание на такие особенности значения предложения и такие факты действительности, какие для нас не особенно значимы. В точки зрения русского языка, это нарушение пунктуационной нормы. В текстах китайских студентов эта особенность постановки запятой встречается достаточно часто, что отражает особенности модусной оценки высказывания. Перечисленные нормы и правила постановки запятой в китайских текстах отличаются от пунктуационных норм в русском языке и влияют на картину пунктуационного оформления текстов на неродном (русском) языке [7, 8]. При обучении китайских студентов пунктуационному оформлению текстов на русском языке необходимо учитывать и правила, изученные ими при обучении в родной стране.

Авторы второго учебника предлагают учитывать и модальный оттенок, и структуру предложения при постановке запятой. «Запятая обозначает паузу в середине предложения» [2]. Известны два вида пауз: первый обозначает необходимость показать модальный оттенок речи (тон, интонацию); второй обозначает необходимость постановки запятой по структуре самого предложения. Постановка запятой в «правильном» месте рассматривается с точки зрения структуры предложения и необходимости появления паузы для того, чтобы сделать вдох или голосовые усилия для выбора правильного тона. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся примеры употребления запятых.

1) Структура подлежащего и сказуемого довольно сложна, следовательно, в речи должна присутствовать пауза, которая на письме обозначается запятой, например:

Изученные нами новые слова, по большей части являются частоупотребимым минимумом.

В данном случае просто и понятно объясняется необходимость запятой. В объяснениях постановки знаков препинания китайских студентов часто встречаются слова: «В предложении имеется пауза, поэтому нужна запятая», студенты связывают наличие паузы в речи и соответствующий знак препинания (запятую) [см. 7, 8].

2) Если строение дополнения достаточно сложное, в середине предложения необходима пауза, между сказуемым и дополнением необходима запятая, например:

Необходимо знать, что изучение языка – не такое уж и простое дело.

3) Для того чтобы усилить обстоятельство, оно ставится перед подлежащим, между ними ставится запятая, например:

В сентябре прошлого года, когда мы только начали учиться, Али каждый день приходил ко мне в комнату, помогал мне тренировать произношение.

В русском языке это напоминает правило постановки запятой, отделяющей уточняющее обстоятельство времени.

4) Запятая используется для отделения частей сложного предложения. Например:

Потому что у меня было немало друзей-китайцев, я чувствовала, что жизнь очень интересна [2, с. 33].

В данном случае наблюдается совпадение пунктуационных норм русского и китайского языков: предикативные части сложного предложения отделяются запятыми [4, 5, 6].

Нетрудно заметить, что описания норм постановки запятой в разных учебных пособиях, написанных и изданных в КНР, несколько отличаются. В учебнике [3] для постановки запятой достаточно только паузы внутри предложения.

Запятая обозначает паузу внутри предложения [3].

• Этот товар дешёвый, но тоже очень красивый.

• Посмотри, моя фигура очень хорошая.

Студенты Азиатско-тихоокеанского региона достаточно часто приводят такие краткие объяснения для подтверждения того, что запятая нужна для обозначения паузы в предложении.

3. Разновидность запятой (каплевидная запятая) по способу написания отличается от русского варианта, имеет определенные, только ей свойственные функции. Ставится в единственном случае, описанном в специальной литературе, изданной в РФ (см. ниже), однако в специальной литературе, изданной в КНР, дается более полный перечень значений этого знака и, следовательно, случаев его употребления в тексте.

Каплевидная запятая (、) используется для отделения однородных членов предложения [1, с. 254].

Рабочие, крестьяне, интеллигенция Советского Союза горячо любят свою социалистическую Родину.

Каплевидная запятая на письме ставится в следующих случаях:

а) между упорядоченными членами предложения, обозначает незначительную паузу в речи [2, с. 17]. Например:

• Как только я приехал в Китай, сразу посетил Шанхай、Наньцзин и Сиань.

• В этот приезд в Китай я собираюсь учить китайский язык、 путешествовать、 собирать материалы к курсовой работе.

Практически это объяснение является почти полным аналогом того правила, которое имеется в учебнике [1]. В русском языке это правило совпадает в некоторых аспектах с правилом постановки запятых при однородных членах предложения [4, 5, 6].

б) каплевидная запятая также используется для обозначения паузы в речи после вводных конструкций типа «во-первых、… во-вторых、… и т.д.».

В соответствии с нормами русского языка, мы назовём это выделением вводных слов [4-6].

В специальной литературе, изданной в КНР, нет единого представления и о внешнем виде и названии этого знака препинания (точка или запятая?). В связи с этим, так как в текстах на неродном (русском) языке этот знак встречается регулярно и часто, он и объясняется студентами по-разному, в соответствии с тем, в каком районе КНР они жили и по каким учебникам обучались грамматике.

В пособии [3] не разграничиваются понятия: каплевидная точка и/или запятая. «Каплевидная точка (запятая)» ставится в предложении «при перечислении в однородном ряде» [3].

• Я купил стол、 2 стула、 ещё молоко、напитки、 тетрадь и ещё много чего 、

Сегодня 1 и 2 парой、не будет занятий 、

В последнем предложении запятая ставится не только между однородными членами предложения, но и после них. Пауза при этом короче, чем в других случаях.

4. Точка с запятой (;). Одним из случаев употребления точки с запятой является «разделение при помощи этого знака препинания предложений, входящих в состав сложного, сложносочинённого предложения», особенно в тех случаях, когда внутри этих предложений имеются знаки препинания [1]. В данном случае наблюдается соответствие правил китайского и русского языка. Обычно студенты не испытывают особенных трудностей при пунктуационном оформлении сложных предложений в случае если эти нормы и правила были ими усвоены при обучении на родине.

• То, что вы все хотите делать, мы непременно будем делать; то, что вы не хотели бы делать, мы безусловно не станем делать.

В китайском языке обращают внимание и на наличие паузы. Точка с запятой обозначает «паузы между последовательно употребленными простыми предложениями в составе сложного» [2, с.49]. Например:

• Если ты хочешь пойти, тогда иди; если же для тебя это составит трудность, тогда оставайся дома.

• Во время урока, все студенты внимательно слушали лекцию; после урока, сту-

денты усердно повторяли материал, изучали последующие лекции.

• Если придешь туда первым, тогда позвони ему в офис; если же он придет раньше тебя, он сможет подождать тебя у входа.

Гораздо проще отмечается функция этого знака препинания в пособии [3]. Точка с запятой обозначает «паузу между взаимосвязанными предложениями». Доминирующим признаком для постановки запятой является именно наличие паузы. Она при этом гораздо длиннее, чем пауза на месте постановки запятой (каплевидной или обыкновенной).

• Язык, люди используют для выражения эмоций и донесения смысла; письменность, люди используют для записи языка и событий ;

5. В описании следующего знака препинания, двоеточия, нет единства в специальной литературе, чем обусловлено достаточно редкое использование этого знака при пунктуационном оформлении текстов и на русском языке. В разных источниках нормы постановки двоеточия выглядят по-разному. Во-первых, этот знак используют в предложениях с прямой речью.

Двоеточие (:). Одним из случаев употребления двоеточия является его «постановка в предложениях … перед прямой речью» [1, с. 254]. Например:

• Командир шестого отделения сказал: «Отомстить! Непременно нужно отомстить!»

Во-вторых, двоеточие используется в предложении для привлечения внимания читателя.

Двоеточие на письме ставится «после указательной конструкции для подчеркивания значимости последующего текста и привлечения внимания читателя» [2, с.9]. Обычно этот знак препинания следует за глаголами «говорить» или «думать» и т.д.

Двоеточие также может употребляться в начале письма, сразу после указания имени адресата [Там же]. Например:

• Он сказал мне: «Не нужно волноваться.»

• Время проведения выставки: 5 апреля – 4 мая 1996 года.

• Дорогой папа:

Здравствуй! Получив твое письмо, я очень обрадовался.

В данном случае пунктуационные нормы русского и китайского языков не совпадают.

Третья точка зрения на использование двоеточия предполагает как фонетическую составляющую, так и оформление предложения с прямой речью, и оформление итога высказывания. «Двоеточие обозначает паузу перед новым высказыванием или перед итогом» [3].

• Чжанцзин: Это библиотека?

Иван: Да, это новая библиотека.

• Он радостно сказал: ”Здравствуйте! ”

При обучении студентов непросто совместить знания студентами норм и правил в родном языке и в русском, этом знаку препинания при обучении необходимо уделить больше времени.

6. Следующий знак препинания представлен в двух разновидностях. В китайском языке используется два вида тире: длинное тире и короткое. Не во всех учебниках китайского языка разграничиваются понятия длинного и короткого тире. Обратимся сначала к описанию длинного тире. В учебнике, изданном в РФ [1], тире описано кратко.

Тире (—) нередко употребляется для выделения распространённого приложения [1, с. 254].

• Выскочил свирепый тигр – царь лесов!

Длинное тире [2, с.86] – это сплошная линия, которая занимает в предложении пространство двух иероглифов. Используется следующим образом:

а) в случае, если следующий за длинным тире текст является комментарием к предыдущему, например:

• Али – тот новенький студент, говорит по-китайски очень хорошо.

В русском языке мы бы выделили фрагмент «тот новенький студент» запятыми с обеих сторон, посчитав этот фрагмент обособленным уточняющим членом предложения.

б) если тема высказывания внезапно меняется, например:

• «Сегодня жарко! – Когда мы отправимся путешествовать?» он спросил внезапно.

В русской пунктуации мы бы назвали отражением резкой смены событий и сочли уместной постановку тире [4-6].

в) указывает на продолжительность звука, например:

• Выслушав новость, единственное, что он сказал, было «Ааа –».

Нормы русского и китайского оформления текста в данном случае не совпадают.

В специальной литературе иногда дается списком перечень случаев постановки тире в предложении. «Тире ставится при объяснении, подведении итога, изменении темы, для обозначения паузы, а также для прекращения или удлинения паузы» [3].

• Четыре великих изобретения древнего Китая – порох、 печать、 компас、 бумага имели огромное значение для развития.

• “У–” поезд тронулся.

Необходимо отметить, что в китайском языке каждый знак препинания занимает

в тексте место, равное одному иероглифу, и в случае необходимости может быть перенесён в начало следующей строки. Тире занимает в тексте место, равное двум иероглифам [1, с. 255].

7. В китайской пунктуации дефис считается знаком препинания и ставится в соответствии с нормами и правилами.

Дефис [2, с.107] в китайском языке считают вариантом тире, на письме этот знак обозначается символом « ‐ », в предложении занимает место в один иероглиф. В основном применяется «для обозначения продолжительности по времени, месту и числам». Например:

• 1998-2000.

• Пекин-Шанхай.

• Температура воздуха 15°C–32°C.

В другом учебном издании [3] авторы указывают и другие особенности использования короткого тире (дефиса).

Дефис (тире) используется для указания «на начало и конец времени, места, числа и т.д. или на связь между людьми или предметами» [3].

Скорый поезд “Пекин–Харбин” скоро отправляется。

8. В китайском языке скобки (()) используются в тех случаях, когда «нужно дать пояснение или сделать добавочное замечание. Скобки могут быть заменены двумя тире» [1, с. 254].

• Я иду своей дорогой (Лу Синь «Клич»).

Скобки [2, с.100] на письме используются для выделения комментариев в тексте. Например:

• Завтра группы среднего уровня (за исключением слушателей краткосрочных курсов) должны прийти в лингафонный кабинет на занятия.

• Колибри (самая маленькая птица в мире) живут на высокогорных равнинах.

Скобки применяются при объяснении [3].

• Я очень рад (qaoxinq) 。

В скобках дано произношение слова.

Использование скобок в китайском и русском языках почти идентично, функции этого знака в китайском языке даны короче и с небольшим количеством примеров.

9. Следующий знак препинания в китайской пунктуации представлен в нескольких разновидностях.

Кавычки (“ ”) употребляются для оформления прямой речи.

• Командир шестого отделения сказал: „Отомстить! Непременно нужно отомстить!” [1, с. 254].

• Он спросил меня: “Из какой вы страны?”

Этот знак препинания в специальной литературе [2] представлен в двух вариантах, причем у каждого варианта кавычек свои функции.

Кавычки 1 [2, с.41] на письме обозначаются символом «« »». С их помощью выделяют в предложении название книжного издания, газеты, статьи, песни, пьесы и т.д. Каждая сторона кавычек занимает по ширине объем одного полного иероглифа. Например:

• «Подлинная история А-Кью» – моё самое любимое современное литературное произведение.

• «Жэнмин Жибао» – самая тиражируемая газета КНР.

Кавычки 2 [2, с.65] на письме обозначаются символом " ". В тексте используются «для выделения цитат или слов, имеющих особое значение». Например:

• Учитель Ван, улыбаясь, сказал всем присутствующим: "Сегодня мы проведем один очень интересный эксперимент."

• Главной задачей студентов на уроке письма является "написание сочинений".

III. Кроме уже известных знаков препинания, в китайском языке используются и специальные пунктуационные знаки.

В учебных пособиях на китайском языке отдельно представлены знаки выделения заглавий книг, которые употребляются при выделении названия какого-либо книжного издания [3]. Этот знак незначительно отличается от кавычек по способу изображения на письме.

• Как это так на книжной полке нет 《Современного словаря китайского языка》?

Кроме указанных выше знаков препинания, правилами пунктуации, принятыми в китайском языке, предусмотрено также использование указательных знаков (знаки пишутся под строкой). Это прямая черта, волнистая черта и знак собственных имён существительных, точки под строкой и т.д. Аналогов этим знакам в русском языке нет.

1. Прямая черта (_____), занимающая место внизу строки, используется для выделения в тексте собственных имён. При вертикальном расположении иероглифов она пишется слева, а при горизонтальном – снизу [1, с. 255].

• Советский Союз – социалистическое государство.

Нет единства в использовании этого знака в текстах. В учебном пособии [3] указывается на ограничение в использовании этого знака. «Знак собственных имён существительных (___) напоминает прямую черту, однако функции у нее другие: она ставится в древней литературе при обозначении собственных имён существительных» [3].

В текстах на неродном (русском) языке иностранные студенты практически не используют эти специфические знаки препи-

нания. При иероглифическом письме в современных текстах нами не были отмечены случаи написания прямой или волнистой черты: видимо, студенты считают их в большей степени не знаками препинания, а графическими способами оформления текстов.

2. Волнистая черта (﹏) употребляется для выделения в тексте названий газет, журналов, книг и т.п. При вертикальном расположении строк её пишут слева, как и прямую черту, при горизонтальном – снизу [1, с. 255].

• Это «История китайской литературы».

3. Точки под строкой (…) употребляются «для выделения в тексте наиболее важных мест». При вертикальном расположении строк ставятся справа, а при горизонтальном – снизу [1, с. 255].

• Мы опираемся на силы народа.

• • •

Точки выделения употребляются при выделении какого-либо важного места в высказывании (например, при объяснении грамматических конструкций и при использовании новых слов) [3].

• Мы хотим попросить тебя принять участие。 • • •

В учебных пособиях подчеркивается, что различные сочетания иероглифов с многообразными дополнениями «придают предложению разный смысл, носители языка признают эту связь, так как в языке закрепился семантический способ соединения» [3].

В китайском языке часто отсутствует подлежащее, это возможно благодаря семантической связи между отдельными словами в предложении. Например:

• Она заболела гриппом， – и сразу затемпературило 、 появился кашель， пропал аппетит。

• Каждый день встаёшь рано， тебя не клонит в сон?

• Пекинская зима， сухая и холодная， часто болеют гриппом。

• Посмотри пекинская осень， не дует ветер， не идёт дождь， не холодно и не жарко。

Авторы учебников признают сложность составления текстов, есть основания считать, что на постановку знаков препинания во многом влияет семантика. «Семантическая связь в предложении – очень сложный вопрос, эта связь определяется семантикой лексики, синтаксиса и логики, эти три взаимосвязанных стороны определяют семантическое соединение [3, с. 217].

Описание знаков препинания в китайском языке позволяет сделать некоторые выводы о специфике их использования для оформления текстов на родном и неродном (русском) языке. Наличие нескольких видов запятых, кавычек, особых знаков выделения в предложении позволяет считать знаки препинания в китайском языке более дифференцированными по сравнению с русской пунктуацией. Модусная оценка может быть выражена при помощи определенной разновидности запятой, кавычек, линий различного рода. Там, где мы употребили бы междометия или дополнительные лексические вставки, объяснения, китайские студенты ставят известные им знаки препинания. Чтобы отразить свое понимание текста, не обязательно писать об этом словами, достаточно поставить особенный знак препинания [，] или [、], известный и другим представителям этой нации, и быть понятым. Некоторые знаки препинания, используемые в конце предложения в китайских текстах (например, вопросительный знак) берут на себя дополнительную модальную составляющую, что необходимо учитывать при обучении китайских студентов. В русской пунктуационной системе имеются свои особенности функционирования знаков препинания, использование которых в тексте подчинено целиком и полностью коммуникативному принципу; с помощью знаков препинания возможно выразить замешательство, возмущение [!?], привлечь внимание [!], отобразить рубрикацию и т.д. (см. подробнее [9]).

Разнообразно представлены знаки препинания в середине предложения в текстах на китайском языке. Это и знаки, имеющие общие черты с русскими (запятая, тире, двоеточие), однако есть и такие, которые в русской пунктуации не встречаются (например, срединная точка), что дополняет общую картину функционирования знаков препинания.

Итак, изучение китайской пунктуации является основой для последующего усвоения русской пунктуации иностранными студентами. Для достижения успеха в обучении необходимо учитывать и те правила, которые не совпадают с русской пунктуационной системой (необходимо уделить им при обучении больше времени), и совпадающие с русскими (изучение этих правил не требует длительного изучения). В китайской пунктуационной системе имеются уникальные правила, например, употребление указательных знаков, которым нет аналогов в русском языке; имеются общие по значению и нормам употребления нормы и правила, например, знаки препинания в конце предложения; имеются и частично совпадающие правила, например, правила использования кавычек, длинного тире и т.д. Всё это необходимо учитывать при обучении

иностранных студентов Азиатско-тихоокеанского региона пунктуации русских текстов.

Список литературы

1. Горелов В.И. Грамматика китайского языка. – М.: Просвещение, 1982. изд. 2-е. – 280 с.

2. Курс написания сочинений на китайском языке, средний уровень владения, издание класса А, том первый. Редакторы: Лу Шийи, Ван Цзе. Перевод на английский язык: У Цзыма, Фэн Синьцзю. Технический редактор: Ван Сюэфа. Издательство Пекинского университета языка и культуры. – Пекин, 2006. – 145 с.

3. Грамматика китайского языка. Изд-во Даляньского университета. – Далянь, 2008. – 300 с.

4. Валгина Н.С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации. – М.: Высшая школа, 2004. – 264 с.

5. Валгина Н. С. Орфография и пунктуация : справочник / Н.С. Валгина, В.Н. Светлышева. – М.: Изд. Булатникова И.С., 2002. – 320 с.

6. Розенталь Д.Э. Справочник по орфографии и пунктуации / Д.Э. Розенталь. – М.: Гамма-С.А., 1999. – 368 с.

7. Ярица Л.И. Функционирование знаков препинания в некодифицированных текстах на неродном (русском) языке иностранных студентов // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: коллективная монография / Под науч. ред. Е.Ю. Кошелевой. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 420 с. – С. 308-329.

8. Ярица Л.И. Пунктуационное оформление некодифицированных текстов иностранных студентов на неродном (русском) языке // Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете: сборник материалов Всероссийского семинара (с международным участием), посвящённого 10-летию подготовительного отделения и кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, 22-23 ноября 2012 г.; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 292 с. – С. 223-227.

9. Ярица Л.И. Пунктуационные нормы и тенденции их изменения в некодифицированных текстах (на примере конспектов студентов томских вузов) : автореф. дис…. канд. филол. наук. – Томск. – 2009. – 22 с.

Секция «Менеджмент международного образования: современные стратегии, методология, результаты»

ГЛОБАЛЬНЫЙ МЕДИАДИСКУРС И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Бушев А.Б.

Тверской государственный университет, Тверь, e-mail: Alex.bocuhev@list.ru

Работа посвящена глобальному медиадискурсу, помогающему понять актуальные международные отношения. При его анализе интерпретативными методами представляется необходимым обратить на номенклатуру данных группировок и международных межправительственных организаций, состав участников, дать их краткую характеристику, посмотреть на их присутствие в системе Интернет. На многих сайтах располагаются документы международных организаций, что впервые представляет новый текстовой материал для изучающих иностранный язык. На некоторых сайтах есть материалы, связанные с PR-обеспечением деятельности (расшифровки выступлений официальных лиц, пресс –релизы и т.д.). Представляется необходимым знакомство с узусом документов этих жанров. Представлен медийный дискурс межрелигиозного взаимодействия.

Ключевые слова: дискурс, международные отношения, межрелигиозное взаимодействие

GLOBAL MEDIADISCOURSE AND INTERNATIONAL RELATIONS

Bouchev A.B.

Tver State University, Tver, e-mail: Alex.bocuhev@list.ru

The paper tackles the global media discourse, that is helpful in the comprehension of contemporary international relations. Analyzing this discourse by interpretative methods one should pay attention to the international intergovernmental and non-governmental actors in international relations: nomenclature, participants, concise characteristics and their presence in the Internet. Many sites carry the international organizations documents, which is done for the first time in human history and is new to language teaching. Some sites catty PR-materials (transcripts, press-releases , etc.). Of interest is the acquaintance of the students with this genre. Illustrative material sheds light upon inter confessional interaction.

Keywords: discourse, international relations, interreligious communication

Все сегодняшние инновации в преподавании и иностранного языка связаны с профессиональными языками для специальных целей – вариантами использования языка в рамках профессиональной деятельности, для профессиональной коммуникации или для углубления профессиональных знаний обучаемого. Конечно, при этом подразумевается, что обучаемый уже достиг немалых успехов в освоении строя и словаря языка, хотя варианты интеграции профессиональных и языковых знаний встречаются уже на начальных уровнях обучения.

При преподавании магистрантам-международникам курсов по теории международных отношений возникает необходимость обратиться к материалам масс-медиа, аутентичным документам международных организаций, документам сайтов [5]. Так, по курсу «Негосударственные участники международных отношений» возникает необходимость не только теоретически обсудить существующие на сегодня парадигмы международных отношений в преломлении к спектру их участников [11; 12], но и обсудить последние актуальные события, освещаемые, в том числе, и в мировых СМИ.

Настоящая статья демонстрирует лингводидактику указанного дискурса.

К работе с материалами обучаемые приступают, уже освоив глоссарий проблематики [1–4; 7–10]. Сюда относятся, например, такие понятия как типы негосударственных акторов, Вестфальская и сетевая модели международных отношений и влияние глобализации, классификация неправительственных организаций, неофициальная дипломатия (Track-II diplomacy), финансирование неправительственных организаций, межправительственные организации, корпорации и неправительственные организации, юридическая база неправительственных организаций, критика деятельности неправительственных организации, ТНК, силовые негосударственные акторы и приватизация силы в мировой политике, Оксфэм, этнические диаспоры, примеры тайных организаций сопротивления и модели инсургентов, Аль-Каеда, наркокартели, гражданское общество и его история и теория.

Европейская интеграция – тема частая и в обсуждении текущей политики, и в научной рефлексии, и в академическом дискурсе. Дискурс европейской интеграции, европейские ценности – предмет многочисленных работ по евроинтеграции.

Обратим внимание на наличие большого количества перекрестных ссылок (гипертекстовость текста).

The **European Union** (**EU**) is a politico-economic union of 28 member states that are primarily located in Europe. The EU operates through a system of supranational independent institutions and intergovernmental negotiated decisions by the member states.Institutions of the EU include the European Commission, the Council of the European Union, the European Council, the Court of Justice of the European Union, the European Central Bank, the Court of Auditors, and the European Parliament. The European Parliament is elected every five years by EU citizens.

The EU traces its origins from the European Coal and Steel Community (ECSC) and the European Economic Community (EEC), formed by the Inner Six countries in 1951 and 1958, respectively. In the intervening years, the community and its successors have grown in size by the accession of new member states and in power by the addition of policy areas to its remit. The Maastricht Treaty established the European Union under its current name in 1993. The latest major amendment to the constitutional basis of the EU, the Treaty of Lisbon, came into force in 2009.

The EU has developed a single market through a standardised system of laws that apply in all member states. Within the Schengen Area, passport controls have been abolished EU policies aim to ensure the free movement of people, goods, services, and capital,enact legislation in justice and home affairs, and maintain common policies on trade, agriculture, fisheries, and regional development.

The monetary union was established in 1999 and came into full force in 2002. It is currently composed of 18 member states that use the euro as their legal tender. Through the Common Foreign and Security Policy, the EU has developed a role in external relations and defence. The union maintains permanent diplomatic missions throughout the world and represents itself at the United Nations, the WTO, the G8, and the G-20.

With a combined population of over 500 million inhabitants,or 7.3% of the world population, the EU in 2012 generated a nominal gross domestic product (GDP) of 16.584 trillion US dollars, constituting approximately 23% of global nominal GDP and 20% when measured in terms of purchasing power parity, which is the largest economy by nominal GDP and the second largest economy by GDP (PPP) in the world. In 2012, the EU was awarded the Nobel Peace Prize.

Статьи из Википедии, не являющиеся научными, можно использовать как пропедевтический уровень знакомства с проблемой. В рамках пропозиций стандартных справочных статей учащиеся выстраивают собственный, поначалу стандартизированный дискурс по тематической ситуации.

Этому же способствуют различные обучающие материалы. Например, на сайте ЕС представлены документы для усвоения интеграции школьниками разных возрастов.

При обсуждении интеграции на постсоветском пространстве полезно обслужить деятельность таких организаций, как ЕврАзЭС, ОДКБ, ШОС, СНГ, Таможенный союз, при обсуждении азиатской интеграции – АТЭС, АТР, АСЕАН+3, АРСИО, SAARC, PIF, EAS, план Коломбо и т.д. [6].

При обсуждении субрегиональной интеграции возможно обратиться к сайтам ЧЭС, Балтийской ассамблеи, Северного Совета, Арктического совета, конференции парламентариев Арктического региона и прочим субрегиональным организациям.

При обсуждении латиноамериканской интеграции рассматривается деятельность Латиноамериканской Ассоциации интеграции, Латиноамериканской экономической системы. Американские интеграционные процессы рассматриваются на примере НАФТА, общего рынка стран Южного конуса (МЕРКОСУР), Андского сообщества наций (АСН), Центрально-американской системы интеграции, Карибского общего рынка, Южноамериканского сообщества наций, группы РИО, МАБР и т.д.

Особое внимание вызывает сотрудничество исламских государств – Организация Исламская конференции, Совет сотрудничества государств Персидского залива, ОПЕК, Лига арабских государств и т.д.

Субрегиональные группировки в Африке рассматриваются на примере конференции сообщества развития Юга Африки, Экономического сообщества стран Западной Африки, Восточно-африканского сообщества, Общего рынка восточной и южной Африки, Африканского Союза, НЕПАД.

Представляется необходимым обратить внимание на номенклатуру данных группировок и международных межправительственных организаций, состав участников, дать их краткую характеристику, посмотреть на их присутствие в системе Интернет. На многих сайтах располагаются документы данных организаций, что впервые представляет новый текстовой материал для изучающих иностранный язык.

На некоторых сайтах есть материалы, связанные с PR-обеспечением деятельности (расшифровки выступлений официальных лиц, пресс -релизы и т.д.). Представляется необходимым знакомство с узусом документов этих жанров.

Вместе с тем полезно и обращение к жанрам новостных сообщений в качественной прессе.

Например, при обсуждении текущей политики на Украине в рамках Десятого форума Европа-Азия рассмотрим сообщение на сайте Би-би-си (17 октября 2014 года Last updated at 17:49 GMT)

Ukraine crisis: 'No breakthrough' in Putin-EU talks
The talks were an opportunity for the EU, Ukraine and Russia **to build trust**
The presidents of Russia and Ukraine have held talks with the EU, but **there has been no apparent breakthrough** on how to end the crisis in Ukraine.

Vladimir Putin and Petro Poroshenko - who were joined by EU leaders in Milan - **described the talks as positive but also difficult.**

The West says Russia is arming separatist rebels and sending troops to eastern Ukraine. Moscow denies this.

The presidents did say outlines of **a deal on a gas dispute had been agreed.**

"We have agreed on the main parameters of the contract," Mr Poroshenko said, adding that "we could not reach any practical results".

Mr Putin said **there was "progress" on the issue** but that **questions remained on how Kiev would pay its huge gas debts** - estimated to be $4.5bn (J2.8bn) - to Moscow.

Most Russian gas supplies to Europe are delivered via Ukraine, and Mr Putin **has warned Europe of "major transit risks" unless Ukraine settles the row.**

Выделенные в тексте жирным шрифтом клише представляются хорошей базой для овладения ходовыми эвфемизмами, характерными для дипломатического языка, который хотя и возникает на основе официально-делового и газетного стилей, но характеризуется собственной прагматической спецификой.

В нижеследующем параграфе привлекает специфика номинаций участников конфликта и самого конфликта и путей его разрешения.

'Full of misunderstandings'
The talks took place on the sidelines of the two-day Asia-Europe (Asem) summit in Milan, Italy, which brings together more than 50 member states.
Participants in the meeting on Friday morning included UK Prime Minister David Cameron, French President Francois Hollande, German Chancellor Angela Merkel and Italian Prime Minister Matteo Renzi.
Ukraine coastguards patrol the Azov Sea coast near Mariupol, near the frontline with **rebel-held territory**
Donetsk airport has been the scene of **fierce clashes** over the past weeks
Mr Putin and Mr Poroshenko then held a second round of meetings, where Ms Merkel and Mr Hollande were present.
Later in the day, the Ukrainian and Russian leaders had separate bilateral talks.
Mr Poroshenko was quoted as saying that, aside from the gas issue, two things had been agreed at the second meeting:

- That all the clauses of the Minsk memorandum should be implemented
- That elections should be allowed to take place in Donetsk and Luhansk

President Putin stressed that the Minsk agreement was «a guide» to the settlement – but said the deal was not being fully implemented by both **Ukrainian troops and the rebels**.
He also said the talks were «good» and «positive», although his spokesman described them as being «full of misunderstandings».
«Unfortunately, some participants of [the Milan] breakfast demonstrated complete unwillingness to understand the reality in south-eastern Ukraine,» Dmitry Peskov said, quoted by Russian media.
At the same time, Ms Merkel admitted that: «I cannot see a breakthrough here at all so far».
Mr Renzi described the meetings as constructive – but added that big differences remained.
Meanwhile, Mr Cameron said Mr Putin had made it clear he did not want **a frozen conflict or a divided Ukraine.**
But the UK prime minister stressed that **the EU sanctions** would be kept in place until actions agreed as part of the Minsk agreement were taken.

Эти и другие особенности обсуждаются нами в работах, посвященных специфике политического дискурса в масс-медиа.

Многократно обсуждаемые Минский меморандум представлен на сайте Би-би-си.

Minsk memorandum: Key points

- To pull heavy weaponry 15km (nine miles) by each side from the line of contact, creating a 30km security zone
- To ban offensive operations
- To ban flights by combat aircraft over the security zone
- To set up an OSCE monitoring mission
- To withdraw all foreign mercenaries from the conflict zone

Показательно наличие на сайте системы перекрестных ссылок, отсылок к фоновой информации, например в вышеприведенной статье:

Background

Poroshenko profile Armies in 60 seconds Watch Europe's ties to Russian gas Ukraine's economy Country profile

Как мы уже отмечали в своих публикациях, любой социально-политический (идеологический) дискурс чрезвычайно широко использует штампы, клише, речевые стереотипии, эвфемизмы, избитые метафоры и эпитеты, языковые оценочные коннотации, неясность терминов, перенасыщенность (включаемую нами в семантико-синтаксическое явление сверхсатиации), определенные риторические приемы. Цель настоящей статьи – посмотреть на языковые особенности представления антитеррористического дискурса мировых медиа.

В связи с проблематикой мультикультурализма не может быть обойдена вниманием проблема межрелигиозного взаимодействия и просвещения. Беспрецедентна поддержка государств и людей всего мира, оказанная Франции, пережившей террористические атаки. События января 2015 года в Париже, террористические акты, обернувшиеся невиданным всплеском антимусульманских настроений и опасений новых антисемитских вылазок, заставляют нас обратиться к проблеме межконфессиональной толерантности.

Это и проблема критического анализа дискурса. Посмотрим на материалы сайта Би-би-си, повествующие о негативном отношении к религии в блогосфере [15]. Оценим выделенную клишированную лексику.

That Twitter account has been taken down. But there are concerns that some ***Islamophobic content*** remains online. Campaigners from the organisation Tell Mama, which monitors hate against Muslims online, sent Asian Network some examples. «When events like Paris happen, what seems to happen is that people on social media sites have bigger discussions,»says Bharath Ganesh. «The language we've seen is extremely ***derogatory*** towards Muslims. «Hashtags like #killallmuslims appear. Some Muslims used that hashtag ***to highlight anti-Islamic sentiments*** online.» 'Anger' Akeela says she understands where ***the anger*** stems from. «As we see more terrorist incidents globally, many people feel anger about terror attacks and they go online and use their medium to vent their anger. But, as a result, there is an increase in anti-Muslim sentiment generally. «On Facebook, it's a problem too. There are some groups who ***promote anti-Muslim sentiments***. It's about dealing responsibly with these issues.» Facebook and Twitter both urge ***users to report anti-Islamic content.***

120 000 сотрудников министерства нутренних дел и спецслужб заняты патрулированием французских городов, на улицы Парижа выведено 10 000 солдат и офицеров французской армии. Герою, спасшему людей во время атаки в кошерном супермаркете – мусульманину, выходцу из Мали – президент Франции досрочно предоставил французское гражданство. Кстати, после террора в первые дни 2015 года во французской столице, после многочисленных претензий к французским спецслужбам, вновь слышится апелляция к французской школе, не привившей достаточные уроки религиозной толерантности. Ведь Франция – светское (секулярное) государство со множеством религий.

Рассмотрим типичный масс-медийный дискурс глобальных СМИ, выделив типичные стереотипные элементы [16].

In all the glowing coverage of France's 11 January march for Charlie, there was one omission which was understandable but revealing. No-one said it at the time, because they did not want to **puncture the euphoria of national unity**, but it is true nonetheless: **The *banlieues* (**city suburbs) were largely absent. While the rest of the country turned out in force to uphold the ideas for which the 17 died, very few attended from those parts of France that were most familiar to the killers. Evidently young people in the **high-immigration banlieues** were as shocked as everyone else by the murders. But just as evidently, they did not **share in the majority mood.** The absence of the ***banlieusards*** shows how the **gulf separating the out-of-town estates** from the rest of France is wider today than ever. One of the Paris gunmen, Amedy Coulibaly, grew up **on a notorious estate** in the southern suburb of Grigny Tens of thousands of third-generation immigrants from North and sub-Saharan Africa are now entering adulthood, and their **prospects are every bit as grim** as they were when the **famous riots** took place 10 years ago. The worrying difference is that today **the Islamist temptation** is much more pronounced. Now for some young people, there is an alternative. «They are lost, they have no compass, they feel cast aside,» says Latifa Ibn Ziaten, mother of one of the victims of Toulouse killer Mohamed Merah, who now travels the country speaking at schools in the banlieues. «They are at the mercy of anyone who wants to indoctrinate them.»

При описании волнений в Париже 2005 года нами показано, что голос арабов и мусульман, сколь бы этого не хотели видеть правые политологи, все же входит как составная часть в голос протестующих, объединенных скорее требованиями, социальной базой, организацией, мобильной связью, образованием (низким), местом жи-

тельства, социальным статусом, резентментом. Так, левые старательно подчеркивают, что к потомкам иммигрантов присоединялись белые бедняки из французских окраин имеющие, впрочем, как и большинство современных потомков католиков, «остывающую религиозность» (white working-class post-ChristianFrench).

Семантика номинации участников. Используется в зависимости от политической позиции средства масс-медиа или комментатора в ряду «восставшие – погромщики». Оценим характерные номинации – часть из них имеет положительные коннотации, часть нейтральна, часть имеет отрицательную характеризацию. Сравним типичные номинации в их семантическом потенциале:

Sans–papiers, immigrants, rioters, extremists, gangsters, arsonists , attackers, young gangsters, protesters, gangs of youths, present-day brownshirt, blood-crazed goons

Такова социальная база протестантов.

Посмотрим на представленность в дискурсе сакральных ценностей религий:

French Muslims disgusted by the shootings in Paris may nonetheless have reasons for not embracing the slogan «I am Charlie».
«For a Muslim, the Prophet Muhammad is more important than their own parents,» says the young man I meet in Sarcelles, his face twisted with contempt for the caricatures Charlie Hebdo published.
His friend, also 18, nods in agreement as we stand on a street in this **Paris dormitory town**, famous in France for its large Sephardic Jewish community.
«They were warned but they kept on mocking the prophet,» he continues. «But you cannot kill for that. You cannot go against press freedom in France. Still, they will have to answer to God.»
«Real Muslims condemn these attacks,» adds a third man, 22 and also Muslim. «Those who committed them were insane. **The attack on the kosher supermarket was a catastrophe for France** and for the world. If you kill one man it is like you kill all of humanity. That is how we think.»
We stand chatting openly on the pavement but nobody wants to be identified.
Mistrust of the media runs deep since an outburst of violence last July when police held rioters back from entering the town's Jewish area as **they raged at Israel's bombardment of Gaza.**
An invisible line marks the beginning of the Jewish area on Avenue Paul Valery, scene of the confrontation with the police. It starts just before a Holocaust monument and a synagogue.
There is no sign of trouble but it has been guarded by CRS riot police since last week.
David, a kosher businessman I encounter, is so dismayed by the deterioration he perceives in community relations in France that he foresees a time when the «great majority» of its half-million or so Jews will emigrate.
But the Muslim teenager **accuses French media of exaggerating the divisions in Sarcelles**, where Jews now make up about a quarter of the 60,000-strong population. «We say one thing, you might write another,» he suggests, smiling.

Мы видим, как на протяжении всей истории двадцатого века нарастает секуляризация европейской культуры: кабаки и воскресные заработки обладали для трудящихся большей притягательностью, чем мессы. В католицизме можно выделить, культурный, национальный, общественный, бытовой, поведенческий аспекты. Попытки межконфессионального диалога представителей мировых религий идут с трудом, хотя мы знаем, что и Иоанн Павел Второй, и Бенедикт Шестнадцатый посещали мечети, а папа Бенедикт Шестнадцатый даже молился в ней рядом с муфтием Стамбула. Или вот протестантские христианские конфессии приобретают все большее число сторонников, кстати, много их среди прозелитов, действующих на руинах СССР. Рождение протестантизма уходит в глубь веков, в несогласие с католической доктриной: 31 октября 1517 года Мартин Лютер прибил на двери собора 95 тезисов о покаянии и отпущении грехов. Лютер заменил авторитет церкви авторитетом Библии. В протестантском храме есть Библия и молитва, икон нет, звучат органные хоралы Баха.

Ислам также представляет собой мировую религию. Основным вероучительным различием между христианами и мусульманами является отказ последователей ислама признать Иисуса Богом. Это религии имеют общую аврамическую традицию, веру в единобожие (монотеизм), общие нравственные ценности. Известно, что Иоанн Павел Второй занимал исламофильскую позицию, до этого папы активность ислама рассматривалась как «бедствие, сравнимое разве что с коммунизмом».

Ислам исповедуют боле миллиарда человек. Общины есть в более, чем 120 странах. В 35 государствах мусульмане – большинство населения. В 28 странах ислам – государственное исповедание. Вспомним, что для России мир ислама – это, прежде всего тюркский мир, хотя к двадцатому веку Российская империя пришла, имея в своем составе многие группы мусульман отнюдь не тюркского происхождения (среди них и ираноязычное население Памира и Кавказа: таджики, белуджи, персы, курды, часть осетин; и представители картвельской языковой семьи: грузины-аджарцы; и народы нахско–дагестанской группы- чеченцы, ингуши, многие горцы Дагестана, а также абхазо-адыгской группы северо-кавказской языковой семьи).

Почему карикатуры уже во второй раз являются спусковым крючком трагедий? Это неслучайно. Искусство мусульман прекрасно представлено пышным растительным орнаментом, каллиграфией. Классическая сокровищница арабского и турецкого исламского искусства подразумевает канон – как надо строить мечеть, как украшать

михрабную чашу, возводить мусульманское надгробие, компоновать узоры молитвенного ковра, выписывать кораническую формулу, имя Аллаха. Показательно изучение орнаментальной системы, присущей классическому исламскому искусству, отличающемуся принципом декоративности, свойственному художественному мышлению представителей исламской культуры. В исламе отсутствует иконография, а у суннитов отсутствует и культ святых. Изображать пророка Мухаммеда запрещено: вот почему карикатуры журнала «Шарли» вызвали такой резонанс в мусульманском мире, некоторые французские мусульмане отказались участвовать в минуте молчания и оправдали действия нападавших. Это представляет серьезную проблему для пятой республики.

Вероучении мусульман заключает в себя пять столпов веры – исповедание веры(шахада), молитва (салят), религиозное подаяние (закят), пост (саум) и паломничество в Мекку (хадж). Говоря о борьбе с неверными на ранних этапах существования своей религии, мусульмане имели в виду не представителей других мировых религий, а арабов-многобожников.

Кроме христианства, к мировым религиям относятся также иудаизм, ислам и буддизм. Иудаизм – религия еврейского народа, для которого религия – часть личности. Евреи – члены общины. Мусульманское учение совершенно справедливо называет иудеев народом книги. Они – наследники библейской истории. Тора играет важную роль в иудейском культе, и каждый шабат на утренней службе звучит отрывок из нее. В последние дни мировое телевидение часто показывает еврейских школьников, заявляющих об отсутствии безопасности в связи с атакой на кошерной супермаркет в Париже. Израильский премьер Бенджамин Нетаньяху – кстати, бывший эксперт спецслужб по проблемам терроризма – участвовал в марше мира в Париже и заявил о возможности массовой эмиграции евреев Франции на землю обетованную.

Посмотрим на реакцию мировой прессы на преступления исламистов в Дании – ключевые слова выделены в тексте:

Merkel kondoliert Thorning-Schmidt
«Wir wissen nicht, was die Motive für die Attacken waren, aber wir wissen, dass es Kräfte gibt, die Dänemark schaden wollen, die unsere Meinungsfreiheit und unseren **Glauben an Freiheit** zerstören wollen», sagte Ministerpräsidentin Thorning-Schmidt. Dänemark habe einige Stunden erlebt, die **das Land nicht vergessen werde.** Sie lobte den schnellen Einsatz der Polizei. «Es ist ein unendlich trauriger Morgen, an dem **wir alle an die Opfer und ihre Angehörigen denken.»**

In einem Telefongespräch drückte Bundeskanzlerin Angela Merkel Thorning-Schmidt ihre Anteilnahme aus. Deutschland **stehe fest an der Seite Dänemarks**, sagte Merkel.
Jüdische Gemeinde unter Schock
«Das ist das, was wir immer befürchtet haben. Und das, wovor wir die ganze Zeit gewarnt haben, **dass es in Dänemark passieren könnte**», sagte der Vorsitzende der betroffenen jüdischen Gemeinde, Dan Rosenberg Asmussen. **Die Gemeinde sei geschockt.**

Сегодня мы вновь обращаем свои взоры к отношениям между церковью и государством и обществом. В Великобритании, Франции Германии, Испании, Италии, ислам – вторая по численности религия после христианства. Утверждение религиозного характера государства методами воинственной религиозной нетерпимости носит название исламизм. Неотъемлемой частью исламизма является установление законов шариата и дискриминация женщин. Вспомним историю Малалы Юсифрай, ставшей лауреатом Нобелевской премии мира – бесстрашной пакистанской девочки, выступившей против Талибана в Пакистане, препятствующего женщинам получать образование. Вспомним и издание поразительных книг Халеда Хосейни, позволяющих нам понять обстановку несвободы в захваченном талибами Пакистане. Это позволяет нам ближе понять религиозную подоплеку конфликта исламского государства и войны, которую коалиция стран ведет в Ираке и Сирии сегодня. 3000 европейцев приминают участие в этой войне на стороне исламского халифата: вот почему ставится вопрос о роли просвещения, об изоляции носителей исламистских идей в тюрьмах, о контроле их пропаганды в Фейсбуке и т.д. Кстати, теракты в Париже осудили и представители шиитов, и представители суннитов – двух противоборствующих ветвей ислама, которые ведут непримиримую вражду между собой в современной Сирии.

В январе 2015 года на улицах Дрездена начались антиисламские выступления, послышались призывы к ограничению иммиграции из стран мусульманского Востока и прекращению исламизации ФРГ. Очевидно, это реакция на болезненные попытки интеграции мигрантов в традиционное общество. Канцлер ФРГ Ангела Меркель призвала к толерантности, заявив, что является канцлером всех немцев, а все люди, уважающие законы страны, знающие немецкий язык и желающие жить в ФРГ являются ее полноправными гражданами.

Посмотрим на типичный медийный дискурс, выделив оценочные элементы [14].

Supporters and opponents of a group campaigning against what it sees as the **«Islamisation» of Europe** have held rival rallies across Germany.
There have been weekly protests by the Patriotic Europeans against the I**slamisation of the West** (Pegida) since October.
A record 18,000 people turned out on Monday at one rally in Dresden.
But counter demonstrations have sprung up and the group has been condemned by senior German politicians.
What is Pegida?

- Founded in Dresden by activist Lutz Bachmann in October 2014
- Acronym for Patriotische Europaer Gegen die Islamisierung des Abendlandes (Patriotic Europeans Against the Islamisation of the West)
- Umbrella group for German **right-wing, attracting support from mainstream conservatives to neo-Nazi factions and football hooligans**
- Holds street protests against what it sees **as a dangerous rise in the influence of Islam** over European countries
- **Claims not to be racist or xenophobic**
- 19-point manifesto says the movement opposes extremism and calls f**or protection of Germany's Judeo-Christian culture**

Мировая печать пишет об отмене праздничных мероприятий, ссылаясь на меры по безопасности – информацию из компетентного источника:

La ville allemande de Braunschweig, en Basse-Saxe, a annulé un défilé du carnaval prévu dimanche en raison «d'une menace spécifique d'attaque islamiste», a annoncé la police. Le défilé, qui était prévu à partir de 11H20 , a été annulé à la suite d'un renseignement fourni par «des sources dignes de foi de la sécurité de l'Etat».

Мы пристальнее всматриваемся в отношения между религиями в современном государстве, особенно в мультикультурном государстве. Так, например, в Британии всем подданным королевы предоставлен культурная и религиозная свобода. Или вот в Испании существует 200 мечетей и 90 исламских центров. Государство и федерация мусульманских общин страны соглашается на охрану культурных мест, охрану тайны исповеди, религиозный брак, религиозную помощь в казарме, тюрьме, больнице, обучение, недвижимости религиозных организаций, праздникам, халяльной (приготовленной в соответствии с религиозными нормами ислама) продукции.

Первый раз серьезно мир между религиями был нарушен во Франции во время массовых беспорядков в Париже в 2005 году (см., например, [2]). Постколониальная Франция была обречена на присутствие мусульман, так как законодательство разрешало им воссоединение с семьями в метрополии, один из пяти молодых людей во Франции сегодня – мусульманин. Но девять из десяти среди молодежи не могут ответить на элементарные вопросы по Корану, мусульманской истории и традиции.

Во Франции ужесточаются требования к пропаганде экстремизма в Интернете, усиливается внимание к воспитанию межрелигиозного мира в школе, школьники будут ежедневно петь «Марсельезу», отстаивающую ценности республики – свободу, равенство, братство. Это ответ Франции на январские события 2015 года. Это важный вывод и для других стран, столь взаимозависимых в современном мире.

Работа с глобальным медиадискурсом способствует усвоению стандартов качественной аналитической прессы.

На сайте глобальных медиа присутствуют материалы видео, таким образом эти сайты представляет конвергентные мультимедийные интерактивные средства массовой информации. Это позволяет говорить о том, что сами мировые СМИ, формируя повестку дня, участвуют в формировании мировой политики и являют собой негосударственного актора международных отношений.

Список литературы

1. Ачкасов В.А., Ланцов С.А. Мировая политика и международные отношения. – М.: Аспект-Пресс, 2011. – 480 с.
2. Бушев А.Б. Дискурс мультикультурализма и беспорядки во Франции 2005 года: языковые и психологические аспекты // Изменяющаяся Россия: новые парадигмы и новые решения в лингвистике: Материалы I международной научной конференции. Отв. ред. Е.А. Пименов, М.В. Пименова. Кемерово, Юнити, 2006. Часть 3. – С.25-36.
3. Глобалистика / Гл. ред. И.И. Мазур, А.Н. Чумаков. – М.: ООО «Радуга», 2003. – С. 566-567.
4. Государственная политика / под ред. А.И. Соловьева. – М.: МГУ, 2013. – С. 126-140.С. 182-229.247-286. 520-542.
5. Иванов И.С. Новая российская дипломатия. Десять лет внешней политики страны. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 382 с.
6. Интернет-ресурсы: сайты соответствующих международных организаций, сайт Би-би-си.
7. Кувалдин В.Б. Глобальный мир: экономика, политика, международные отношения. – М.: Магистр, 2009. – 207 с.
8. Мировая политика и международные отношения / Под ред. Ю. Косова. – СПб.: ПИТЕР, 2012. – С. 116-123.
9. Мутагиров Д.З. Международные политические институты. – М.: Университетская книга, Логос, 2009. – 384 с.
10. Лебедева М.М. Мировая политика. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – 351 с.
11. Современные международные отношения: Учебник / под ред. А.В. Торкунова. – М.: РОССПЭН, 2000. – С. 220-260.
12. Теория международных отношений. Хрестоматия / ред. П.А. Цыганков – М.: Гардарики, 2002. – 400 с.
13. Цыганков П.А. Участники международных отношений // Теория международных отношений/ – М.: Гардарики, 2003. – С. 228-252.
14. Jason P. Germany Pegida ptotests Rallies over «Islamisation». – www.bbc.co.uk.
15. Kadri. Paris attacks promt fresh concerns about online Islamophobia/www.bbc.co.uk.
16. Schofield H. Paris attacks Can France integrate disaffected suburbs/ www.bbc.co.uk.

УДК 378.662.016-053.68(476)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОГРАММЫ ПРЕДМАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ: ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ТОМСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Гузарова Н.И., Кашкан Г.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск

В статье рассматривается опыт организации предмагистерской программы подготовки выпускников бакалавриата зарубежных университетов к поступлению в магистратуры российских университетов.

Ключевые слова: программно-целевой подход к обучению, планирование, предмагистерская программа, иностранные слушатели, курсы, учебные планы, компетеностный подход, междисциплинарный подход, элективность, модульность

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PRE-MASTER DEGREE PROGRAM FOR THE FOREIGN UNIVERSITIES' GRADUATES: THE EXPERIENCE OF THE PREPARATORY DEPARTMENT IN TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY

Guzarova N.I., Kashkan G.V.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk

The article reveals the questions of organization of Pre Master Training Program for the foreign universities Bachelor's Degree Programs graduates wishing to enter the Master's program of the Russian University.

Keywords: target-oriented approach to learning, planning, pre-master program, foreign attendees, courses, study plan, competence approach, interdisciplinary approach, electivity, modularity

Организация предмагистерской подготовки для выпускников бакалавриата зарубежных университетов на подготовительном отделении Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета обусловлена рядом обстоятельств. Во-первых, в университете активно развиваются программы магистратуры и аспирантуры в связи с переходом на многоуровневую образовательную модель. Основные образовательные программы магистратуры и аспирантуры востребованы не только выпускниками-иностранцами российских университетов, но и выпускниками зарубежных вузов, которые, как правило, не знают или недостаточно знают русский язык.

Во-вторых, программа повышения конкурентоспособности Томского политехнического университета содержит стратегию трансформации вуза в университет преимущественно магистерско-аспирантского типа. В-третьих, магистерские и аспирантские программы университета отличаются высоким научным уровнем, требуют соответствующих компетенций для желающих пройти обучение на них. Предметное поле зарубежных и российских бакалаврских программ зачастую совпадает лишь частично. Предмагистерские программы нацелены на выравнивание профильных компетенций, доведение их до требуемого уровня обучения в магистратуре и аспирантуре российского университета. В-четвёртых, в ТПУ, как, впрочем, и в других университетах России [1] , развивается практика «двойных дипломов», особенно на уровне магистратуры. Прибывающие в вуз зарубежные магистранты, как правило, нуждаются в совершенствовании языковой подготовки.

С 2006/2007 учебного года на Подготовительном отделении Института международного образования и языковой подготовки Томского политехнического отделения осуществляется предмагистерская подготовка иностранных граждан – выпускников зарубежных университетов.

С момента открытия программы предмагистерской подготовки в 2006/2007 уч.г. по настоящее время (2015 г.) на ПО ИМОЯК ТПУ количество предмагистров увеличилось в 10 раз, тогда как общее количество слушателей предвузовской подготовки увеличилось в три раза. В 2014/2015 гг. предмагистры составили 18% общего контингента слушателей Подготовительного отделения. Для сравнения можно отметить, что в 2006/2007 уч.г. они составляли всего 6% от общего числа слушателей. В настоящее время более 50% слушателей предмагистерской программы прибывают в университет по направлению МОН РФ, что, на наш взгляд, является свидетельством её признания на государственном уровне.

За период 2006 – 2015 гг. на ПО было подготовлено 85 предмагистров, в том числе 23 человека из КНР, 7 – из Индонезии, 5 человек – из Египта, 5 человека- из Монголии.

Около 70% из их числа поступили в магистратуры ТПУ по техническим направлениям, 27% – на магистерские программы экономического направления, 3% – в магистратуры гуманитарного профиля, что вполне соответствует стратегическим целям университета. Несколько человек были рекомендованы для получения стипендии РФ в рамках программы преимущественного права университета. Практически 100% предмагистров успешно сдают ТРКИ-I, а некоторые по истечении 10 месяцев предмагистерской подготовки успешно проходят тестирование в рамках программы ТРКИ-II.

Главной целью и планируемым результатом обучения на этой программе является достижение выпускниками уровня русского языка ТРКИ-I, необходимого и достаточного для поступления и начального периода обучения на магистерской программе, достижение профильных и специальных компетенций, позволяющих обучаться на основной образовательной программе, адаптация к образовательной, природной и социальной среде России и Сибири. Сложностью программного подхода к организации предмагистерской подготовки является отсутствие на федеральном требований к уровню предмагистерской подготовки. И, вместе с тем, опыт реализации предмагистерской подготовки в университете показывает недостаточность курсового обучения русскому языку для выпускников зарубежных бакалаврских программ для поступления в магистратуры российских вузов.

Анализ литературы позволяет определить основные формы организации обучения предмагистров в российских университетах. В основном, это курсы русского языка. Кроме этого, иногда предмагистров присоединяют к профильным группам предбакалавров. Такой подход понятен, ибо, как указано выше, с одной стороны, требуется обучение предмагистров профильному русскому языку, с другой, – при небольшом количестве слушателей, с экономической точки зрения неэффективно организовывать профильную группу слушателей-предмагистров. Однако, присоединение предмагистров к профильной группе предбакалавров представляется малопродуктивным. Слишком большая академическая «дистанция» отделяет предбакалавров и предмагистров: это и уровень компетенций, и возрастные различия, уровень мотивации к обучению. В связи с этим на ПО ИМОЯК ТПУ перешли от курсовой, исключительно языковой подготовки будущих магистрантов к программно-целевому обучению предмагистров.

На ПО ИМОЯК ТПУ применяется программно-целевой метод в организации предмагистерской подготовки. Этот метод организации учебного процесса требует создания особой образовательной программы подготовки слушателей к поступлению на основные образовательные программы магистратуры и аспирантуры, разработки и реализации в учебном процессе специальных учебных планов для предмагистерской программы. Предмагистры объединяются в отдельные группы, профилизация которых происходит с помощью базовых и элективных курсов, предусмотренных в учебных планах, а также через проведение просеминариев, которые, как правило, проводит либо руководитель ООП магистратуры, либо научный руководитель магистрантов. В дополнительной образовательной программе предмагистерской подготовки, разработанной на ПО ИМОЯК ТПУ, обозначены цели, задачи, планируемых результаты (компетенции) выпускников программы.

Авторы данной статьи неоднократно останавливались на освещении вопросов, связанных со спецификой предмагистерской программы, разработанной на подготовительном отделении ИМОЯК ТПУ [2]. Программный подход к организации обучения на ПМП потребовал осмысления принципов реализации поставленных целей, в том числе компетентностного подхода, вариативности, элективности, модульности в планировании и реализации программы, выделения базового модуля (РКИ общее владение – 50% учебного времени); вариативного модуля, учитывающего направление будущей магистратуры (РКИ для профильных целей – 45% учебного времени); элективного модуля, учитывающего профиль будущей магистратуры (РКИ для специальных целей – 5% учебного времени).

Особое значение имеет студентоориентированный подход к обучению, заключающийся в создании условий для выбора старта обучения по программе, выборе языка обучения (русский/анрглийский), возможности корректировки программы с учетом пожеланий слушателей по набору элективных дисциплин и продолжительности программы. Среди основополагающих принципов следует отметить междисциплинарность предметного поля программы; ориентация на ООП магистратуры, включенность, в определенном смысле, ПМП в процесс подготовки магистратов.

На основе разработанной концепции на ПО были составлены учебные планы ПМП технического, экономического, гуманитарного профилей. Например, эскиз учебного плана подготовки слушателей к поступлению на технические направления магистратуры отражён в таблице.

Учебный план программы предмагистерской подготовки (технический профиль)

№ п/п	Дисциплины учебного плана	Всего часов	В том числе		Форма итогового контроля
			Аудиторные	Самост. работа	
1.	Русский язык	874	632	242	экзамен
2.	Научный стиль речи	48	36	12	зачет
3.	Спецглавы естественных наук	426	280	146	экзамен
4.	Современная техника и технология	198	132	66	экзамен
5.	Русский язык для профильного обучения	112	78	34	зачет
6.	Философия	66	44	22	экзамен
7.	Введение в магистерскую программу (просеминарий)	44	22	22	зачет
8.	Физическая культура	68		68	зачет
Итого по программе		1836	1224	612	Экзамены – 4 Зачеты – 4

Достижение целей сопряжено с большим количеством образовательных трудностей, обусловленных спецификой предмагистерской программы: применением в учебном процессе интенсивных методов, проведением ускоренной адаптации, объединением в профильных группах предмагистров, завершивших обучение в рамках одного направления, например, технического, но имеющих разные специализации. Следует согласиться с некоторыми критиками стандартов третьего поколения по ООП магистратуры, которые отмечают количественные разночтения в наборах компетенций по ООП магистратуры, неопределенность некоторых положений в стандартах магистерских программ, что существенно осложняет планирование предмагистерской программы.

Особое внимание в программе обучения предмагистров уделяется качеству предоставления образовательных услуг. В связи с этим большое значение придается мониторингу образовательной деятельности. В специальной литературе достаточно широко освещается тематика, связанная с мониторингом в образовательной сфере. Исследователи анализируют само понятие образовательного мониторинга. А.А.Вартумян в статье «Мониторинг качества подготовки студентов с учетом европейских подходов» [4] приводит достаточно большое количество определений термина «мониторинг в образовательной среде». В частности, он отмечает, что Д.Ш. Матрос рассматривает мониторинг как систему организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающей непрерывное слежение за её состоянием и прогнозирование её развития [4]. С.Е. Шишов и В.А. Кальней акцентируют внимание на мониторинге как самостоятельной функции управления, выявлении и оценивании проверенных педагогических действиях, при этом обспечивающей обратную связь, осведомляющей о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы её конечным целям. А.А. Вартумян подчеркивает, что исследователи отмечают такие черты в определении мониторинга, как «непрерывное слежение» (А.С. Белкин, А.А. Орлов), «постоянное наблюдение» (Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспиров), системное наблюдение» (А. Талых), «системная диагностика» (В.И. Андреев), «инструмент оценки качества» (И.И. Трубина) [5].

Авторы данной статьи разделяют точку зрения исследователей, утверждающих что понятие «мониторинг» значительно шире понятия «контроль» [6]. М.М.Бондаревская, Т.И. Уварова, М.С. Черепанов, авторы проекта «Концепция новой системы оценки качества образования (НСОКО)», подчеркивая недостаточность традиционных форм контроля результатов обучения, отмечают необходимость системного мониторинга качества образования. Авторы указанного проекта под педагогическим мониторингом понимают «целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за функционированием и развитием образовательного процесса и/или его отдельных элементов в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза» [6]. Мониторинг, по мнению авторов, направлен на выявление сильных и слабых сторон в обучении, на выявление академических трудностей обучающихся, анализ полученной информации и формулирование предложений по совершенствованию образовательных программ, организации учебного процесса.

В настоящее время учеными и практиками образования разработаны и применяются достаточно эффективные методы

проведения мониторинга академической активности студентов. Формы и методы мониторинга академической активности предмагистров, обучающихся на Подготовительном отделении ТПУ, неоднократно анализировались авторами данной статьи [7].

Система мониторинга на Подготовительном отделении ТПУ включает следующие процессы. Во-первых, осуществляется изучение соответствия учебного процесса нормативным документам образовательной программы. В связи с отсутствием требований к ПМП на федеральном уровне (стандартов) в качестве критериев используются требования разработанной в университете предмагистерской программы, соответствующие учебные планы и рабочие программы дисциплин.

Во-вторых, изучается качественный потенциал абитуриентов. В этой связи рассматриваются результаты бакалаврской подготовки. Безусловно, дальнейшее развитие программы мониторинга качественного потенциала абитуриентов требует разработки и проведения входного тестирования профильных знаний, умений, навыков, психологической диагностики.

В-третьих, экспертной оценке подвергаются деятельность преподавателей, обеспечивающих учебный процесс на предмагистерской программе. В этом плане проводятся посещение занятий ведущими экспертами кафедр и подготовительного отделения, составление отчетов по итогам посещения занятий. На междисциплинарной кафедре и на кафедре РКИ реализуются программы повышения квалификации для ППС, занятых в учебном процессе с иностранными студентами.

В-четвёртых, экспертной оценке подвергается академическая активность слушателей. С этой целью в формате балльно-рейтинговой системы оценок учебной активности слушателей на ПО проводятся ежемесячные аттестации слушателей. В аттестационных ведомостях преподаватели не только выставляют баллы, характеризующие достижения учащихся, но и дают содержательную характеристику учебной деятельности слушателей, формулируют свои предложения по организации академической поддержки слабо успевающим учащимся. Ведущие эксперты деканата подвергают анализу итоги аттестации, вручают каждому слушателю его личный рейтинговый результат и в индивидуальном порядке предлагают слушателям различные формы академической поддержки (консультации, дополнительные занятия и т.п.). Особо ценной формой оценки академической активности предмагистров считается формирование его персонального портфолио, в котором отражаются достижения слушателей в научной, учебной, творческой деятельности.

В-пятых, на ПО проводится мониторинг сформированности компетенций слушателей на заключительном этапе предмагистерской программы и на начальном этапе обучения в магистратуре. Анализу подвергаются результаты выпускных экзаменов, тестирования по русского языку, вступительных испытаний в магистратуру, портфолио магистранта, наличие/отсутствие академических трудностей на начальном этапе магистерской программы, в том числе мониторинг субъективных восприятий трудностей магистрантами.

Остановимся подробнее на последнем аспекте. Безусловно, проблема академических (учебных) трудностей – комплексная. Свою роль в появлении учебных проблем играет и сложность материала, уровень разработанности учебной дисциплины, мастерство педагога, способности самих учащихся, их подготовленность и мотивация к обучению, даже, как отмечается в методической литературе, свою роль играет правильно составленное расписание на основе учета «шкалы трудности учебных предметов [7] и другие факторы.

Особенностью мониторинга учебной активности слушателей ПМП является то, что он не ограничивается периодом обучения предмагистров на Подготовительном отделении. Учитывая тот факт, что обучение на ПМП не является самоцелью для слушателей и организаторов программы, что она является подготовительным этапом к основной образовательной программе, значимой целью обучения является достижение языковых и профильных компетенций, необходимых и достаточных для успешного старта магистрантов первого года обучения в магистратуре. В связи с этим, деканатом Подготовительного отделения регулярно проводятся опросы магистрантов первого года обучения с целью выявления языковых и предметных трудностей магистрантов, выяснения их причин. Результаты опросов подвергаются экспертному анализу, по итогам которого разрабатываются предложения по совершенствованию предмагистерской программы.

Для проведения опроса разработана специальная анкета. Ежегодно проводится анкетирование выпускников ПМП – магистрантов первого года обучения. Последний из опросов состоялся в ноябре 2013 года, респондентами стали магистранты – первокурсники, прошедшие предмагистерскую подготовку в 2012/2013 учебном году и поступившие в магистратуру в сентябре 2013 года (2013/2014 учебный год).

В опросе приняли участие 12 магистрантов (100% выпускников предмагистерской программы ПО ИМОЯК), в том числе 1 магистрантка из Греции и 11 магистрантов из Китая. Абсолютное большинство (75%) интервьюированных магистрантов обучались в магистратурах технических направлений (4 человека – по направлению «Геология», 3 человека – по направлению «Информатика и вычислительная техника», 1 человек – по направлению «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», 1 человек – по направлению «Машиностроение»), 1 человек (8,3%) – по направлению «Лингвистика» и 2человека (16,7%) – по направлению «Менеджмент».

Следует отметить, что 84% магистратов, при поступлении на предмагистерскую программу не знали русского языка. По окончании ПМП 100% выпускников ПМП получили сертификаты по итогам прохождения ТРКИ-I и ТРКИ –II. Безусловно, предмагистры имеют повышенный уровень мотивации к интенсивному обучению на программе.

В процессе опроса удалось выяснить субъективное восприятие иностранными магистрантами академических трудностей совокупно по 32 дисциплинам первого года обучения на шести программах магистратуры. Прежде всего, экспертов интересовал вопрос о самооценке магистрантами уровня владения ими русским языком. На вопрос «Насколько хорошо Вы владеете русским языком после обучения по программе ПМП?» ответы распределились следующим образом:

Могу свободно общаться – 20%

Могу общаться, но сложно учиться – 20%

Знаю недостаточно для обучения – 40%

Не хватает знаний по профессиональным дисциплинам – 20%

Знаю несколько фраз – 0%

Таким образом, около 60% опрошенных магистрантов испытывали языковые трудности, прежде всего, в обучении. Объективности ради, следует отметить, что данные ответы не вполне коррелируются с их ответами о собственной академической активности, Практически 100% респондентов ответили, что они активно участвуют в научных конференциях, круглых столах, презентациях, готовят проекты, научные публикации и т.п.

Анализ анкет показал, что у магистрантов, в целом, достаточно высокий уровень общего владения русским языком. Вместе с тем, озабоченность организаторов программы вызывает тот факт, что магистранты чувствуют недостаточную подготовленность к обучению на русском языке и к восприятию профессиональных дисциплин.

Анализируя ответы, не стоит питать иллюзий, что за короткий срок предмагистерской подготовки на Подготовительном отделении, будущие магистранты, прибывшие в университет с нулевыми знаниями русского языка, часто с большим опозданием к началу учебного года, достигают полновесных языковых и речевых компетенций в области языковой и профессиональной подготовки. К тому же 90% контингенты – представители стран АТР сложность изучения ими русского языка носит объективный характер.

Магистрантам в ходе опроса было предложено оценить трудности, с которыми они столкнулись на первом курсе магистратуры по 10-балльной шкале. Они ранжировали их следующим образом: самая большая трудность – «недостаточно знаю термины по предметам» была оценена в 6,5 баллов, следом за ней была отмечены «недостаточная бакалаврская подготовка» (6,3 балла), «трудно слушать и понимать преподавателей» (5,3 балла). Выпускники предмагистерской программы в качестве незначительных трудностей указывают на недостаточную информированность их об электронных ресурсах ТПУ, качество учебных пособий, трудности, связанные с иной культурой, соответственно они оценивают эти трудности от 2,6 до 1,9 баллов.

По-разному можно подойти к оценке магистрантами трудностей. Обращает на себя тот факт, что трудности не оценены выше 6,5 баллов (из 10 возможных). Достаточно оптимистично выглядят итоги опроса о самооценке магистрантами своих академических достижений. Несмотря на отмеченные трудности, сложности в освоении профессионального языка, отвечая на вопрос «В каких мероприятиях участвуют магистранты?», ответы распределились следующим образом:

100% участников опроса выступают с докладами на конференциях;

90% выступают с презентациями на выставках научных и творческих работ;

60% выступают с сообщениями в клубе русского языка;

30% выступают на круглых столах.

Всего 10-30% респондентов ответили, что они не участвуют в подобного рода мероприятиях, потому что им сложно говорить или по психологическим основаниям. Приведённые выше показатели учебной активности магистрантов, на наш взгляд, свидетельствуют в целом о достаточно высоком уровне адаптированности значительной группы иностранных магистрантов к условиям обучения. При этом стоит помнить, что речь идёт о магистрантах, которые не обучались на бакалаврских пограммах в российских университетах, а завершили

обучение лишь на годичной предмагистерской программе.

На основе результатов мониторинга происходит совершенствование предмагистерской программы, прорабатываются пути углубления её научно-методического уровня и корректировки учебных планов, осуществляется разработка учебно-методических материалов с учетом преемственности ПМП и МП на основе преодоления стереотипов предбакалавриата (в наборе дисциплин, в формах контроля, в усилении модуля специальной подготовки), более широкого включения профильного языка, исследовательских практик в образовательный процесс, внедрения новейших информационных технологий, лингво-когнитивистики и других передовых методик в учебный процесс, расширения курсовой подготовки по русскому языку на этапе подготовки к поступлению на Предмагистерскую программу [9].

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-16-70002 а(р).

Список литературы

1. Алексеева Е.А. Интернационализация университетского образования в свете реализации программ двойных дипломов между вузами ЕС и России) // Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в ВАоронежском государственном университете (Воронеж, 19-20 апреля 2012 г.). – Воронеж: издательско-полиграфический центр, 2012. – С.17.

2. Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б.. Предмагистерская подготовка иностранных граждан // Высшее образование в России. – 2013. – №2. – С.84-89; Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б.. Программный подход в планировании и организации предмагистерской подготовки иностранных граждан в ТПУ // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: Коллективная монография. – Томск: изд-во ТПУ, 2013. – С.76-93.; др.

3. Бакеев Б.В., Бакеева Й.Р. Проблемные вопросы практической реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования магистерской квалификации // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегии, пути развития: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Волгоградском государственном техническом университете. Волгоград, 23-25 октября 2012 г. – Волгоград: изд-во ВолгГТУ, 2012. – С. 176-180.

4. Вартумян А.А. Мониторинг качества подготовки студентов с учетом европейских подходов.//expert-nica.ru/library/sbornik 2011/5/vartumjan.doc.

5. Вартумян А.А. Мониторинг качества подготовки студентов с учетом европейских подходов.//expert-nica.ru/library/sbornik 2011/5/vartumjan.doc.; Чернявская А.П., Гречин Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения. Ярославский гос. Пед.университет им. К.Д.Ушинского. Ярославль.2008.//http://pedte.narod.ru/SSORO_uchebnik.html b lh/

6. Бондаревская М.М., Уварова Т.И., Черепанов М.С. Проект «Концепция новой системы качества образования (НСОКО). – Пермь, МОУ Лицей №4. – Пермь, 2008.

7. Гузарова Н.И., Кашкан Г.В. Развитие системы мониторинга академической активности иностранных слушателей программы предмагистерской подготовки: из опыта Томского политехнического университета // Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации. Материалы юбилейной международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся 7 ноября 2014 года. В 2-х т. Том 2. – М.: изд-во «Перо», 2015. – С.20-26.

8. Степанова М., Александрова И., Седова А. Новые шкалы трудности учебных предметов // www.koipkro.kostroma.ru/.../Новые%20шкалы%20трудности%20уче.

9. Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б. Программный подход в планировании и организации предмагистерской подготовки иностранных граждан ТПУ / Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде. Коллективная монография / Под научн. ред. Е.Ю. Кошелевой. – Томск: изд-во ТПУ, 2013. – С. 92.

Секция «Социокультурная, академическая и психологическая адаптация иностранных студентов в системе высшего образования»

УДК 371.302.2:378.193

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ

Березняк Ю.Л., Олешко Т.В., Щербакова Т.К., Лузина В.М., Городнов К.В., Макуха С.И., Игнатенко В.З.

ГБОУ ВПО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России, Ростов-на Дону, e-mail: y_ber@mail.ru

Рассматривается решение комплекса задач обучения физике и математике на русском как иностранном языке на подготовительном факультете РостГМУ, обеспечивающее академическую адаптацию иностранных учащихся предвузовского этапа обучения.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, предвузовский этап обучения, русский язык как иностранный, академическая адаптация

PECULIARITIES OF FOREIGN STUDENTS TEACHING AT PRE-UNIVERSITY LEVEL OF EDUCATION: ACADEMIC ASPECTS OF ADAPTATION

Bereznyak Y.L., Oleshko T.V., Tsherbakova T.K., Luzina V.M., Gorodnov K.V., Makuha S.I., Ignatenko V.Z.

Rostov-on-Don State Medical University, Rostov-on-Don, e-mail: y_ber@mail.ru

A solution of combination of problems associated with teaching physics and mathematics in Russian as a foreign language at the preparatory faculty of Rostov State Medical University, which enables foreign students academic adaptation at pre-university level of education is considered.

Keywords: foreign students, pre-university level, Russian as a foreign language, academic adaptation

Иностранные граждане, обучающиеся на подготовительном факультете, являются представителями различных этнических групп и культур, имеют национально-психологические и индивидуальные особенности, неодинаковый уровень базовой подготовки. Это обусловливает специфику процесса обучения на предвузовском этапе и определяет актуальность решения проблемы социально-психологической адаптации в целом и адаптации к учебному процессу в частности, т.е. формирования устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, что обеспечивает адекватное поведение учащихся и способствует достижению целей педагогической системы [1, 2].

В процессе обучения на предвузовском этапе иностранные учащиеся испытывают учебно-познавательные трудности, вызванные различными факторами, в первую очередь:

– языковым барьером;

– преодолением различий в системах образования;

– новыми требованиями в системе контроля знаний;

– организацией учебного процесса, отличного от формы и методов организации на родине;

– формированием навыков самостоятельной работы;

– информационной насыщенностью учебных занятий;

– коммуникативными трудностями в процессе межличностного общения внутри многонациональной группы, общения с преподавателями и сотрудниками факультета и т.д.

Все это является естественной преградой для достижения целей обучения.

Цели обучения (общеобразовательная, воспитательная, практическая, развивающая) реализуются в виде задач обучения. Так, задача обучения физике и математике на предвузовском этапе состоит в подготовке иностранных учащихся к изучению медицинской и биологической физики и высшей математики на первом курсе вуза в общем потоке с русскоговорящими студентами. Решение этой задачи предполагает приведение в систему знаний, полученных иностранными студентами на родине; восполнение имеющихся пробелов в образовании, обусловленных различным уровнем базовой подготовки; обучение языку предмета как средству получения научной информации в объеме, обеспечивающем свободное восприятие и понимание текстов учебников, учебных пособий на русском языке; созда-

ние теоретической базы образования будущего медика.

Как известно, обучение определяется как процесс, включающий два взаимосвязанных вида деятельности:

– преподавание – организация учебного труда обучаемых, формирование у них мотивации и опыта познавательной деятельности, планомерная и систематическая передача содержания образования;

– учение – усвоение учащимися содержания образования и опыта учебно-познавательной деятельности [3].

Связующим звеном между ними служит содержание образования, которое опосредует совместную деятельность учащихся и преподавателей. Для иностранных граждан, обучающихся по программе дополнительного образования на подготовительных факультетах, содержание учебной дисциплины определяется Отраслевым стандартом предвузовской подготовки [4]. На его основе преподавателями кафедры физики и математики подготовительного факультета Ростовского государственного медицинского университета создан учебно-методический комплекс (УМК) по преподаваемым дисциплинам. Важной составной частью УМК является учебная программа, составленная в соответствии с модульным подходом к формированию содержания обучения с учетом будущей профессиональной ориентацией студентов; календарно-тематический план с указанием часов, отведенных на изучение каждой темы; перечень лабораторных работ с методическими указаниями; контрольные задания по каждому модулю и вопросы к экзамену.

Программа по математике охватывает базовый материал курса с постепенным переходом от элементарной математики к введению в математический анализ (предел, производная функции, неопределенный и определенный интегралы). Преподаватели математики организуют учебный процесс, который обеспечивает качественное овладение базовым материалом всеми учащимися и дает возможность углубленного изучения математики для тех студентов, которые испытывают интерес и проявляют соответствующие способности.

Учебный материал по физике, изучаемый иностранными учащимися на подготовительном факультете, включает в себя разделы классической механики, молекулярной физики и термодинамики, электродинамики, оптики, физики атома и ядра атома. В каждом разделе рабочей программы, созданной преподавателями кафедры, указаны знания и умения, приобретаемые не только по дисциплине, но и по языку специальности. В целом, заложена тесная связь между кафедральными учебными планами и программами по физике и математике; согласовано содержание программ предвузовского и вузовского обучения.

Включение в курс элементов медико-биологических знаний в виде примеров, задач и специализированных учебных текстов, анализ которых требует привлечения и использования фундаментальных понятий и закономерностей, способствует пониманию значимости предмета, активизации познавательных интересов студентов, осмысленности и прочности усвоения знаний. В качестве специально включенных вопросов можно указать следующие: «Разветвленные цепи. Правило Кирхгофа», «Гальванизация и электрофорез лекарственных веществ», «Уравнение Бернулли», «Вязкость жидкости. Уравнение Ньютона», «Гидравлическое сопротивление. Формула Пуазейля», «Энергия и интенсивность волны», «Эффект Доплера», «Полное сопротивление (импеданс) цепи переменного тока», «Энергия и интенсивность электромагнитной волны», «Глаз как оптическая система. Очки», «Поляризация света. Закон Малюса», «Биологическое действие радиоактивных излучений» и др.

Составной частью УМК являются учебные пособия для иностранных учащихся подготовительного факультета медико-биологического профиля по всем разделам курса физики и соответствующие им тестовые задания. К текстам пособий прилагаются: список основных терминов, слов и словосочетаний с переводом на английский язык, контрольные вопросы и задания для самопроверки, примеры решения задач и задачи для самостоятельного решения. Адаптация учебных текстов к уровню владения иностранными студентами русским языком, выделение языковых конструкций, типичных в коммуникации на занятиях, наличие иллюстративного материала, способствующего семантизации новой лексики и формированию речевых умений – это элементы структуры лингвометодического аппарата каждого созданного на кафедре учебного пособия.

Одной из актуальных дидактических проблем является проверка знаний, умений и навыков обучаемых, которая предполагает определение уровня усвоения учебногоматериала всей учебной группой и каждым студентом. На начальном этапе обучения иностранные учащиеся владеют ограниченным словарным запасом и строго определенными лексико-грамматическими конструкциями, поэтому формулировки предлагаемых им тестовыхи контрольных

заданий весьма лаконичны. Например, «Что такое механическое движение?», «Что такое механическая волна?» и т.д., соответствующие лексико-грамматическим конструкциям «что – это что».

На этапе предвузовской подготовки в практике обучения русскому языку как иностранному значительное место занимает комплексное обучение, то есть обучение овладению иностранными учащимися всеми видами речевой деятельности и развитию речевых навыков и умений. Поэтому, начиная уже с первых занятий, преподаватели кафедры физики и математики способствуют развитию у учащихся фонетических навыков; совместно с преподавателями русского языка проводят работу по обучению иностранных учащихся лексике (объясняют смысл профессионального термина при его введении, направляют работу учащихся со словарем, учат читать и употреблять слово в речи, учат студентов активному владению лексикой, правильному построению иноязычной речи), то есть обеспечивают практическое усвоение русского языка как иностранного. Такой подход с учетом методических принципов в обучении языку специальности способствует более быстрой адаптации иностранных учащихся, что проявляется в успешном усвоении знаний по предмету и развитию речи в учебно-профессиональной сфере общения.

Решающим здесь является то обстоятельство, что по мере освоения предмета за его содержанием начинают проступать контуры профессиональной реальности, появляется ощущение приближения к ней. В результате студент становится не пассивным слушателем, воспринимающим учебную информацию без соответствующего интереса, а занимает в процессе обучения активную позицию. Решение задач на расчет плотности плазмы крови, работы желудочка сердца, кинетической энергии порции крови при движении ее в аорте, давления физиологического раствора на поршень медицинского шприца, вычисление количества теплоты, выделяемого или поглощаемого при тепловых процедурах, и т.д.- именно эта сторона учебной дисциплины представляет для студентов большой профессиональный интерес.

Предметное содержание будущей профессиональной деятельности врача моделируется с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств, применяемых при контекстном обучении [5], что позволяет:

– сформировать представление о роли научных знаний в будущей профессиональной деятельности;

– создать устойчивую мотивацию;

– стимулировать познавательную деятельность учащихся;

– влиять на развитие логического мышления и речевой деятельности;

– воспитывать активную личность с творческим отношением к миру, к своей будущей профессии;

– адаптировать процесс обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе.

Преподаватели кафедры физики и математики корректируют учебные календарно-тематические планы и рабочие программы, объем и содержание учебного материала, формы, методы и технологии обучения, то есть интенсифицируют учебный процесс с учетом срока обучения конкретной группы. Интенсификация процесса обучения с использованием современных информационно-образовательных технологий приводит к актуализации проблемы адаптации. Опыт нашей работы показывает, что чрезмерная интенсификация на начальном этапе может привести к тому, что учащиеся усвоят изучаемый материал формально, не овладев им по существу, или в результате перегруженности получаемой информацейони практически могут потерять интерес к изучаемой дисциплине.

Одним из необходимых условий для получения твердых знаний является наличие достаточного времени для того, чтобы учащийся имел возможность обдумать и усвоить полученную информацию. Результат обучения оценивается не количеством сообщаемой информации, а качеством ее усвоения, умением ее использовать и развитием способностей обучаемого к дальнейшему самостоятельному образованию [6].

В новых условиях преподавания большая роль отводится самостоятельной работе учащихся, при этом они сами должны осознать ее необходимость для успешного освоения программы предвузовской подготовки. Способность самостоятельно работать с учебником является одним из важнейших умений, приобретаемых выпускниками подготовительного факультета РостГМУ. Опыт преподавания на кафедре физики и математики показывает, что организованная на должном дидактическом уровне систематическая самостоятельная работа учащихся способствует повышению качества и прочности усвоения учащимися знания предмета, развивает познавательные процессы, мыслительную и речевую деятельность, активизирует внимание и память, что облегчает дальнейшую адаптацию иностранных учащихся к обучению в российском вузе.

Работа по формированию умений и навыков самостоятельного использования учащимися учебников проводится препода-

вателями кафедры систематически, на всех этапах обучения:

– при сообщении нового материала,

– закреплении знаний,

– проверке домашнего задания,

– при изучении устройства и принципа действия приборов,

– при подготовке к лабораторным и практическим занятиям,

– при подготовке к рубежному и итоговому контролю знаний.

Предложенные преподавателем конкретные задания:

– контрольные вопросы по изученному тексту учебника (например, «Каковы особенности ядерных сил?», «Как можно объяснить законы фотоэффекта на основе квантовой теории света?»);

– выбор правильного ответа из нескольких написанных в текстовом задании, например, «Индуктивность катушки увеличилась в 2 раза, а сила тока в ней уменьшилась в 2 раза. При этом энергия магнитного поля …

1) увеличилась в 8 раз 2) уменьшилась в 2 раза 3) уменьшилась в 8 раз 4) уменьшилась в 4 раза;

– установление соответствия;

– самостоятельное решение количественных, качественных и графических задач;

– открытые задания, требующие написание определения понятия, формулировки законов, знание терминов и т.д., влекут за собой появление мотивационной установки. Под влиянием мотивации данные задания стимулируют аналитико-синтетическую деятельность учащихся.

Наш опыт работы показывает, что переход от традиционной модели обучения с преобладанием информационно-накопительных принципов к личностно-ориентированной модели является одним из путей решения проблемы учебной адаптации иностранных учащихся. Принцип учета индивидуально-психологических особенностей обучаемой личности является одним из ведущих на подготовительном факультете. Так, знание основных черт характера вьетнамских студентов: трудолюбие, упорство, выносливость, спокойствие, вежливость, уверенность в себе, а также учет достаточно высокого уровня их подготовки позволяют преподавателям кафедры задавать большие по объему и значительные по трудности домашние задания и задания для самостоятельной работы. Индивидуализированный подход учитывает способность учащегося самостоятельно или несамостоятельно выполнять задания, его способность к анализу, тип памяти, доминирование слухового или зрительного анализаторов; позволяет сильным учащимся идти вперед, осваивать не только программный, но и дополнительный материал.

Преподаватель подготовительного факультета учитывает национальные, культурные и педагогические традиции обучаемых, особенности их родного языка, приобщает к российской методике обучения. Например, студентов из Финляндии следует чаще, чем других приглашать отвечать устно у доски, поскольку на родине этих учащихся принята, в основном, письменная форма ответа. Педагогическое общение можно охарактеризовать как отношения партнерства между преподавателем и учащимся при организующей роли преподавателя, что способствует развитию доверия между преподавателем и студентами [7]. Деятельность преподавателя подготовительного факультета состоит не только в передаче комплекса знаний по предмету, но и в обучении деятельности учащихся на основе передаваемых знаний и формируемых умений. При этом необходимо внушать учащемуся уверенность в собственных силах и оказывать психологическую поддержку студенту при регулярном контроле качества его работы.

В практике работы кафедры физики и математики важным средством оптимизации учебной деятельности иностранных студентов выступает рейтинг их учебных достижений и активности в проведении кружков, научных студенческих конференций и олимпиады по предмету. Рейтинг является накопительным. Итоговый обязательный рейтинг каждого студента по физике состоит из максимального годового рейтинга и экзаменационного рейтинга, полученного им на экзамене по физике. Оценка студента по предмету определяется его итоговым рейтингом путем соотнесения балльной шкалы с рейтинговой оценкой.

Опыт нашей работы показывает, что используемые на кафедре современные педагогические подходы являются эффективным средством, обеспечивающим академическую адаптацию иностранных учащихся к системе образования в вузах России.

Список литературы

1. Камардина О.Л., Корчагина О.В. К вопросу о взаимоотношении параметров,определяющих дидактическую адаптацию // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Вып. 2. Воронеж, Воронежский университет, 1998. – С. 71-74.

2. Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке) – СПб.: изд-во Нестор, 1999. – 391 с.

3. Педагогика: Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.

4. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (Отраслевой стандарт). Утверждены приказом Минобрнауки №866 от 8 мая 1997 г.

5. Березняк Ю.Л., Олешко Т.В., Щербакова Т.К., Лузина В.М. О возможности применения технологии контекстного обучения иностранных граждан на довузовском этапе. Медицинский вестник Юга России, 2012 (Приложение). – С.19-21.

6. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание / С предисловием П.С. Александрова: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд., доп. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1985. – 176 с.

7. Дорофеев В.А. Взаимосвязь доверия и понимания участников образовательного процесса // Известия ЮФУ. Педагогические науки. – №3. – С. 163-168.

УДК 378.662:379.8-054.6

КУЛЬТУРНО-МАССОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ СПОСОБОВ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТОМСКОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Кирилова Ю.С.

Томский политехнический университет, Томск, e-mail: Agava22@yandex.ru

В статье рассматриваются преимущества и недостатки культурно-массовых мероприятий, как одного из способов адаптации иностранного студента к новой среде, а также описываются основные проблемы, возникающие на пути организации тех или иных мероприятий. Актуальность работы заключается в поиске эффективных способов и методов максимально благоприятного погружения иностранного студента в новую образовательную и социально-культурную среду. Цель исследования раскрыть все стороны культурно-массовой деятельности, как одного из наиболее эффективных методов социальной адаптации иностранного студента. В работе использовались методы наблюдения, непосредственного включения в организацию мероприятий для иностранных студентов, метод сбора информации (интервью, фото-видео-репортаж, участие в подготовке к мероприятию), сравнительный метод. Выводы в статье приводятся в качестве наглядных примеров и статистических данных на основе лично проделанной работы с иностранными студентами.

Ключевые слова: культурно-массовая деятельность, мероприятие, иностранный студент, развитие, социализация, адаптация, конкурс, творчество, внеучебное время, внеучебная деятельность

CULTURAL – MASS ACTIVITY AS ONE OF THE IMPORTANT METHODS OF FOREIGN STUDENT'S ADAPTATION IN TOMSK POLYTECHNIC UNIVERSITY

Kirilova J.S.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: Agava22@yandex.ru

Advantages and disadvantages of cultural events as a way of adaptation of foreign students into the new environment are consider in this article, the main problems, which encountered in organization of various events are describe. The relevance of this work is to find effective ways and methods which will be the most favorable for foreign students to submerge in new educational and socio- cultural environment. The purpose of research is reveal all aspects of cultural – mass activity as one of the most effective methods of social adaptation of foreign students. Observational methods, direct connection into the organization of activities for foreign students, method of gathering information (interviews, photo – video report , participation in organization of the events), the comparative method were used in this article. The conclusions in the article are given as illustrative examples and statistics, its almost are basis on personal work with foreign students .

Keywords: cultural activities, events, international student, development , socialization, adaptation, competition, creativity, extra-curricular activities, extracurricular activities

Развитие культурно-массовой деятельности всегда было неразрывно связано с развитием общества. В течение времени менялись требования и формы проведения культурных мероприятий; на смену старой моде приходило новое. История культурно-массовой деятельности насчитывает тысячелетия в своем развитии. Проводить массовые праздники и концерты было популярно уже с давних времен: Древняя Эллада, карнавалы, средневековые мистерии, театрализованные шествия, празднества французской революции, русские народные гуляния – все это огромный опыт, который и теперь используется в современных массовых формах культурно-массовой деятельности. Культурно-массовые мероприятия являлись и являются зеркальным отражением настроения и атмосферы в той или иной среде, обществе.

Основная функция культурно-массовых мероприятий заключается в формировании гуманистических и духовных качеств личности, обеспечение преемственности и связи поколений, межкультурной связи. Известный российский ученый, философ, профессор Санкт-Петербургского Университета Культуры Эльмар Владимирович Соколов пишет: «Обе стороны процесса культурной преемственности – передача и усвоение культуры – взаимообусловлены. Молодое поколение, чтобы нормально жить, развиваться, удовлетворять свои потребности, должно прилагать усилия для овладения культурным богатством общества. Культурная преемственность осуществля-

ется не автоматически. Для того, чтобы она происходила успешно, нужны усилия, необходима организация стройной и внутренне согласованной системы воспитания и образования, основанной на научном изучении форм, методов, направлений и механизмов развития личности» [1]. Массовые формы культурно-досуговой деятельности имеют большое значение, как художественно-педагогическая система, имеющая свои цели и задачи.

Работая с иностранными студентами в культурно-массовой деятельности, ответственный руководитель должен правильно подбирать темы концертов, работать с ведущими над техникой речи и русским языком, стимулировать студентов на предложение своих собственных идей, правильно организовывать внеучебное время студентов, развивать толерантность среди иностранных студентов, помогать сохранять традиции своих стран, обучаясь заграницей. В основе своей культурно-массовая деятельность имеет педагогические функции: развивающую, образовательную и воспитательную.

Культурно-массовая деятельность является обязательной в университете, как основа правильного и здорового погружения иностранного студента в новую социальную среду. Культурно-массовая деятельность осуществляется путем проведения: концертов, национальных конкурсов танца и песни, творческих конкурсов (живопись, фотография, поэзия, проза), заседания круглых столов, волонтерской деятельности, развивающих и обучающих мероприятий и т.д. Иностранный студент, принимая участие в разных видах мероприятий, имеет возможность раскрыть свой талант, отвлечься от учебной деятельности, дать возможность развиваться своим творческим навыкам, а также занять свою нишу во внеучебной деятельности. Рассмотрим основные задачи и положительные стороны культурно-массовой деятельности более подробно и в интересах иностранных студентов ИМОЯК:

1. Развитие творческого потенциала студента.

2. Повышение уровня владения русским языком.

3. Воспитание и поддержание патриотических чувств и настроений среди студентов (День независимости Монголии, День образования КНР, День независимости Африканских стран, День освобождения на Юге Вьетнама)

4. Возможность продолжать заниматься творчеством за пределами родной страны.

5. Воспитание толерантности среди студентов разных стран мира («Международный день студентов»).

6. Возможность проявить организационные способности.

7. Возможность самовыражения посредством собственных поэм, стихотворения, рассказов и сценариев.

8. Возможность получать бонусы в виде поощрительных наград, повышенных стипендий для иностранных студентов, участвующих в культурно-массовой деятельности и имеющих награды в той или иной области (пение, танцы, театр, фотография, живопись и т.д.)

9. Возможность стать востребованным и авторитетным среди других студентов, а также среди других университетов, получить некий статус и перспективы (всероссийские конкурсы, конкурсы с последующим участием за границей, оплачиваемые конкурсы и т.д.)

10. Правильное, полезное и интересное проведение внеучебного времени.

11. Удовлетворение потребностей в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

Рассмотрим основные мероприятия, проводимые сотрудниками отдела учебной работы и социализации:

1. Национальные праздники: Новый год по Лунному календарю, День независимости Монголии, День образования КНР, День независимости Африканских государств.

Подобные мероприятия проходят с целью укрепления патриотичного духа среди студентов той или иной страны, а также дают в полной мере раскрыться одной культуре для всех остальных: в концертах используются национальные костюмы, декорации, народные песни и танцы, исторические справки. Кроме того, важная функция подобных концертов заложена в развитии дружественных отношений между Россией и другими странами. Поддерживая инициативу иностранных студентов, ТПУ укрепляет и развивает международные отношения и связи.

2. Конкурсы («Золотой голос народов мира», «Золотой голос Вьетнама», «Всероссийский смотр научных и творческих работ иностранных студентов и аспирантов», «Мисс ИМОЯК»)

Творческие конкурсы помогают студентам не только проявлять себя, но и собирать свою команду для участия. Как показывает практика такая команда всегда интернациональная. Конкурсы поддерживают здоровую конкуренцию среди студентов, а также дают возможность обмена опытом.

3. Благотворительные акции («Концерт в Доме Ветеранов», «Акция вьетнамская лапша», «День Победы»)

Мероприятия, предполагающие безвозмездное и бескорыстное участие студентов

развивают чувство долго и совести. Благотворительные акции направлены на сбор материальных и нематериальных средств, иностранные студенты могут помогать не только своим соотечественникам, но и проявить заботу о другом народе. Участвуя в акциях на волонтерских началах, студенты, как правило, в последующем стараются быть более открытыми к проблемам других, организовать собственные акции.

Культурно-массовая деятельность имеет достаточно положительных сторон, чтобы по праву считаться важной и необходимой для гармоничной социализации иностранного студента в стенах ТПУ. Однако существует ряд проблем, связанных с участием студентов в тех или иных мероприятиях. Самая распространенная проблема это преувеличение роли культурно-массовых мероприятий по сравнению с учебной деятельностью. Студент может находить участие в том или ином концерте более важным, нежели участие в научно-практической конференции, однако Томский политехнический университет является национально-исследовательским и главные задачи, на которые должен ориентироваться любой студент – приобретение знаний путем исследовательской деятельности. Не менее актуальной проблемой является проблема распределения времени на занятия творчеством и учебную деятельность. Участие в подготовке к мероприятию (в особенности, если это концерт в Международном культурном центре), требует достаточно сил и времени, в связи с чем студент становится перед выбором: делать домашнее задание или пойти на репетицию. Чаще всего выбор падает на второе. Кроме того среди основных проблем можно выделить проблему материальной ценности, то есть любое культурно-массовое мероприятие в той или иной мере требует материальных затрат – будь то костюм для респектабельного вида на сцене, заканчивая специально сшитыми на заказ национальными одеждами и атрибутикой. Студенты вкладывают собственные средства в организацию мероприятия, стараясь как можно эффектнее выделиться, далее возникает вопрос: кто должен возмещать затраченные средства? Институт всегда оказывает посильную и адекватную материальную поддержку, однако инициатива студентов иногда превосходит данные материальные компенсации. В качестве серьезной проблемы можно отметить желание Землячеств проводить национальные праздники исключительно среди себе подобных наций и исключительно на своем родном языке. Отношение преподавателей и руководителей подразделений не всегда является положительным относительно культурно-массовой деятельности и занятости в мероприятиях студентов.

Для более наглядного примера рассмотрим культурно-массовую деятельность в цифрах:

Ежегодно отдел учебной работы и социализации ИМОЯК организовывает 13 культурно-массовых мероприятий широко масштаба.

Участие в каждом мероприятии принимают не менее 30 студентов из разных стран мира.

Мероприятия, проводимые в Международном культурном центре ТПУ, собирают более 250 зрителей.

За время одного учебного года иностранные студенты завоевывают более 45 призовых мест в разных конкурсах и фестивалях.

Словарный запас русского языка иностранного студента увеличивается после одного мероприятия в среднем на 30-40 слов (и больше).

Подводя итог, стоит отметить, что культурно-массовые мероприятия, проводимые Институтом международного образования и языковой коммуникации отмечены дипломами разной степени, иностранные студенты неоднократно становились лауреатами и призерами не только внутривузовских конкурсов, но и городских, и даже Всероссийских. Каждое мероприятие требует высокой самоотдачи, выходя на сцену Международного культурного центра ТПУ иностранный студент понимает, что представляет свою страну и несет за это личную ответственность.

Культурно-массовая деятельность имеет положительное влияние на иностранных студентов только в том случае, если ответственный за данный сектор грамотно организует мероприятие.

Список литературы

1. Соколов Э.В. Свободное время и культура досуга / ЭВ. Соколов. – Ленинград: Лениздат, 1997 – 207 с.

УДК 811.1/.8

ТРУДНОСТИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: Bachlien.ir@gmail.com

Статья посвящена описанию и анализу трудностей, возникающих в процессе обучения русскому языку вьетнамских учащихся. В статье показаны отличия в системах вьетнамского и русского языков, а также проанализированы различия в ментальности и культуре двух народов, являющиеся причинами возникновения трудностей у вьетнамцев при обучении русскому языку. Более того, некоторые решения для этих трудностей, рекомендуются в этой статье.

Ключевые слова: языковая картина мира, трудности, вьетнамские студенты, русский язык

DIFFICULTIES OF VIETNAMESE STUDENTS IN LEARNING RUSSIAN

Nguyen Thi Hong Bach Lien

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: Bachlien.ir@gmail.com

The main purpose of this article is to describe and analyze the difficulties of vietnamese students arising in process of learning Russian. The article not only points out some differences between Russian and Vietnamese linguistic systems, but also analyses the distinction in mentality and culture of two nations, which is cause of difficulties in learning Russian. In addition, some solutions of these difficulties are recommended in this paper.

Keywords: linguistic picture of the world, difficulties, vietnamese students, Russian, solutions

Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности.

Изучение иностранных языков является неотъемлемой частью образовательных программ современного вуза. В связи с динамичным развитием общества, активными трансграничными контактами в последние годы наблюдается все больший интерес к овладению иностранными языками, что позволяет беспрепятственно вступать в коммуникацию с представителями других стран и культур. Так, например, во Вьетнаме наблюдается тенденция к активизации изучения иностранного языка, при этом ведущую роль играет не только английский язык как язык межнационального общения, но и русский язык, который в настоящее время активно изучается в школах и университетах. Увеличение количества вьетнамцев, изучающих русский язык, связано прежде всего с принятием ряда важных договоров, направленных на расширение и углубление сотрудничества между Россией и Вьетнамом, а также увеличением потока российских туристов.

Русский и вьетнамский языки относятся к разным типологическим группам, следовательно, в их системной организации наблюдаются значительные различия. Обучение иностранцев русскому языку – процесс сложный, трудоемкий и многоступенчатый. Трудности в изучении русского языка вьетнамскими учащимися связаны, прежде всего, с особенностями русского языка и отличиями от родного языка учащихся. Различия встречаются на всех уровнях языковой системы: фонетико-фонологическом, морфологическом лексическом и синтаксическом и т.д. Более того, культурные различия также приводят к многочисленным недоразумениям в русской речи вьетнамских учащихся.

Начальный этап изучения русского языка демонстрирует первые трудности, с которыми сталкиваются вьетнамские учащиеся: возникают проблемы в освоении русского алфавита, что связано с непониманием назначения некоторых букв (ъ, ь, й), разницы в произношении букв (ш, щ), невозможностью произнести правильно определенные буквы (ы). Данный факт обусловлен сильными отличиями фонетической системы вьетнамского языка от фонетической системы русского. Во вьетнамском языке отсутствует несколько звуков, таких как [ж], [ц], [щ]. В связи с этим вьетнамским студентам трудно отличать [ж] и [р], [с] и [ц], [щ]., а скороговорка «Шла Саша по шоссе и сосала сушку», тренирующая согласные звуки «с» и «ш», является очень сложной для вьетнацев, в частности, для тех, кто только начинает изучать русский язык. Вьетнамцы часто делают такие ошибки, как смешение [ы] и [и], отсутствие смягчения согласных, что может привести к неясности и запутанности смысла высказывания, например, «свининь» – «свинин», «жизнь» – «жизн».

Определенные трудности для вьетнамских студентов вызывают длинна русских слов, наличие парных согласные, сочетание ряда согласных, например, проблематич-

ным представляется произношение сочетаний «здр» и «вст» в словах «здравствуйте», «чувствовать», «сч» в словах «исчезать», «считать» или «шьс» «учишься». Данные трудности обусловлены отсутствием таких многоместных согласных звуков во вьетнамском языке: несмотря на то, что в нем присутствуют сочетания нескольких согласных звуков, таких как «nh», «ch», «tr», «th», «ng», «ngh», но они всегда звучат как один согласный звук, например, «tr»-«ч», «nh»-«н» (Nha Trang – Ня Чанг).

Вьетнамский язык имеет 6 тонов, каждый символ во вьетнамской графике соответствует определенному тону. Рассмотрим слово «ма». Если мы ставим над (или под) «а» специальные знаки, то получаем совсем различные слова: «má» (мама), «mà» (но), «mã» (конь), «mạ» (рис), «mả» (могила). Эта особенность влияет на русскую речь вьетнамских учащихся: она становится музыкальной, нечеткой и часто воспринимается носителями русского языка как песня.

В русском языке особую трудность для вьетнамцев представляет ударение, что влияет не только на произношение слов, но и также на правильность интонации, которая считается универсальным средством выражения эмоциональной оценки, поскольку она способна придать эмоциональность практически любому предложению. Для достижения правильной интонации в разговорной речи учащимися необходимо контролировать мелодику, интенсивность, длительность, темп речи, тембр, паузы. Интонация и ударение образуют просодическую систему языка. В русском языке часто используют интонации, которые выражают радость, грусть, удивление, возмущение, иронию, разочарование и безразличие. Такие конструкции довольно резко отличаются от интонационных конструкций вьетнамского языка. В связи с этим вьетнамцы плохо имитируют русскую интонацию.

Значительные трудности возникают у вьетнамских студентов при определении различий интонационных конструкций удивления и вопроса. Например, предложения «Сколько ей лет? Ей 40?» и « Неужели, ей 40. Она совсем не выглядит на 40». Как правило, произносятся вьетнамскими студентами совершенно одинаково.

Одной из наиболее сложных для усвоения учащимися-вьетнамцами является грамматическая категория рода имени существительного в русском языке: мужской, женский и средний род. Во вьетнамском языке грамматически оформленная категория рода отсутствует, в отличие от русского, где категории рода играет большую роль в грамматическом оформлении речи. Имя существительное согласуется в роде почти со всеми знаменательными частями речи: прилагательными, причастиями, некоторыми разрядами местоимений, порядковыми числительными, глаголами прошедшего времени. К примеру: Компьютер, купленный в магазине в прошлом году, сломался вчера. Девушка, которую ты встретил вчера на концерте, приехала из Вьетнама. Письмо, написанное моей мамой, потерялось.

Несмотря на то, что использование категории рода определено правилами русского языка, студенты встречают исключения из правил, которые вызывают затруднения на начальном этапе изучения русского языка: например, «мой папа», а не «моя папа», «мой кофе» а «моё кафе». Более того, форма слов, оканчивающихся на мягкий знак, не позволяет студентам определить род существительного: дождь – мужской род, но тетрадь – женский род.

Категория рода связана с парадигмой падежей имени существительного в единственном и множественном числе и парадигмами согласуемых с ними частей речи. Во вьетнамском языке отсутствует падежная система, в связи с этим вьетнамские студенты во многих случаях забывают поставить существительное в нужный падеж. Например, трудности вызывает родительный падеж, «закон природы» – «quy luật của tự nhiên», «интересы народа» – «lợi ích của nhân dân», или дательный падеж, «он подарил мне одну красивую картину» -« anh ấy tặng tôi một bức tranh đẹp», а « я подорила ему одну рубашку» – « tôi tặng anh ấy một chiếc áo».

Одной из причин наличия трудностей в освоении русского языка вьетнамскими учащимися является различие языковых картин мира и представлений и мире, заложенных в языке. Каждый язык содержит национально обусловленные способы выражения мысли и идеи в определенных ситуациях, именно поэтому одни и те же ситуации по-разному интерпретируются в разных языках. В связи с этим, в речи иностранных студентов, в частности вьетнамцев, присутствует много ошибок, для объяснения которых необходимо проанализировать влияние родного языка на речевое поведение вьетнамских учащихся в русскоязычной среде.

Л.В. Щерба писал, что можно изгнать родной язык из уроков, но нельзя изгнать из головы учащегося [1, С.182], то есть родной язык постоянно доминирует в сознании студентов. Следовательно, вьетнамские учащиеся, особенно на начальном этапе, часто бессознательно переносят речевые навыки родного языка в речь на русском языке. Например, вьетнамцы, как правило, обычно

испытывают трудности в использовании в общении таких слов, как «ничего», «не за что» и «пожалуйста». Данный факт можно объяснить тем, что во вьетнамском диалоге если кто-то говорит «cảm ơn» («спасибо»), то второй человек должен отвечать «không có gì (đâu)!». Переведя фразу «không có gì (đâu)!», мы получим слово «ничего» в русском языке, а не «пожалуйста» или «не за что», следовательно во многих случаях слышим ответ «ничего» после «спасибо» в речи вьетнамцев.

Интерференция родного языка связана также с отражением в языках различных способов восприятия и категоризации объективной действительности: времени, пространства, цвета, вкуса ... Например, для вьетнамца вечер – это время от 13 часов до 18 часов, поэтому часто в речи вьетнамских студентов встречаются ошибки типа «Приходи в три часа вечера» [2]. Здесь важно отметить, что правильное использование и понимание конструкций и слов, определяющих время в русском языке, является большой проблемой для студентов не только на начальном этапе, но и на старших курсах. В русском языке, существуют два способа сказать время. Например, 7:45 – семь сорок пять или без пятнадцати восемь. Однако в речи носителей русского языка чаще встречается выражение «без пятнадцати восемь», вследствие чего возникает путаница, связанная с правилом во вьетнамской культуре говорить «восемь без пятнадцати» («tám giờ kém mười lăm»).

Различия в языковых картинах мира и речевом этикете носителей русского и вьетнамского языков обусловливают нарушение правил коммуникации: вьетнамцы не спрашивают «как дела?», вместо этого они часто спрашивают «куда ты?» или «что ты делаешь?», приветствуя другого человека и не имея цели узнать ответ на эти вопросы. Вьетнамские учащиеся, особенно на начальном этапе изучения русского языка, часто совершают ошибки в общении с русскими людьми, так как подобные вопросы считаются невежливыми в русской культуре.

Как известно, в связи с влиянием Конфуцианства, пришедшего во Вьетнам из Китая, вьетнамское общество учитывает концепцию Ли, которая устанавливает принципы взаимного уважения и почтения. В соответствии с Ли, ученики и студенты должны уважать и уметь правильно общаться с учителями и преподавателями. Как правило, ученикам и студентам нельзя называть имя или фамилию их учителей и преподавателей.

Например, «thầy ơi/ cô ơi, bài tập này phải giải như thế nào ạ?» на русском языке будет дословно звучать «преподаватель/преподавательница, как можно выполнить это упражнение?». В связи с определенными правилами коммуникации вьетнамские студенты, особенно начинающие, часто начинают диалог с преподавателем словом «преподаватель» несмотря на то, что им известно о необходимости использовать имя и отчество. Обращаясь к преподавателю «Евгения Алексеевна! Помогите нам, пожалуйста!» или «Надежда Ивановна! Скажите, пожалуйста, когда мы будем писать контрольную работу?», вьетнамцы чувствуют неловкость и то, что они недостаточно уважают своего преподавателя.

Кроме этого, в соответствии с этикетом во Вьетнаме в речи студентов/ младших по возрасту людей в общении с преподавателями/старшими по возрасту людьми обязательно должны присутствовать такие слова, как «vâng», «dạ», «ạ» , «thưa», которые отсутствуют в русском языке. Например: «em đã làm bài tập về nhà chưa?» (т.е. «сделал ли ты домашнюю работу?») – «dạ thưa thầy, em làm bài xong rồi ạ!» (т.е. «да, преподаватель, я ее сделал!»). С точки зрения звука слово «да» имеет схожее произношения со словом «dạ» во вьетнамском языке, ввиду этого вьетнамцы больше любят говорить «да», чем «хорошо» или «отлично», общаясь с преподавателями. Делая вывод, следует сказать, что слово «да» в речи вьетнамских студентов не только обозначает «согласие», но и включает в себя такие понятия, как «уважение» и «послушание».

В связи с тем, что каждый иностранный язык содержит определенные особенности для человека его изучающего, в процессе обучения студент неизбежно сталкивается с трудностями, которые необходимо преодолеть для совершенствования уровня владения иностранным языком. «Овладение вторым языком в большинстве случаев происходит в возрасте, когда навыки родного языка полностью стабилизировались. Появляется трудная задача их преодолеть. Решить ее возможно лишь сознательно, что предполагает знание двух языковых систем, их сопоставление и преодоление ошибок, связанных с влиянием укоренившихся навыков родного языка» [3, С. 30].

Для преодоления вышеуказанных трудностей вьетнамцам следует принять во внимание следующие факторы успешности овладения русским языком:

Необходимо чаще практиковать произношение нескольких букв, которые отсутствуют в вьетнамском языке, таких как [ъ], [ь], [ж], [ц], [щ] т.д.

Следует уделять особое внимание работе над интонацией, используемой в различных ситуациях, чтобы наиболее близко имитиро-

вать особенности русского произношения. При этом, основным фактром успешности является максимально активное общение с носителями русского языка.

Для пополнения словарного запаса, совершенствования лексико-грамматических навыков учащимся следует знакомиться с русским кинематографом, смотреть фильмы, телевизионные передачи, читаиь книги на русском языке.

Основным правилом успешной коммуникации является изменение своих привычек, приобретенных во вьетнамской коммуникативной культуре, адекватное и быстрое реагирование на слова собеседника: слушать – думать – говорить на русском, а не слушать русскую речь – думать по-вьетнамски – говорить на русском.

Научный руководитель: Евгения Алексеевна Шерина, заведующая кафедрой русского языка как иностранного, Институт международного образования и языковой коммуникации.

Список литературы

1. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Т. 1. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1958. – С.182. (Дата общения: 18.4.2015)

2. Чан Динь Лам, Обучение русской диалогической речи вьетнамцев: проблемы и решение// Успехи современного естествознания. – 2014. – № 4 . – С. 142-145; (дата обращения: 18.04.2015).

3. Голованева Т.М. Некоторые размышления о психолингвистической интерференции в интонациях // Особенности обучения иноязычной устной речи в вузе: Межвузовский сборник. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1983. – С.30. (дата обращения: 19.04.2015).

УДК 372.811.161.1

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Старикова Г.Н.

Томский государственный университет, Томск, e-mail: gstarikova@yandex.ru

В статье обобщается авторский опыт организации научно-исследовательской работыиностранных студентов-филологов. Ее актуальность обусловлена необходимостью расширения и углубления знаний инофонов по будущей специальности в условиях профессионально ориентированного обучения. Цель статьи – привлечь внимание коллег к некоторым формам работы спецсеминаралингвокультурологической проблематики, обосновать эффективность предлагаемого автором иностранным студентам материала исследования (названия городских заведений / произведения русской живописи) и аспектов его изучения (структурно-семантический, сопоставительный / методический и др.). В частности, в ней представлен вариант реализации личностно-ориентированного подхода в организации научно-исследовательской проектной деятельности студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, научная деятельность студентов, самостоятельная работа, проектная деятельность

ABOUT THE MANAGEMENT EXPERIENCE OF THE FOREIGN PHILOLOGY STUDENT'S SCIENTIFIC RESEARCH WORK

Starikova G.N.

Tomsk State University, Tomsk, e-mail: gstarikova@yandex.ru

he author's scientific research activity management experience of the foreign philology students is generalized in this article. Its importance is defined by the task of the broadening and deepening of the foreign students' knowledge on their future profession in terms of the profession oriented study. The article purpose is to attract colleagues' attention to some forms of the special lingua-cultural problems seminar working, to base the efficiency of the research material afforded to the students by the author(the city establishments names/the masterpieces of Russian painting) and the aspects of its study (structural-semantic, comparative/ methodical etc.). In particular, there is the variant of the personality oriented approach to the students' scientific research project endeavor management in it.

Keywords: Russian as a foreign language, a scientific activity of students, independent work, project endeavor

В современных условиях открытости мира студенты многих государств активно пользуются возникшей возможностью изучения русского языка в стране его носителей, в том числе в таких еще недавно закрытых для иностранцев городах, как Томск.Это вынуждаетместное педагогическое сообщество осваивать и непрерывно совершенствовать методику преподавания РКИ, применяясь к конкретным задачам и условиям обучения контингента. Особую актуальность подобная деятельность приобретает с включением томских высших учебных заведений в совместные с зарубежными вузами программы двойных дипломов. В частности, на филологическом факультете ТГУ с 2010 г. реализуется подобная образовательная программа с Шеньянским политехническим университетом (КНР). Профессионально ориентированное обучение

предъявляет к преподавателям РКИ новые требования, при этом одной из наиболее сложных форм деятельности с иностранными студентами видится организация самостоятельной проектной работы, в том числе написания и защиты ими индивидуальных выпускных научных трудов: курсовых, бакалаврских, дипломных исследований или магистерской диссертации, что неоднократно отмечалось в методической литературе [1. С. 168; 2].

Для создания последних в вузах действуют спецсеминары – не только особый вид учебно-научной деятельности под руководством преподавателя, но и одновременно способ управления познавательной деятельностью студентов, средство развития у них культуры мышления и речи.Работа в семинаре дает студентам и магистрантам возможность получения дополнительных знаний по избранной ими научной отрасли, изучения методикисследования, а также формирования навыков самостоятельной научно-исследовательской работы. Подобная деятельность должна осуществляться в данной форме творческого сотрудничества как система постановки усложняющихся задач, решение которых приводит к обогащению опыта исследователей, их личностного и профессионального роста.

Задачи спецсеминара для иностранцев соответствуют цели организации этого вида деятельности и для русскоязычных студентов:

• расширение и углубление знаний по будущей специальности;

• привлечение внимания студентов к актуальным, перспективным проблемам конкретного научного направленияи возмоным подходам к их решениюв рамках различных научных парадигм;

• обучение работе с разного рода источниками информации: книжными, Интернет-ресурсами, архивными и др.;

• создание баз данных и развитие навыков самостоятельного многоаспектного анализа избранного фактического материала;

• подготовка докладов на научные семинары и конференции разного уровня и др., в числе наиважнейших из которого представляется обучение студентов основным жанрам академической речи – письменной и устной.

Несомненно, организация семинарских занятий для иностранцев предполагает те же виды деятельности руководителя, что и для русских студентов: разработку тематики предлагаемых участникам семинара исследовательских проектов, определение (видение) их ближних и дальних перспектив, подбор «стартовой» библиографии по темам, отбор научной литературы для общего обсуждения, обучение слушателей культуре научной работы. Особенностью работы с инофонами является необходимость развития их общей речевой практикина основе овладениястудентами системой изучаемого языка.Качественное выполнение этой задачи требует ограничения числа «семинаристов» до пяти, лучше – трех-четырех человек.

Темы научно-исследовательских работ определяются спецификой выпускающей кафедры, научными интересами руководителя семинара, пристрастиями и возможностями исполнителей. При этом, как показывает опыт, основным условием, обеспечивающим успешное выполнение преподавательского задания последними, является их действительная заинтересованность в проблематике выполняемой работы. Поэтому, чтобы соответствовать на деле творческому характеру исследования, руководитель семинара должен ответственно подойти к тематике спецсеминара, предлагаемого иностранным студентам. В связи со сказанным безусловно перспективными видятся направления лингвострановедческое и лингвокультурологическое, демонстрирующие взаимообусловленность языка и культуры, что входит в круг актуальных исследований последнего времени. Целесообразность подобной тематики в аудитории инофонов была подтверждена результатами работы авторского семинара.

Так, в течение ряда лет объектом исследования для иностранных студентов, работающих в нем, были имена собственные, обладающие яркой культурной спецификой, поскольку номинативная деятельность – одно из проявлений творческих способностей общества или отдельных его членов,что обеспечивает онимам национальное своеобразие даже в условиях глобализации всех сфер жизни. Порожденные конкретно-историческими общественными условиями, они составляют интереснейший разряд лексики любого языка, наиболее зримо демонстрирующий его социальный характер. Это глубоко национальные знаки, несущие информацию об истории, особенностях мировидения народа, специфике его ценностных координат в разные эпохи. Их отличает разрядное (антропонимы, зоонимы, топонимы, идеонимы, прагматонимы и др.), структурное и семантическое многообразие, что привлекает к ним внимание лингвистов, а преподавателю, реализующему на практике принцип индивидуального подхода к обучению, дает возможность максимально разнообразить исследовательские задачи как в плане тематики, так и глубины их решения, что уже отмечалось автором в одной из прошлых статей [3].

В частности, городская эргонимия (совокупность названий деловых объединений людей – фирм, магазинов, клубов и др.) позволяет ставить студентам посильные задачи, усложняющиеся от этапа к этапу – например, от формальной (графической, структурно-грамматической) характеристики, в том числе приемов языковой игры, к содержательному описанию нейминга, выявляющему социокультурные компоненты национальных ономастиконов. Знание родной онимии, возможность самостоятельного сбора материала в периоды обучения и каникул позволяют изучать российские имена в сопоставлении сотечественной. Например, студентами семинара «Актуальные проблемы современной ономастики» выполнялись исследования по таким темам: «Названия томских заведений сферы развлечений: состав, структура» (Ба Ти, бакалавр), «Имена томских предприятий, связанных с производством и продажей продуктов: комплексный анализ» (Ван Цзюньцзе, магистр), «Имена заведений общественного питания: состав, структура, традиции нейминга (на материале русского и китайского языков)» (Лю Сяолинь, магистр) и др.

Исполнение работ потребовало от студентов освоения большого объема специальной литературы, посвященной как общим, так и частным вопросам ономастической теории, в том числе оригинальных положений фэн-шуй-ономастики, ряд из которых был впервые переведен ими на русский язык [4]. Новизна работ была обеспечена российским региональным материалом исследования, сопоставительным аспектом описания, отражающим специфику традиций именования в двух национальных культурах, что значимо в свете расширяющихся контактов между РФ и КНР, важности межкультурной коммуникации в целом.

В 2013 г. очередной группе студентов ШПУ был предложен спецсеминар «Живопись на уроках РКИ». Еготематика была обусловлена осознанием значимости страноведческой работы в иностранной аудитории и ведущей роли наглядных видов искусств (в первую очередь – живописи) в приобщении к русской культуре, тем самым – в развитии интереса учащихся к изучаемому языку, на что указывалось исследователями, см., напр.[5.С. 168]. Так, Л.М. Абазова называет произведения искусства сильным мотивирующим фактором на занятиях по развитию речи – «обладая способностью уникального эмоционального воздействия на психику и сознание человека, они вызывают особую творческую активность студентов»[6]. Наличие в педагогических трудах методических обоснований привлечения художественных полотен для изучения русского языка (чаще всего для русскоязычных школьников) [7; 8], имеющиеся разработкиуроков разной степени подробности на этом материале [8; 9; 10; 11] обратили наше внимание именно на живопись.

Первые занятия семинара были посвящены истории русской живописи с момента ее зарождения в форме иконописи, характеристике основных живописных жанров: портрета, пейзажа, натюрморта и т.д. Лекционный материал постоянно перемежался словарной работой, поскольку этот вид деятельности преследовал цель пополнить лексикон студентов специальными словами и выражениями. Например, на вводном занятии рассматривалась структура слова живопись, обращалось внимание на глагольный корень (написать, а не нарисовать!), который представлен и в словах иконопись, иконописец, живописец,расписывать – расписать. К глаголу приводились квазисинонимы изображать – изобразить (кого? что? – как? – чем, в чем?: изображать время в красках), творить – сотворить,создавать – создать (что? – когда? – где?), их однокорневые единицы: образ – образы, образ – образа, изобразительное искусство, воображение, творец, творение, создание, создатель. Помимо семантики производных слов студенты знакомились с их синтагматикой(написать образ Богородицы, расписать Кремлёвский собор, сотворение мира), создавали собственные предложения по озвученным образцам. Читая текст с обозначением в общем виде функций живописи (образовательная, развивающая, воспитательная, эстетическая), студенты на примере предъявленных произведений пытались придать этим формулировкам содержательную конкретику: картины знакомят с творчеством отдельных художников, развивают фантазиюучащихся,умение анализировать, обобщать информацию, формируют художественный вкус, воспитывают чувство гордости за национальное искусство.

Знакомство с жанрами живописи и их разновидностями шло с привлечением большого иллюстративного материала. Темами исследования бакалавров, избраннымина основе личных предпочтений, стали: «Картины в жанре интерьер и натюрморт на уроках РКИ в аудиториях разного уровня подготовки» (ГоуШаньшань), «Историческая живопись как основа для изучения истории России» (Ли Чэнь), «Живопись в жанре пейзаж на занятиях РКИ» (ЯоМинсю), «Лингвометодический потенциал живописи в жанре портрета в обучении иностранцев русскому языку (Юань Синьюй). Перед студентами были поставлены задачи:

1) изучить научно-методическую литературу вопроса;

2) отобрать иллюстративный материал, обосновать выбор;

3) выявить наиболее эффективные формы работы с избранным материалом в иностранной аудитории;

4) разработать систему упражнений на основе произведений живописи данного жанра для преподавания РКИ;

5) показать их возможности в практике преподавания русского языка иностранцам.

Первый год обучения был посвящен выполнению первых трех задач. Наибольшую трудность, как и ожидалось, вызвало знакомство с литературой по теме. Отбор статей для работы в аудитории осуществлялся руководителем. Как показал опыт, самой эффективной формой текстовой работы с инофонами является совместное комментированное чтение, когда студенты по очереди читают фрагменты статьи, а преподаватель объясняет новую лексику, непонятные конструкции. Обычно на дом студенты получали список вопросов по тексту, письменные ответы на которые затем легли в основу теоретического раздела каждой из студенческих работ – так формировались умения выделять главную и второстепенную информацию в прочитанном, сокращать и упрощать текст, высказывать свое мнение о нем.

Навыки восприятия актуальной для исследования литературы, ее реферирования и аннотирования вырабатывалисьпри представлении биографии и творчества художника, а также при знакомстве с конкретными планами уроков на материале произведений живописи. Большое количество пособий по овладению научным стилем речи оказывает преподавателю-филологу в этой деятельности серьезную помощь [12; 13; 14]. В нашем случае таким подспорьем явилось пособие Г.Ф. Жидковой [15]. Авторские жеразработки уроков позволяли выявить обязательные этапы в структуре занятий, их содержательное наполнение. От студентов требовалось дать оценку этим материалам и предложить свои варианты заданий к ним – таким образом они создавали обзор имеющихся пособий по данной тематике и подготавливались к выполнению четвертой и пятой задач, которыми занялись вплотную на втором году обучения.

Для их исполнения участники семинара разработали по два занятия, затем каждый одно из них апробировал в иностранных аудиториях разного уровня знания русского языка. Так, ГоуШаньшань провела урок в полиэтнической группе подготовительного отделения по теме «Квартира» с использованием картин в жанре интерьера, на котором был дан новый лексико-грамматический материал «Глаголы с семантикой размещения в пространстве» и были повторены формы винительного (куда?) и предложного падежа существительных (где?). Темой занятия ЯоМинсю стали «Эпитеты», оно прошло в группе студентов ШПУ 3-го курса с использованием русской пейзажной живописи. Ли Чэнь выступила в роли преподавателя в группе 4-го курса ШПУ с темой «Стрелецкие бунты – трагические страницы истории России XVII века», иллюстрацией к ней послужила картина В.И. Сурикова. Юань Синьюй проведено занятие в итальянской группе продвинутого уровня подготовки, где в дискуссии прозвучали очень серьезные рассуждения по поводу вопросов: какой человеческий тип характера представлен в «Протодьяконе» И.Е. Репина? Каким, с вашей точки зрения, должен быть священнослужитель? Помимо портретной живописи студентка использовала литературные портреты духовных лиц, музыку М.П. Мусоргского.

Первый педагогический опыт не во всем был удачен, но уроки прошли на высоком эмоциональном подъеме и показали удачность избранной тактики работы семинара, когда главной целью преподавателя было не дать искусствоведческие знания или познакомить с творчеством художников России, а указать на лингвометодический потенциал изобразительного искусства в обучении иностранцев русскому языку, который по-разному проявляется в произведениях различных жанров.Достаточно высокая результативность подобной деятельности выражается дипломами студентам за выступления на конференциях молодых ученых международного и всероссийского уровней. В частности, наградами Всероссийского смотра научных и творческих работ иностранных студентов и аспирантов, проводимого на базе ТПУ, отмечены работы Ба Ти (2008), ЛюСяолинь (2010), коллективный исследовательский проект студентов ШПУ «Живопись на уроках РКИ: лингвометодический потенциал» (2014).

Все сказанное выше позволяет резюмировать, что научно-исследовательская работа иностранных студентов предъявляет серьезные требования не только к формальной стороне ее организации(виды, порядок деятельности, формы контроля и т.д.), но и к тематике студенческих проектов. Она может быть различной, но при этом материал исследования должен отвечать следующим характеристикам: обладать яркой культурной спецификой, быть разнообразным и допускать многоаспектное рассмотрение, иметь практическую направленность, позволять

ставить студентам посильные задачи, усложняющиеся от этапа к этапу,способствовать развитию творческого потенциала студентов и профессионально значимых навыков коммуникации.

Список литературы

1. Зеленецкая И.С., Элиасберг Г.А. Научные конференции по русскому языку как средство самостоятельной проектной работы иностранных студентов // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Т. 2: Психолого-педагогические науки. – С. 168 – 172.

2. Поведская О.К. Организация научно-исследовательской работы студентов и преподавателей в рамках компетентностного подхода в образовании //http: //econf.rae.ru/pdf/2009/12/Povedskaya.pdf, дата обращения 9.04.2015.

3. Старикова Г.Н. Имена собственные как объект специального изучения в иностранной аудитории // Русский язык в суверенном Казахстане /Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию Независимости Республики Казахстан (20 октября 2011 года). Усть-Каменогорск, 2011. – С. 132–137.

4. ВанЮнцзюнь. Китайская ономастика. – Пекин, 2004. – 377 с. (на китайском языке).

5. Жаркова Т.Л. Урок по развитию речи (произведения искусства в обучении РКИ) //Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ / Сост. Н.В. Кулибина. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. – С. 168–182.

6. Абазова Л.М. Золотые имена России на уроках РКИ //«Инновации в науке»: материалы XVII междунар. заоч. науч.-практич. конф. (25 февраля 2013 г.) http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/6732-2013-03-06-13-46-27, дата обращения 12.12. 2013.

7. Ходякова Л.А. Живопись на уроках русского языка: Учеб.пособие (с илл.). М.: Флинта – Наука, 2000. – 200 с.

8. Страхова Л.Л. Сочинение по картине для младших школьников. – СПб.: Литера, 2010. – 80 с.

9. Таяновская И. Характеристика человека как культуроведчески ориентированный текстовой материал для обучающей работы (продвинутый этап в освоении РКИ) // RocznikInstytutuPolsko-Rosyjskiego. – 2012, N2(3). – С. 131–142.

10. Аладышкина Л.В. Образ русской женщины в картинах Бориса Кустодиева: лингвокультурологический аспект // Традиции и новации в преподавании русского языка и литературы: материалы докладов и сообщений XVI междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: СПГУТД, 2011. – С.206–209.

11. Тульска М. Звучащая картина //http://e-toile.russchool.eu/results-ru/materials_ru/poland_ru, дата обращения 15.11.2013.

12. Богатырева И.В., Голованова Л.З., Лобашкова И.М. Пособие по научному стилю речи для подготовительных факультетов вузов СССР. Филологический профиль. 2-е изд.; перераб. – М.: Рус. яз., 1986. – 196 с.

13. Котова В.Д. Учебник русского языка для иностранных студентов гуманитарного профиля: Научный стиль речи. – М.: РУДН, 2004. – 319 с.

14. Сиротина Т.Б. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи: Практикум для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов (филологический профиль): Учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2003. – 240 с.

15. Жидкова Г.Ф. Обучение научной речи на материале текстов по культурологии. М., 2006. – 85 с.

УДК 378.178-054.6

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКОГО ВУЗА

Шевелёва С.И.

Томский политехнический университет, Томск, e-mail: sheveleva@tpu.ru

Интеграция иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза во многом зависит от актуализации адаптационного компонента. Умение преподавателя использовать стиль педагогического общения, учитывающий национальные особенности иностранных обучающихся, влияет на эффективность адаптационных процессов на этапе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: педагогическое общение, адаптация, образовательная среда, предвузовская подготовка, национальные особенности, иностранные обучающиеся

EDAGOGICAL COMMUNICATION AS A FACTOR CONTRIBUTING TO INTERNATIONAL STUDENTS' ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A RUSSIAN UNIVERSITY

Sheveleva S.I.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: sheveleva@tpu.ru

Integration of international students into the educational environment of a Russian university depends greatly on actualization of the bridging component. Teacher's ability to use a pedagogical communication style, considering international students' cultural identity, contributes to the efficiency of adaptation at the pre-university level.

Keywords: pedagogical communication, adaptation, educational environment, pre-university level, cultural identity, international students

Отличительные признаки современного образования обусловлены геоэкономическими и геополитическими факторами, а также глобализацией: активизируются международные контакты, успешно развивается тенденция создания международного образовательного пространства, ярко проявляется фактор его регионализации.

Актуальность данного исследования обусловлена следующим:

– возрастающим потоком иностранных студентов (количество студентов, приехавших на обучение в Россию, в 2004 году составило 52 тысячи человек [1], в 2013/2014 учебном году – 205,7 тысяч человек [2]);

– показателями эффективности работы государственных образовательных учреждений (численность иностранных студентов является одним из показателей эффективности работы вузов) [3];

– региональной спецификой Сибирского федерального округа (статистика распределения иностранных обучающихся в Сибирском федеральном округе следующая: основной контингент – представители стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) – Китая (13,3 %) и Вьетнама (10 %) [4].

В целях повышения конкурентоспособности вузов в сфере международных образовательных услуг возникает потребность создания соответствующих условий в российских образовательных учреждениях высшего образования для полноценного развития личности иностранного обучающегося как профессионала в той или иной сфере деятельности. Интеграция иностранных обучающихся в образовательную парадигму российского вуза во многом зависит от актуализации адаптационного компонента. Успешность адаптации, в свою очередь, зависит от направленности обучения на удовлетворение коммуникативных и жизненных потребностей обучающихся.

Материалы и методы исследования: теоретические методы: изучение и анализ статистических данных, нормативных документов, теоретических и практических работ в области педагогики, культурологии, этнопсихологии, методики обучения иностранным языкам, диссертационных исследований по проблематике обучения студентов из стран АТР в российских высших учебных заведениях. Эмпирические методы: наблюдение за учебным процессом на подготовительном отделении; анкетирование слушателей подготовительного отделения из стран АТР с целью выявления трудностей адаптации.

Большое количество российских, зарубежных исследований и публикаций, центром внимания которых выступает адаптация, является показателем актуальности и важности учёта адаптационных процессов в образовательном процессе российского вуза. Проблемы адаптации иностранных студентов в условиях языковой среды рассматриваются российскими (Т.П. Чернявской 1991; М.А. Ивановой и Н.А. Титковой 1993; О.Л. Камардиной и О.В. Корчагиной 1997; А.И. Сурыгиным 2000; Д.Г. Арсеньевой, А.В. Зинковского, М.А. Ивановой 2003; М.И. Витковской, И.В. Троцук 2005; Е. Набичаевой 2006; Н.А Батаниной 2008, Т. Лондаджим 2012 и др.), китайскими и вьетнамскими (Вэй Син 2003; Нгуен Тхи Чам Ань 2009; Чэнь Цзэ 2010) исследователями.

В педагогической и методической литературе можно встретить различные определения понятия «академическая адаптация». И.В. Ширяева интерпретирует данное понятие как «…формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающей адекватное поведение субъекта деятельности для эффективного достижения целей педагогической системы» [5. С. 3]. Т.П.Чернявская определяет академическую адаптацию как «…целенаправленный процесс взаимодействия иностранных студентов и дидактической среды … вуза, согласующий ожидания субъектов обучения, их возможности, дидактическую среду и обучающую деятельность преподавателей с учебно-познавательной деятельностью студентов» [6]. Наиболее перспективной в определении сущности академической адаптации иностранных обучающихся, по нашему мнению, является идея А.И. Сурыгина. Адаптацию он определяет как адаптацию иностранного обучающегося к педагогической системе [7].

Анализ трудностей адаптации иностранных обучающихся в течение первого года обучения в вузе, проведённый М.А. Ивановой и Н.А. Титковой, показал, что фактором, к которому наиболее трудно адаптироваться, обучающиеся считают учебный процесс [8]. Несмотря на прогресс в педагогической науке, аналогичные выводы делают специалисты Новосибирского государственного университета экономики и управления, выявляя проблемы адаптации иностранных студентов. Согласно данным анкетирования, большинство респондентов отметили, что «… учёба в университете является для них самым трудным испытанием» [9. С. 23]. Наличие вышеуказанной трудности адаптации подтвердили и результаты анкетирования, проведённого на подготовительном отделении Томского политехнического университета.

Составляющими учебного процесса являются не только формы организации учебного процесса, методы и приёмы работы, но и взаимодействие преподавателя и иностранных обучающихся. Следовательно, взаимодействие субъектов образовательного процесса можно отнести к факторам, оказывающим влияние на процесс адаптации иностранных обучающихся к образовательной среде российского вуза.

Взаимодействие педагогов и обучающихся в процессе учебной деятельности, направленное на повышение у обучающихся мотивации овладения предметом, вовлечение в совместную познавательную деятельность называется педагогическим общением [10. С. 215].

Образовательный процесс на этапе предвузовской подготовки российского вуза носит межкультурный характер. Априори иностранные обучающиеся являются носителями культур, как различных между собой, так и отличных от русской, причём некоторые культуры по своим характеристикам от неё отличаются значительно. Отличия национальных менталитетов приводит к противоречиям в вербальном и невербальном коммуникативном поведении, при этом поведение преподавателя, не укладывающееся в рамки стереотипов обучающихся, может вызвать негативную реакцию аудитории и снижает эффективность педагогического процесса. Представляется возможным сделать вывод о влиянии этнокультурных различий на процессы обучения, социализации и инкультурации иностранных обучающихся.

Наблюдения за образовательным процессом позволяют заключить, что на этапе предвузовской подготовки у обучающихся из стран АТР проявляется яркая тенденция переноса национальных образовательных традиций в процесс обучения в российском вузе, то есть они стремятся учиться и общаться с субъектами образовательного процесса так, как это делали у себя на родине. Можно сделать вывод о том, что иностранные обучающиеся, начиная обучение в российском вузе, следуют организации учебного процесса, традиционной для их национальной культуры.

Важной составной частью традиционной педагогики Китая и других стран, входящих в АТР, являются педагогические идеи Конфуция и созданная им целостная система преподавания. Идеи Конфуция оказали влияние не только на способы обучения, но и на коммуникативное поведение. В соответствии с конфуцианскими понятиями, преподаватель занимает в обществе достаточно высокое место. По этой причине, поддерживая свой высокий статус, преподаватель должен сохранять дистанцию между собой и студентами. Данный стиль педагогического общения характеризуется слабым межличностным контактом преподавателя и академической группы [11].

Ригористическая иерархия коммуникации, принятая в обществах стран АТР, является традиционной для образовательного процесса и распространяется на взаимоотношения «преподаватель-студент», регламентируя деятельность последнего. Согласно иерархии, преподаватель является безусловным лидером, а студент, соответствуя своему статусу и социальной роли «младшего» и «подчинённого», не может не соглашаться с точкой зрения преподавателя, выражать негативное отношение к его работе [12].

Приоритетный стиль педагогического общения в странах АТР – авторитарный. Данный стиль имеет следующие характерные черты: общение во взаимодействии «преподаватель-студент» носит монологический характер, на занятиях обратная связь между преподавателем и обучающимися отсутствует или очень слабая, проявление инициативы со стороны обучающегося не приветствуется.

Сравнительно-сопоставительный анализ педагогических традиций показал, что особенности педагогических традиций стран АТР (стиль педагогического общения, формы организации учебного процесса, методы обучения) в значительной мере отличаются от педагогических традиций, принятых в российских вузах. Формы организации учебного процесса, стиль педагогического общения, используемые в высшей школе стран АТР, не способствуют формированию коммуникативных умений и развитию качеств личности, необходимых для активного межкультурного взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Для преодоления затруднений в педагогическом общении с данным контингентом студентов нужно чаще их вовлекать в групповые беседы, где каждый студент может открываться перед другими. Основными средствами воздействия педагога должны быть просьбы, советы, одобрения или доброжелательные порицания. На первоначальном этапе преподаватель может взять на себя функцию распределения ролей, впоследствии позиция преподавателя должна заключаться в побуждении к действию, решении только сложных вопросов. Необходимо также моделирование для студентов личностно значимых ситуаций, которые стимулируют общение. Как следствие такой атмосферы является то, что студенты чувствуют себя раскованно, не боятся допустить речевую ошибку, быть непонятыми. Результатом такого стиля общения, при котором педагог ориентируется, прежде всего, на личность студента и перспективы её развития, является повышение уровня мотивации учебной деятельности студентов.

Таким образом, анализ работ [13,14], и рассмотренные выше положения, позволяют выделить ряд особенностей педаго-

гического общения на этапе предвузовской подготовки:

– общение осуществляется между представителями различных языков и культур,

– преподавателю необходимо действовать с позиции национально-культурной специфики речевого поведения носителей языка, учитывая несовпадения между иностранным и родным языком, иностранной и родной культурой,

– преподавателю необходимо учитывать психологические особенности студентов,

– преподавателю необходимо осуществлять выбор стиля педагогического общения, адекватного национальной принадлежности обучающихся.

Заключение

Учитывая вышеперечисленные особенности, а также особенности функционирования педагогической системы, роли преподавателя в этой системе, педагог может преодолеть затруднения при общении в ходе учебного процесса, а как следствие повлиять на восприятие и усвоение обучающимися получаемых знаний, на степень эффективности адаптации обучающихся к образовательной среде российского вуза.

Список литературы

1. Российский статистический ежегодник, 2004 г. Режим доступа: www.gks.ru/bgd/regl/b05_13/IssWWW.exe/stg/07-58.htm.

2. Российский статистический ежегодник, 2014 г. Режим доступа: www.gks.ru/bgd/regl/b14_13/IssWWW.exe/stg/d01/07-55.htm.

3. Указ Президента РФ от 07 мая 2012 г. №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».

4. Арефьев А.Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг [Текст] / А.Л. Арефьев. – М.: Центр социального прогнозирования, 2007. – 700 с.

5. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе: дис. … канд. псих. наук [Текст] / И.В. Ширяева. – Ленинград, 1980. – 176 с.

6. Чернявская Т.П. Дидактическая адаптация иностранных студентов в советском вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Т.П. Чернявская. – СПб.: 1991. – 18 с.

7. Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: дис. … доктора пед. наук: 13.00.08 [Текст] / А.И. Сурыгин. – СПб, 2000. – 311 с.

8. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе [Текст] / М.А. Иванова, Н.А. Титкова. – СПб, 1993. – 61 с.

9. Батанина Н.А. Выявление проблем адаптации иностранных студентов путём анкетирования [Текст] / Н.А. Батанина // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты. Том 2. Томск: Изд-во ТПУ, 2008. – С. 22–25.

10. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.

11. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Чжао Юйцзян. – М. 2007. – 297 с.

12. Шевелёва С.И. Учёт национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – №12. – С. 115-118.

13. Филимонова Н.Ю. Учёт национально-этнических особенностей иностранных учащихся в процессе педагогического общения // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2006. – № 8. – с. 166-167

14. Романюк Е.С. Педагогическое общение в процессе межкультурной коммуникации // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2011. – Т.10, № 8. – С. 109-111.

Секция «Изучение языков и культур в аспекте международного образования»

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Астафьева И.П.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: inna_astafyeva@mail.ru

В настоящее время вопрос мотивированности специальной лексики является одним из сложных и дискуссионных. В данной статье описаны виды метафорических моделей образования терминов в китайской терминосистеме нефтегазовой отрасли, определена степень продуктивности выявленных моделей, а также указаны различия в типах мотивированности проанализированных терминов с их русскоязычными эквивалентами. В работе были использованы приемы дефиниционного, сравнительного, структурного методов и метода концептуального моделирования.

Ключевые слова: метафора, мотивированность терминов, когнитивная лингвистика, метафорическая модель, китайский язык

METAPHOR AS A METHOD OF A TERM FORMATION (BASED ON THE CHINESE TERMINOLOGICAL SYSTEM OF PETROLEUM INDUSTRY)

Astafyeva I.P.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk

Currently the problem of motivation of special vocabulary is one of the most difficult and debatable issue. This article describes the types of metaphorical models of a term formation of the Chinese terminological system of petroleum industry, determines the degree of efficiency of the metaphorical models, and describes the differences in the types of motivation of the analyzed terms with their Russian equivalents as well. We used methods of definitional, comparative, structural analysis and conceptual modeling.

Keywords: metaphor, motivation of terms, cognitive linguistics, metaphorical model, Chinese language

Данная статья посвящена выявлению моделей метафорической мотивированности терминов нефтегазовой промышленности в китайском языке.

Под мотивированностью мы, вслед за О.И. Блиновой, понимаем особое свойство любого слова, позволяющее осознать взаимообусловленность его значения, звучания, соотнесенность с однокоренными и структурными словами [1. С. 30]. Характеризуя виды мотивированности, О.И. Блинова выделяет метафорическую мотивированность – такую мотивированность, при которой значение производного слова основывается на переносном значении мотивирующего слова. Так, например, термин нефтегазовой отрасли ловушка, означающий объект, образованный сочетанием тектонических, литологических, стратиграфических факторов, задерживающий миграцию углеводородов, метафорически мотивирован прямым значением слова ловушка, то есть сравнивается с приспособлением для ловли или захвата чего-либо.

В настоящее время проблемы мотивированности профессиональной лексики являются актуальными и привлекают внимание многих ученых, поскольку понимание мотивированности отдельных терминов повышает эффективность их использования в процессах общения определенного профессионального сообщества. Однако, несмотря на то, что ученые посвятили значительное количество трудов разрешению данной проблемы, некоторые важные вопросы еще полностью не решены и остаются спорными.

Исследование специальной лексики с точки зрения мотивированности имеет особое значение для лингвистов и переводчиков, поскольку мотивированность является важным системоорганизующим свойством и способствует верному и полному пониманию закономерностей образования терминов, что в свою очередь помогает в верном переводе научных, технических и экономических текстов. О значимости исследования мотивированности терминосистем для понимания научных картин мира пишет О.А. Корнилов. Он утверждает, что термины – центральное звено научной картины мира, ее репрезентант в языке. [2. С. 13].

Поскольку нефтегазовая отрасль позволяет современной цивилизации развиваться нарастающими темпами, то её роль и значение для жизнеобеспечения современного человека находят отражение в отраслевой терминологии. Значение нефти и природного газа для мирового топливно-энергетического комплекса в равной степени об-

условливает актуальность данной работы. Немаловажную роль играет партнерство двух развивающихся стран – России и Китая. Все сказанное обусловливает актуальность данной работы.

В данном исследовании мы рассматриваем терминосистему как репрезентант фрагмента научно- технической картины мира. Вслед за рядом исследователей, картина мира понимается нами как особая модель мира в сознании отдельного человека. Схожие представления об окружающей действительности у представителей одной национальности образуют языковую картину мира, а универсальные знания для всех культур – научную картину мира [3. С. 87; 4. С. 15-96]. Данные понятия находятся в постоянном взаимодействии, так как каждая из картин репрезентируется посредством языка. Языковым ядром научной картины мира являются терминосистемы, то есть научное представление о мире репрезентируется в языке в терминах, образование которых проходит по определенным моделям.

Одним из наиболее продуктивных средств формирования различных наименований является метафоризация, где выбор основания метафорического переноса полностью зависит от языковой картины мира [3. С. 181]. Согласно когнитивной теории, изучающей способы хранения и обработки информации в сознании человека, метафора – один из основных способов познания мира, когда человек думает об одной сфере в терминах другой, осуществляя таким образом классификацию реальности. В отличие от традиционного лингвистического понимания метафоры, метафора в интерпретации Дж. Лакоффа является универсальным свойством мышления, процессом, являющимся частью когнитивной деятельности, а затем находящим отражение в языковых структурах в виде лексической метафоры. Процесс метафорического переноса в человеческом сознании происходит по определенной модели – метафорической модели интерпретации концептов сфера-мишени на основе концептов сферы-источника [5. С. 26]. Ярким примером метафорической модели является когнитивная структура «жизнь – книга», в которой сферой-мишенью выступает ЖИЗНЬ, а сферой-источником – КНИГА (ср. лексические репрезентанты данной концептуальной метафоры: Он решил начать жизнь с чистого листа. Это событие было первой главой в ее жизни. Ее намеренье он прочитал между строк).

Таким образом, метафора как особый процесс интерпретации одних явлений на основе других может служить когнитивной основой формирования языковой семантики новых единиц. Сфера терминотворчества в этом отношении не является исключением. Современные исследования в области терминологии и лингвистики также свидетельствуют, что терминосистемы различных научных дисциплин содержат большое количество метафорических терминов. И можно с уверенностью сказать, что метафора в современной гуманитарной науке понимается как неотъемлемая часть научного мышления и научного дискурса [3, 6; 7. С. 41-43; 8. С. 18- 29].

Рассматриавемый тип образования терминов посредством метафорического переноса порождает соответствующий тип мотивированности – метафорическую. Она основывается на сосуществовании прямого и переносного значения слова в синхроническом плане. Например, термин «空胞» (kōngbāo) в одном из значении обозначает пустую клетку (биол.) и имеет русский аналог «поры». Данный термин называет промежутки или полости между структурными элементами твёрдого тела. То есть значение термина «空胞» является мотивированным, мотиватором является значение биологического термина. Однако существует также другой способ наименования – морфологическая мотивированность. Наличие определенной связи между морфологической структурой слова и его значением. Термин «конденсатор» – «冷凝器» (lěngníngqì) при прямом переводе складывается из двух элементов: корня слова – «остывание» и словообразующего суффикса со значением «аппарат».

Цели данного исследования – выявить метафорические модели образования терминов нефтегазовой промышленности в китайском языке, обусловливающие особые типы их мотивированности, определить степень продуктивности моделей, а также сравнить тип мотивированности проанализированных терминов с их русскоязычными эквивалентами.

Источником материала послужили специальные словари, посвященные нефтегазовой отрасли, китайского и русского языков [9, 10, 11].

Всего было проанализировано 93 термина в китайском языке, и для анализа отобрано 33 термина с наличием метафоры.

На основе анализа отобранных терминов, мы можем выделить 6 основных метафорических моделей: НАТУРФАКТ – НАТУРФАКТ (9 терминов); НАТУРФАКТ – АРТЕФАКТ (8 терминов); АРТЕФАКТ – АРТЕФАКТ (7 терминов); НАТУРФАКТ – ЧЕЛОВЕК (5 терминов); АРТЕФАКТ – ЧЕЛОВЕК (5 терминов); АРТЕФАКТ – ЧЕЛОВЕК (2 термина).

Следует отметить, что один термин может быть словосочетанием и содержать несколько метафорических моделей. Например, термин «井口» (jǐngkǒu), русский эквивалент которого – термин «устье скважины», содержит единицы, образованные по двум метафорическим моделям АРТЕФАКТ – ЧЕЛОВЕК и АРТЕФАКТ – АРТЕФАКТ: верхняя часть буровой, горной выработки, то есть ее отверстие сравнивается с человеческим ртом, а сама глубокая выработка с колодцем. Из этого следует, что данный термин содержит два метафорический переноса – антропоморфный и сравнение с искусственным объектом.

Охарактеризуем далее термины, образованные по данным моделям.

НАТУРФАКТ – НАТУРФАКТ (естественный объект определяется через сравнение с другим естественным объектом).

Примером метафорической модели НАТУРФАКТ – НАТУРФАКТ в китайском языке служит термин «石油» (shíyóu) – нефть. Прямой перевод каждого иероглифа показывает, что данный термин содержит «природную метафору» – «жирный камень», то есть нефть по своей консистенции сравнивается с маслянистым камнем. Скопление свободного газа в русском языке получило название – «газовая шапка», а в китайском «气顶» (qìdǐng), что является сложением двух слов: газ и макушка. Макушка – некий естественный объект, вершина чего-либо. «Нефтяной бассейн», то есть крупное месторождение нефти, в китайском языке определяется как «油田» (yóutián) – нефтяное поле, где поле в прямом значении – часть природного ландшафта.

НАТУРФАКТ (ЯВЛЕНИЕ ПРИРОДЫ, ЛАНДШАФТ И Т.Д.) – АРТЕФАКТ (естественный объект определяется через сравнение с искусственным объектом).

Русскоязычный термин «куст», который обозначает залежи полезных ископаемых в небольших количествах, «пучками», включает сравнение по форме с объектом природы, в то время как в китайском языке данный термин образован по другой метафорической модели НАТУРФАКТ – АРТЕФАКТ, так как прямое значение иероглифов термина «小矿房» (xiǎokuàngfáng) – маленький дом полезного ископаемого. Термин «купол» – «穹地» (qiōngdì) называет небольшую залежь горных пород, которая представляет собой выпуклый изгиб. Таким образом, значение китайского термина «земляной купол» мотивируется сравнением по форме с куполом как элементом архитектуры. Китайский аналог термина «впадина» – «盆地» (péndì) содержит иероглиф «盆», имеющим прямое значение «чаша», таким образом, впадина в термине определяется как «земляная чаша». В значении иероглифов термина «矿床» (kuàngchuáng) «месторождение» содержится сравнение с искусственным объектом – «кровать полезных ископаемых».

АРТЕФАКТ (ОБОРУДОВАНИЕ) – АРТЕФАКТ (искусственный объект определяется через сравнение с другим искусственным объектом);

Метафорическая модель АРТЕФАКТ – АРТЕФАКТ служит основой образования термина «套铣鞋» (tàoxiǎnxié), который определяет специальное оборудование, присоединяющееся к основанию колонны обсадных труб. Перевод иероглифов демонстрирует наличие метафорической мотивированности: по функциям оборудование сравнивается с предметом одежды – башмаком. Термин «顶丝» (dǐngsī), русский аналог которого – «штопор», содержит иероглиф «丝» – тонкая шелковая нить. Таким образом, штопор – мелкая деталь с шляпкой и винтообразным стержнем – определяется через сравнение по форме с ниткой. «钻杆柱» (zuāngǎnzhù), как и его вариант в русском языке «буровая колонна» содержит метафорическую мотивированность, содержится уподобление по форме с колонной, архитектурным элементом. «Шлам» – отходы продукта, составляющие пылевые и мелочные его части в китайском языке сравниваются с хлебными крошками. «残渣» (cánzhā) – остаток и крошка.

НАТУРФАКТ – ЧЕЛОВЕК (естественный объект определяется через сравнение с человеком);

Китайский термин «褶皱脊线» (zhězhòu jǐ xiàn) метафорически мотивирован, создан по метафорической модели НАТУРФАКТ – ЧЕЛОВЕК, так как природное явление сравнивается с человеческим позвоночником и морщинами на его лице, в то время как его русский эквивалент «линия гребня складки» имеет отличное основание метафоры: особенности ландшафта определяются через сравнение с искусственными объектами – гребень и складки (драпировка). Термин «富气» (fùqì), как и его эквивалент в русском языке «обогащенный газ», содержит антропоморфную метафору, так как свойство газа сравнивается с положением человека. «Залежь нефти» в китайском языке уподобляется человеку «油藏» (yóucáng) – нефть, которая прячется.

АРТЕФАКТ – ЧЕЛОВЕК (искусственный объект определяется через сравнение с человеком).

Своеобразие метафорической мотивированности китайского термина «钻杆接头» (zuāngǎnjiētóu) определяется наличи-

ем сравнения оборудования с человеком, так как соединяющая деталь определяется через иероглиф «头», прямое значение которого – «голова». Термин «次生圈闭» (cìshēngquānbì) «вторичная ловушка» включает слово, прямое значение которого – «взять под стражу», то есть процесс уподобляется действиям человека. Термин «心子» (xīnzi), как и его русскоязычный эквивалент «сердечник» образован по модели антропоморфной метафоры.

АРТЕФАКТ – НАТУРФАКТ (искусственный объект определяется через сравнение с естественным объектом).

Метафорическая мотивированность термина «хвостовик» в китайском языке формируется за счет уподобления артефакта части тела животного: 尾管 (wěi guǎn) – труба, выглядящая как хвост. «管道» (guǎndào) «трубопровод» содержит иероглиф «道», который играет важную роль в сознании китайцев. Данный иероглиф используется для определения жизненного пути.

Проанализировав термины, можно сделать вывод, что наиболее продуктивна в формировании метафорической мотивированности терминов модель НАТУРФАКТ – НАТУРФАКТ (9 терминов), второе место по количеству образованных терминов занимает метафорическая модель НАТУРФАКТ – АРТЕФАКТ (8 терминов). Возможно, это объясняется тем, что на протяжении всей истории своего развития древняя философия Китая уделяет пристальное внимание к природе, которая осознавалась как первооснова всего сущего. Далее по убыванию представлены метафорические модели АРТЕФАКТ – АРТЕФАКТ (7 терминов); НАТУРФАКТ – ЧЕЛОВЕК (5 терминов); АРТЕФАКТ – ЧЕЛОВЕК (5 терминов); АРТЕФАКТ – ЧЕЛОВЕК (2 термина).

Сравнение терминов с их русскими эквивалентами показывает, что характер и основание метафорической мотивированности некоторых терминов полностью совпадает, например, термин «газовый карман», как и его аналог в китайском языке «气袋» (qìdài) – «газовый мешок», содержит сравнение по функции и форме. Пустота, вызванная поглощенным газом, представляется в двух культурах как некое вместилище, следствием чего в русском языке является сравнение с такой частью одежды, как карман, а в китайском языке – с мешком. Некоторая часть терминов содержит частичное сходство с русскими терминами. Так, термин «打捞母锥» (dǎlāomǔzhuī) – «ловильный колокол», обозначающий специальное оборудование конусообразной формы, в русском языке включает два сравнения: по функциям с человеческой деятельностью, а по форме уподобляется предмету, созданному человеком, в то время как китайский термин не содержит метафорического уподобления по форме оборудования, давая прямое наименование «конус».

Большинство проанализированных терминов содержат существенные различия в признаках, лежащих в основе метафор. Сжигание сопутствующего газа при добыче или переработке нефти на нефтеперерабатывающих и химических заводах в русском языке получило название «факел». Его китайский аналог термин «火舌» (huǒshé) имеет более конкретное сравнение, то есть, если термин «факел» показывает сходство процесса сжигания газа с процессом сжигания факела, то китайский термин включает антропоморфное сравнение по форме – «язык пламени». Также существуют примеры, где в одном из языков полностью отсутствует метафора. Русскоязычный термин колено – «труба со сгибом» – в китайском языке имеет прямое наименование «弯管» (wānguǎn) изогнутая труба. Из этого наблюдения мы можем сделать вывод, что каждая терминосистема отдельного языка исключительна и своеобразна, а также имеет национальную окрашенность.

Научный руководитель: Резанова З.И., д-р филол. наук, профессор ТПУ.

Список литературы

1. Блинова О.И. Мотивология и ее аспекты / О.И. Блинова – Томск, 2007.

2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003, 349 с.

3. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова и др. – М.: Наука, 1988. – 216 с.

4. Резанова З.И. Дискурсивные картины мира // Картины русского мира: современный медиадискурс / З.И. Резанова, Л.И. Ермоленкина, Е.А. Костяшина и др. Томск: ИД СК-С, 2011. С. 15-96.

5. Лакофф Джордж, Джонсон Марк Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с

6. Мишанкина Н.А. Метафора в науке. Парадокс или норма? Томск, 2011.

7. Овсянникова В.В. Базовая языковая метафора «Природа – это дом» в естественно-научных текстах (на примере текстов по общей геологии) // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 318. С. 41-43.

8. Резанова З.И. Метафора в лингвистическом тексте // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2007. – №1. – С. 18 – 29.

9. 《俄英汉石油大词典》编辑部 出版社: 石油工业出版社 出版年: 1997年1月1日 页数: 2138 页

10. Репин А.Г. Краткий толковый словарь по газу и нефти / А.Г. Репин – М., ВНИИГАЗ, 2008. – 154 с.

11. Neftegaz.ru [URL: http://neftegaz.ru/dictionary/ctg/ngk] Дата доступа: 24.02.15.

УДК 81

ПРЕДИКАТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕЛЬКУПСКОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

Байдак А.В.

Томский политехнический университет, Томск, e-mail: aleksandrabaydak@mail.ru

Синтаксис селькупского языка является наименее разработанной областью его исследования. Цель публикации – установление особенностей числового согласования между подлежащим и сказуемым в простом двусоставном селькупском предложении. Главные члены двусоставного предложения – подлежащее и сказуемое – соотносят свои формы друг с другом, вступая в отношения предикативной взаимообусловленности. В форме сказуемого заключается указание на лицо и число субъекта. Координация подлежащего и сказуемого в числе осуществляется несколькими способами, в зависимости от того, выражено подлежащее отдельным словом или словосочетанием. Значение имеет и семантика подлежащего, и наличие / отсутствие определения при нем.

Ключевые слова: селькупский язык, подлежащее, сказуемое, предикативные отношения, числовое соответствие

THE PREDICATIVE RELATIONS IN THE SELKUP SENTANCE

Baydak A.V.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: aleksandrabaydak@mail.ru

The syntax of Selkup is the least studied sphere of the language. The publication is aimed at describing specific features of the number agreement between the subject and the predicate in the simple two member sentence of the Selkup language. The principal parts of the Selkup two member sentence – the subject and the predicate – agree between each other in their forms, thus comprising the predicative agreement. The person and the number of the subject are expressed by the form of the predicate. In Selkup the agreement/coordination in number between the subject and the predicate varies depending on the subject expressed by a single word or by a phrase. The meaning of the subject may add to the variety as well as the presence/absence of the attribute to the subject.

Keywords: the Selkup language, subject, predicate, predicative relations, number agreement

Селькупский язык является на сегодняшний день единственным сохранившимся языком южносамодийской языковой группы. Селькупы составляют коренное население таежной и лесотундровой зоны Западной Сибири в междуречье Средней Оби и Енисея. В силу исторических причин единый селькупский язык не сложился; группа диалектов, которые принято в научной литературе объединять в понятие «селькупский язык» имеет существенные различия на всех лингвистических уровнях. На основании географического принципа в селькупском языке выделяются северная, центральная и южная группа диалектов. Внутри северной группы выделяют четыре диалекта: среднетазовский, верхнетазовский, ларьякский (верхнетолькинский), баишенский. Селькупы – самоназвание северной группы – было переосмыслено как название всего этноса. К центральной группе относятся тымский, васюганский и нарымский диалекты. Южная группа диалектов включает в себя среднеобской, чаинский, кетский и чулымский диалекты. Более подробная классификация селькупских диалектов и говорных подразделений представлена в [1].

Исследованию синтаксиса самодийских языков, к которым относится селькупский язык, посвящена работа Н.М. Терещенко [2], в которой автор показал, что каждый из языков данной группы имеет свои особенности, и потому нуждается в специальном рассмотрении.

Синтаксис селькупского языка является наименее разработанной областью его исследования. В исследованиях по селькупскому языку раздел синтаксиса вообще долгое время отсутствовал. Первые сведения «о порядке расположения частей предложения», «о роли отдельных частей речи в предложении», «отдельные синтаксические замечания» представлены в работе Г.Н. Прокофьева [3]. Однако эти сведения относятся к северной диалектной группе. На материале южных и центральных диалектов имеется лишь несколько отдельных работ, которые можно отнести к исследованиям, посвященным синтаксису [4, 5, 6]. В основном же селькупский синтаксис еще ожидает решение его многочисленных проблем. Отчасти это связано с тем, что на материале южных и центральных селькупских диалектов издано мало текстов, которые могли бы послужить надежной базой для исследования синтаксического характера. С другой стороны опубликованные тексты отражают особенности разговорной речи, а разговорная речь затрудняет установление синтаксических особенностей языка, поскольку содержит большое количество эллипсисов, оговорок, самоисправлений [6].

Целью данной публикации является установление особенностей числового согласования между подлежащим и сказуемым в простом двусоставном предложении. В отличие от односоставного предложения, в котором главный его член представляет

и субъект, и предикат, в двусоставном предложении подлежащее соответствует только субъекту, сказуемое соответствует только предикату. Материал публикации представляет собой тексты архива кафедры языков народов Сибири Томского государственного педагогического университета, созданного на основе экспедиционных записей, сделанных в 60-80 гг. прошлого столетия, когда еще многие представители старшего и даже среднего поколения владели своим родным языком.

В лингвистической литературе довольно часто связь подлежащего и сказуемого рассматривается как разновидность подчинения, причем одни исследователи считают господствующим членом подлежащее [7]; другие полагают, что подлежащее управляется глаголом, который предопределяет его признаки [8, 9], а третьи относят связь подлежащего и сказуемого к согласованию [10]. На основании другого подхода, связь предикативного узла не является подчинительной. Она представляет собой специфическую формальную связь, имеющую двунаправленный характер, и именуется координацией [11]. Термин «координация» ориентирован на тот случай формального выражения предикативных отношений, когда в форме сказуемого отражается грамматическое лицо или некоторые другие параметры подлежащего, а грамматическая форма подлежащего интерпретируется как отвечающая требованию, исходящему от сказуемого. Таким образом, происходит уподобление форм без господства одной из них. В отличие от ряда уральских языков, в которых связь подлежащего и сказуемого трактуется как согласование, в селькупском языке подлежащее и сказуемое не зависят друг от друга. Самостоятельность подлежащего обусловливается обычной для него формой основного падежа. Независимость сказуемого от подлежащего определяют содержащиеся в нем формальные показатели, указывающие на лицо и число субъектов. В силу этого подлежащее может быть опущено в ряде случаев без нарушения смысла высказывания. Координация между подлежащим и сказуемым в селькупском предложении осуществляется в лице и числе, она является способом двунаправленной синтаксической связи между взаимно соотнесенными главными членами предложения. Главные члены двусоставного предложения – подлежащее и сказуемое – соотносят свои формы друг с другом, вступая в отношения предикативной взаимообусловленности.

В селькупском языке в роли подлежащего может выступать любое слово (словосочетание), обозначающее предмет в широком смысле слова: лицо, существо, неживой предмет, явление, понятие и т.д. Наиболее распространенной формой выражения подлежащего в селькупском предложении является форма имени существительного или личного местоимения в основном падеже, что обусловлено номинативным строем селькупского языка. Кроме имени существительного, в функции подлежащего могут выступать местоимения различных разрядов (личные, указательные, вопросительные), субстантивированные причастия, числительные, а также словосочетания. Сказуемое селькупского предложения может быть как глагольным, так и именным; по своей структуре – простым или составным. Категория числа выражена четырьмя категориальными значениями: SG, DU, PL и собирательной формой.

Рассмотрим основные случаи числового соответствия между подлежащим и сказуемым в двусоставных селькупских предложениях:

1. Подлежащее выражено отдельным словом (именем существительным, личным местоимением в основном падеже и т.д.), сказуемое – личной глагольной формой. В этом случае подлежащее соответствует сказуемому в лице и числе, т.е. если подлежащее имеет показатель SG, то сказуемое тоже получает показатель SG; если подлежащее имеет показатель PL, то сказуемое тоже получает показатель PL и т. д., например:

Вол. mad’o-ɣot čumbəne-t čur-ele-mb-adɨt
лес-LOC1 волк-PL выть-MLTPL.SUB-PSTN-3PL
‘В лесу волки выли’.
Тюхт. tabi-t ɨr-b-adɨt nagur čel
он-PL пировать-PSTN-3PL три день
‘Они пировали три дня’.

2. Простое именное сказуемое, выраженное в селькупском языке предикативной формой имени существительного, координируется в числе с подлежащим:

Вол. mi čumi-l-qum-mut
1PL остяк-ADJZ-человек-POSS.1PL
‘Мы – остяки’.
Марк. me qu-la-βi
1PL человек -PL-POSS.1DU
‘Мы – люди (двое)’.

3. Любой тип сказуемого координируется в числе с подлежащим, выраженным вопросительно-относительными местоимениями ‘кто’, ‘что’ и производными от них отрицательными и неопределенными местоимениями ‘никто’, ‘ничто’, ‘кто-нибудь’, ‘что-нибудь’:

Вол. mat-qek qaj-koj tö-kku-k
дом-LAT.POSS.1SG что-INDF прийти-HAB-3SG.SUB
‘В дом кто-то приходит’.

4. В функции подлежащего – местоимение šenne ‘оба’, сказуемое вместо ожидаемого DU, как правило, получает показатель PL, что свидетельствует о неустойчивости категории DU в селькупском языке и замене DU на PL:

Вол. šenne kwen-di-ɣ-adɨt kwelgenak
оба поехать-TR-PST-3PL Калганак
‘Обоих увезли в Калганак’.

5. В функции подлежащего – собирательная форма, в этом случае сказуемое получает форму SG. Это обусловлено особенностями восприятия селькупами предметов или явлений природы, как некого единства, например:

Ив. nɨnd tɨdɨ-žak oro-mb-a
там кедр-COLL вырасти-PSTN-3SG.SUB
‘Там кедрач вырос’.

6. Если в селькупском предложении два однородных подлежащих, выраженных именами существительными или личными местоимениями в SG, то сказуемое может иметь форму DU, например:

Варг. el’d’iga ara kundə βarg-s-aR
старуха старик долго жить-PST-DU
‘Старуха, старик долго жили-двое’.

Но, если в предложении три и более однородных подлежащих, выраженных именами существительными или личными местоимениями в SG, то сказуемое имеет форму PL:

Ив. aβɨ-t azɨ-t n’e-t warkɨku-mb-adɨt
отец-POSS.3SG мать-POSS.3SG дочь-POSS.3SG жить-PRF-3PL
‘Мать, отец, дочь жили’.

Следует отметить, что примеры с тремя и более однородными подлежащими достаточно редко встречаются в селькупских текстах; более распространенными являются предложения с повторяющимся сказуемым.

Для предложений с однородными подлежащими, которые вместе взятые обозначают определенную совокупность лиц (родственники, супруги) характерно своего рода семантическое соответствие. В таких случаях группа воспринимается как единое целое, и поэтому сказуемое имеет форму SG, например:

Нельм. mat tau ede-ɣɨt čelɨm-b-ak aǯa-m amba-m e-ɣ-a
я этот деревня-LOC1 родиться-PRF-1SG отец-POSS.1SG мать-POSS.1SG быть-PST-3SG.SUB
‘Я в этой деревне родилась, у меня отец, мать были’.

7. Если при подлежащем употребляется количественное числительное или слово, имеющее количественное значение, то сказуемое имеет в таких случаях форму SG, т.е. происходит грамматическое соответствие подлежащему, например:

Ванж. sombla qup mattɨ šer-s-a
пять человек в дом войти-PST-3SG.SUB
‘Пять человек в дом вошли’.

Вол. ugot ir kočči loɣa e-ɣ-a
давно много лисица быть- PST-3SG.SUB
‘В старину много лисиц было’.

Употребление формы SG существительного в сочетании с количественным числительным характерно и для других уральских языков [12], однако для селькупского языка нередкими являются случаи смысловой координации подлежащего и сказуемого, когда при SG подлежащего, выступающем в сочетании с количественным числительным или словом количественного значения, сказуемое принимает форму PL, например:

Тюхт. kušaj and tabɨ-n-nan e-z-at
сколько лодка он-GEN-LOC2 быть-PST-3PL
‘Сколько лодок у него было?’

ЮШ kočči qup kara-ɣɨt tabeč-atɨt
много человек деревня-LOC1 охотиться-3PL
‘Многие люди в деревне охотились’.

Кроме того, существительное в функции подлежащего, выступающего в сочетании с количественным определением, может получать и показатели множественности, а после числительного šittɨ ‘два’ также и показатели двойственности. Скорее всего, подобные явления следует считать отходом от нормы, что может быть обусловлено влиянием русского языка:

Вол. koče qu-t tošp-adɨt
много человек-PL идти-3PL
‘Много людей идет’.

Вол. šede tebna-sa-R-nan paja-di tak kwen-b-aR
два брат-FAM-DU-LOC2 жена-POSS.3DU прочь уйти-PRF-3DU
‘От двоих братьев жены ушли’.

8. В функции подлежащего – словосочетание со значением совместности, первая часть которого выражена именем существительным (личным местоимением) в основном падеже, а вторая именем существительным в форме COM. В этом случае сказуемое получает показатель DU, если каждая из частей словосочетания имеет показатель SG:

Вол. ad’a-d amba-n-d-opti i-m-di nadir-adi
отец-POSS.3SG мать-GEN-POSS.3SG-COM сын-ACC-POSS.3DU любить-3DU.OB
‘Отец с матерью сына любят’.

Если же хотя бы одна из частей словосочетания в функции подлежащего имеет показатель двойственности или множественности, то сказуемое получает показатель множественности:

Нельм. amba-m qɨbamar-la-he mat-qɨn qalɨ-mb-at
мать-POSS.1SG дети-PL-INSTR.COM дом-LOC1 остаться-PFR-3PL
‘Мать моя с детьми осталась’.

В речи некоторых информантов наблюдается замена форм DU сказуемого при подлежащем, выраженным словосочетанием со значением совместности, и обозначающим два лица, на формы PL:

ЮШ paja i-n-d-e mat-tɨ šer-n-atɨt

старуха сын-GEN-POSS.3SG.-INSTR. COM дом-ILL войти-PRS-3PL

‘Старуха с сыном в дом вошли’.

По-видимому, данное явление является свидетельством ослабления категориальной формы двойственности, ее неустойчивости по сравнению с формами единственного и множественного числа.

9. В функции подлежащего – словосочетание, обозначающее некоторую совокупность лиц. Как правило, обе части словосочетания являются терминами родства или свойства, реже личными именами. Второй член такого словосочетания имеет показатель DU или PL, в зависимости от количества лиц, обозначаемым словосочетанием в целом; при этом числовому показателю предшествует коннективно-реципроковый суффикс -sV, реализующийся в диалектах селькупского языка в различных фонетических вариантах и указывающий на тесную взаимосвязь между лицами. В этом случае происходит координация в числе второй части подлежащего со сказуемым:

Ив. il-s-agi ara paja-si-q

жить-PST-3DU.SUB старик старуха-FAM-DU

‘Жили старик со старухой’.

10. В функции подлежащего могут употребляться сочетания адъективных форм имен существительных со словом mɨ ‘нечто, вещь, штука’ в форме DU или PL, обозначающие конкретное исчисляемое в пределах двух или неопределенное множество лиц. В таких предложениях сказуемое соответствует подлежащему в числе и получает соответственно форму DU или PL:

Вол. ara-l-mi-t menergu qβen-b-adɨt

старик-ADJZ-NMLZ-PL охотиться пойти-PRF-3PL

‘Старики охотиться пошли’.

Чаще всего в подобных сочетаниях употребляются адъективные формы имен существительных, относящихся к терминологии родства. Сочетание термина родства с формой DU или PL слова mɨ ‘нечто, вещь, штука’ может обозначать определенную совокупность лиц по наименованию одного из входящих в нее:

Вол. amba-l-mi-Re-R ede-Rɨn warg-aR

мать-ADJZ-NMLZ-DU-DU деревня-LOC1 жить-3DU.SUB

‘Родители в деревне живут’.

Таким образом, опираясь на вышеизложенный материал можно сделать определенные выводы. Главные члены двусоставного предложения – подлежащее и сказуемое – соотносят свои формы друг с другом, вступая в отношения предикативной взаимообусловленности. Координация подлежащего и сказуемого в числе осуществляется, как показал анализ фактического материала, несколькими способами, в зависимости от того, выражено подлежащее отдельным словом или словосочетанием. Значение имеет и семантика подлежащего, и наличие / отсутствие определения.

Список литературы

1. Глушков С.В., Байдак А.В., Максимова Н.П. Диалекты селькупского языка // Селькупы. Очерки традиционной культуры и селькупского языка. – Томск: ТПУ, 2011. – С. 49– 63.

2. Терещенко Н.М. Синтаксис самодийских языков. – Л.: Наука, 1973. – 322 с.

3.Прокофьев Г.Н. Селькупский (остяко-самоедский) язык. Селькупская грамматика. – Л.: Институт народов Севера ЦИК СССР, 1935. – Ч. I. – 131 с.

4. Байдак А.В. Глагольное управление в селькупском языке: Дисс… канд. филол. наук. – Томск, 2001. – 134 с.

5. Мартынова Е.И. Состав и синтаксические функции инфинитных форм селькупского языка: Дис. ... канд. филол наук. – Новосибирск, 1993. – 152 с.

6. Кузнецова А.И. Селькупский язык с точки зрения типологии порядка слов. // Типология и теория языка от описания к объяснению. – М., 1999. – С. 88–98.

7. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Л.: АН СССР, 1941. – Вып I.– 441 с.

8. Кибрик А.Е. О соотношении понятия синтаксического подчинения с понятием согласования, управления и примыкания // Проблемы теоретической и экспериментальной лингвистики. – М.: МГУ, 1977. – Вып. 8. – С. 161–179.

9. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М.: Прогресс, 1988. – 653 с.

10. Скобликова Е.С. О роли лексических факторов в управлении // Учён. зап. – Куйбышев: Куйбышев. гос. пед. ин-т, 1971.– Вып. 82. – Ч. I. С. 121–137.

11. Русская грамматика. Синтаксис. Т.II, М.: Наука, 1982. – 709 с.

12. Ravila, P. 1941, Ueber die Verwendung der Numeruszeichen in den uralischen Sprachen. – FUF XXVII, 1–136.

Список сокращений

Варг. – Варгананджино; Ванж. – Ванжиль-кынак; Вол. – Вольджа; Ив. – Иванкино; Марк. – Марково; Нельм. – Нельмач; Тюхт. – Тюхтерево; ЮШ – Юрты Широкова; ADJZ – адъективизатор; COLL – аффикс коллективной множественности; DU – двойственное число; FAM – аффикс взаимной собирательности; GEN – генитив; HAB – хабитуалис; INDF – неопределенность; INSTR – инструменталь; INSTR. COM – инструменталь-комитатив; LAT – латив ; LOC 1 – локатив 1; LOC 2 – локатив 2; MLTPL – мультипликатив; NMLZ- номинализатор; OB – объектное спряжение; PL – множественное число; POSS – поссесив; PRF – перфект; PST – прошедшее время индикатива; SG – единственное число; SUB – субъектное спряжение; TR – транзитив; VBLZ – вербализатор.

УДК 81

ОТРАЖЕНИЕ СЕЛЬКУПСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В НАЗВАНИЯХ РАСТЕНИЙ

Беляева В.Е.

Томский политехнический университет, Томск, e-mail: lerabel@mail.ru

Предлагаемая статья посвящена картине мира селькупов и ее отражению в названиях растений. В статье приводятся примеры, показывающие связь растений с Нижним миром, а также примеры того, что названия растений присутствуют и в повседневной жизни современных селькупов. Кроме этого, приводятся примеры, доказывающие то, что языковая картина мира отражает самобытность селькупов.

Ключевые слова: картина мира, языковая картина мира, селькуп, селькупский язык, растения

REFLECTION OF THE SELKUP PICTURE OF THE WORLD IN THE NAMES OF PLANTS

Belyaeva V.E.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: lerabel@mail.ru

This article is devoted to the selkup picture of the world and its reflection in the names of plants. The article gives examples showing the relationship of plants with lower world, as well as examples of names of plants that are present in everyday life of modern Selkups. In addition, examples proving that the language picture of the world reflects the selkup identity.

Keywords: picture of the world, linguistic picture of the world, selkup, plants, selkup language

Издревне люди исследовали такой феномен как «картина мира». Впоследствии данное явление стало предметом научно-философского рассмотрения [Кубрякова, 2003, с. 23-24]. В настоящее время под картиной мира понимается «глобальный образ мира, лежащий в основе мировоззрения человека, то есть выражающий существенные свойства мира в понимании человека в результате его духовной и познавательной деятельности» [Постовалова, 1988, с. 21]. В философском осмыслении картина мира представляет собой изображение мира. При этом мир выступает космосом, природой (Хайдегер): «Что это такое – картина мира? По-видимому, изображение мира. Но что называется тут миром? Что значит картина? Мир выступает космосом, природой. К миру относится и история. И всё-таки даже природа, история и обе они вместе в их подспудном и агрессивном взаимопроникновении не исчерпывают мира. Под этим словом подразумевается и основа мира, независимо от того, как мыслится её отношение к миру» [Хайдеггер, 1993, с. 25].

Практически все, что нас окружает, дает нам представление о «картине мира»: это и язык, и жесты, и культура, вербальное и невербальное общение, традиции, обычаи. В основе картины мира лежит отношение человека к миру, ко всему окружающему. По мнению Ю.Д. Апресяна, «картина мира задаёт нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к жизни» [Апресян, 1995, с. 45].

В любой картине мира основой выступает язык, или так называемая языковая картина мира – «это отражённый средствами языка образ сознания-реальности, модель интегрального знания о концептуальной системе представлений, репрезентируемых языком. Языковую картину мира принято отграничивать от концептуальной, или когнитивной модели мира, которая является основой языкового воплощения, словесной концептуализации совокупности знаний человека о мире» [Манакин, 2004, 46]. Именно языковая картина мира отражает культурно-национальные особенности носителей конкретного языка.

Предметом научного исследования является установление причин расхождения в языковых картинах мира. Существует довольно много таких причин, но лишь некоторые из них – очевидны, видимы, поэтому могут быть обозначены, как основные причины: природа, культура, познание [Апресян, 1995, с. 348].

Отношение к природе у разных народов основывается на ощущениях человека и связаны с условиями существования того или иного народа. Именно феномен природы формирует в языке мир ассоциативных представлений. На отражение картины мира влияет и такой фактор как культура. По мнению В.Н. Манакина: «Культура – это то, что человек не получил от мира природы, а привнёс, сделал, создал сам» [Манакин, 2004, с. 51]. Результаты материальной и духовной деятельности, социально-исторические,

эстетические, моральные и другие нормы и ценности по-разному отражаются в языковых представлениях о мире. Любое изменение накладывает отпечаток на картину мира и отражается в языке. Способы мировосприятия также вносят свой вклад в языковую картину мира. Это находит отражение в специфике языковых представлений и особенностях языкового сознания разных народов. Таким образом, картина мира представляет собой интерпретацию народом окружающего мира, способ его миропонимания.

С развитием человечества, народа, государства меняется и картина мира: от древней мифологической до современной научной.. По мнению В.А. Аврорина: «Языковое народное сознание является воплощением народного миропонимания в языковой форме, в языковых стереотипах» [Аврорин, 1975, с. 17, 34]. Следовательно, именно картина мира отражает историю и культуру того или иного народа, а изменения, происходящие в них отражены в языке. Поэтому важным является исследование исчезающих языков и культур. По данным экспертов ЮНЕСКО, «более 50% из приблизительно 6700 языков, ныне существующих в мире, находятся под угрозой исчезновения». К исчезаемым языкам относится и селькупский язык. Как считает А.А. Ким: «Селькупский язык и культура относятся к исчезающим явлениям, а потому привлечение как языковых, так и культурных данных позволит в ряде случаев взаимовосполнить и реконструировать утраченные элементы» [Ким, 7]. Селькупский язык причисляется к подгруппе самодийских языков уральской языковой общности. В настоящее время среди лингвистов и этнографов нет единого мнения о количестве в нем наречий и диалектов. Языковые отличия между северными и южными диалектными группами очень существенны, это препятствует свободному языковому общению. Само название «сёлькуп, шёлькуп» означает «таежный человек». Следовательно, можно сделать вывод, что история данного народа связана с природой. Это находит выражение в названиях растений, которые отражают мифологию и обряды селькупов. Названия растений отражают самобытность селькупского народа. Э.Б. Тайлор проводит аналогию между флорой и фауной определенной местности и культурой народа. «Отдалённые одна от другой области земного шара порождают такие виды растений и животных, между которыми существует удивительное сходство, которое, однако, отнюдь не является тождеством. Но ведь то же самое мы обнаруживаем в отдельных чертах развития и цивилизации обитателей этих стран» (Тайлор, 1989, с. 18).

Травянистых растений в названиях встречается не так много, так это связано со средой обитания селькупов, т.к. селькупские поселки расположены по берегам рек. Есть и заимствованные наименования: из хантыйского языка – гриб (тым. aksel; вас., тур., ел. aqsįl), из тюркского овес (об. С sol, sul), из русского – шиповник (вас. l'ona 'лен', об. Ч šip +ga).

Названия растений определяют его особенности, например: малина (вас. Kanakalk – без вербочек), камыш (об. Ш šarəl – твердый), черника (об. С seγ čobər – черный), шиповник (об. Ш ńēž – шип), жимолость (кет. küjga po – связанные), черемша (об. С qįńesa – мох, язык), морошка (об. ńar – болото), боярышник (об. С lagįnpō – клубок), ива (об. Ч šuŋg – печаль), крапива (об. С sari – узел), клюква (об. Ш karanaps – журавлинная еда).

Очень много в селькупском языке названий деревьев. Встречаются и священные деревья: береза (об. С qö – тусклый свет), кедр (об. Ч tidə – туча) и лиственница (об. С tüu – шишка). У селькупов деревья связаны с организацией Вселенной. По мнению Т.В. Жаковой: «Дерево вступает в определенные отношения с хтоническим миром (ползающие пресмыкающиеся проникают в его корни, а птицы строят гнезда на его ветвях). Солнечный свет, питающий листья, и земные воды, питающие корни, – все это соединяется во плоти деревьев, рожденных от брака земли и неба» [Жакова, 2001, с. 141-142]. По представлениям селькупов, священная береза росла на седьмом ярусе неба и связана с темными и светлыми силами. Лиственница является прародительницей Вселенной. Кедр выступает хранителем рода. В селькупском языке, как правило, названия деревьев связаны с родом человека и с потусторонним миром. Например, ель связана с Нижним миром и выступала как «связь с духами предков» (об. Ч kadešpįkugu). Название кустарника верба связано с окончанием зимы (об. Ч qāna). С Нижним миром связано и название черемуха (об. С mugo – символ жизни).

Традиции и обычаи у селькупов связаны с растениями. Если на необрабатываемой или заброшенной земле появлялись травинки, мох, то это своего рода послание Бога (Матери-Старухи) и селькупы брались обрабатывать эти земли.

Даже название природных явлений связано с растениями. Так, паводок у селькупов связан со временем цветения (тщопъ-рын пассекут ирэт). При сопоставлении названий растений русского и селькупского языка мы видим пробелы. Это так называемые лакуны, которые возникают в результа-

те отсутствия эквивалента в виде слова из другого языка. Это также связано с социально-культурным развитием народа.

Название рек, озер также содержит названия растений: голубичная река (Коттаке), пихтовая река (Кутке), черемуховая река (Муготка). Имя новорожденному ребенку тоже давали по названию растений: смородина (Къпта), шиповник (Ниш'а).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Картина мира селькупов основана на представлении человека о мире: среда обитания селькупов (берега рек и растительность, произрастающая в этой местности) определила названия местности.

2. Картина мира отражает и отношение человека к природе, миру и всему, что его окружает. История селькупов связана с природой, которая делится на Верхний и Нижний мир. Данное деление определяет и названия растений, среди которых особое место принадлежит священным деревьям.

3. Культура народа, его история отражается в языке, в названиях местности, флоре и фауне. Особенностью селькупского языка представляют лакуны, которых очень много в флористических названиях.

Поэтому, история тех или иных растений напрямую связана с культурной и бытовой жизнью селькупов и требует более тщательного изучения, т.к. данный язык относится к исчезающим видам.

Список литературы

1. Аврорин, В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. – М.: Наука, 1975. – 512 с.

2. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. – Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 512 с.

3. Жакова Т. Е. Мифологемы неба и земли (верха и низа) в германских языках (на индоевропейском фоне): дисс. … к. филол. н. – М., 2001. – 189 с.

4. Ким А. А. Очерки по селькупской лексике. – Томск, 1997. – 219 с.

5. Кубрякова Е. С. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека // Вестник чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева, 2003. – №4 (38). – С. 2-12.

6. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология. – К.: Знання, 2004.

7. Постовалова В. Картина мира в жизнедеятельности мира // Роль человеческого фактора в языке. – М., 1988.

8. Тайлор Э.Б. Первобытная культура. – М.: Изд-во политической литературы, 1989. – 573 с.

9. Хайдеггер М. Преодоление метафизики // Философия Мартина Хайдеггера и современность. – М., 1993. – С. 300.

УДК 81-2

ДЕФИНИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ИМЕНИ КОНЦЕПТА STUDENT

Богословская З.М., Новикова В.С.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: matinovna@tpu.ru, novikovavs@tpu.ru

В работе рассматривается имя концепта STUDENT в семантико-когнитивном аспекте. Будучи одним из ключевых единиц в сфере международного образования, STUDENT ещё не подвергался детальному анализу в специальной литературе. В центре внимания авторов статьи находится репрезентант названного концепта – слово Student. Предметом изучения является лексикографическое значение имени концепта, зафиксированное в словарях английского языка XX–XXI вв. Семантическая структура Student исследуется с помощью дефиниционного анализа. В результате делается вывод, с одной стороны, о расширении, с другой – об уточнении семемного и семного набора данного слова.

Ключевые слова: лингвоконцептология, дефиниционный анализ, словарные определения, интерпретация семантики слова Student

DEFINITIONAL ANALYSIS OF THE NAME OF CONCEPT STUDENT

Bogoslovskaya Z.M., Novikova V.S.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: matinovna@tpu.ru, novikovavs@tpu.ru

The article examines word name of the concept STUDENT in the semantic-cognitive aspect. Being one of the key units in the field of international education, STUDENT has not been subjected yet to detailed analysis in special literature. In the article authors focus on representant of the named concept – the word Student. The object of study is the lexicographical meaning of the name of concept, inscribed in English Dictionaries of XX–XXI centuries. Semantic structure Student is studied by definitional analysis. As a result, it is concluded, on the one hand, the expansion, on the other hand, clarification of sememe and seme set of the studied word.

Keywords: linguo-conceptology, definitional analysis, dictionary definitions, interpretation of semantics the word Student

В специальной литературе апробируются различные методы и приёмы исследования концептов, предлагаемые такими исследователями, как В.З. Демьянков, Р.М. Фрумкина, Е.С. Кубрякова, В.А. Маслова, С.Е. Никитина, В.И. Карасик, З.Д. Попова, И.А. Стернин и др. Одним из распространённых способов изучения того или иного концепта,

наряду с историко-этимологическим анализом, является дефиниционный анализ, который проводится как автономно, так и в сочетании с другими приёмами исследования. Для выявления семантической структуры и установления семантической эволюции общеязыковых репрезентантов конкретного концепта оправдано обращение к лексикографическим источникам.

Объект настоящего исследования – концепт STUDENT, рассматриваемый в семантико-когнитивном аспекте. Предметом изучения является лексикографическое значение имени указанного концепта, зафиксированное в словарях английского языка XX–XXI вв.

В представленной статье ставятся следующие задачи:

– провести дефиниционный анализ имени концепта STUDENT в английском языке;

– сопоставить полученные результаты с итогами историко-этимологического анализа [1, с. 144].

Ранее нами было выявлено, что слово Student употребляется в английском языке с XIV столетия и соотносится со старо-французским словом estudient ‘тот, кто учится’ и с средневековым латинским словом studium ‘учиться’. Student (n) – late 14c., from Old French estudient “one who is studying”, from Medieval Latin studiare “to study”, from Latin studium (study). Таким образом, репрезентант концепта STUDENT содержит 2 семы: а) тот, кто (one who), т.е. человек (одушевлённое лицо), и б) учиться (is studying). Следовательно, ядерная семема – это ‘тот, кто учится’ [1, с. 144].

Далее проводится дефиниционный анализ с опорой на толкования Student в следующих словарях английского языка: “Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English” (1995), “Collins English Dictionary” (2003), “Random House Kernerman Webster′ s College Dictionary” (2010), “American Heritage Dictionary of English Language” (2011).

Словарь “Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English” [2] включает такую информацию: student /ˈstju:dnt; US ˈstu:-/ n.

1. (a) a person usually over the age of 16, who is studying at a university or college: a ′history/′medical/B′A student ·a student nurse/teacher · student grants/loans (i.e. ones provided to students) the city′s student population. (b) (esp. US) a boy or girl at school.

2. a person who observes or has a particular interest in smth: a keen student of current affairs/human nature.

Дефиниция первого значения слова в данном словаре следующая: а) «человек, обычно около 16 лет, который учится в университете или колледже: студент-историк, студент-медик, отличник, хорошист, учащийся медучилища, студент-практикант, стипендия, гранты (т.е. те деньги, которые выдаются студентам), городская численность студентов; б) (особенно в США) «мальчик либо девочка в школе». Итак, в данном лексикографическом издании указывается приблизительный возраст студента и предполагается, что студент молод. Кроме того, здесь называются учреждения, в которых происходит обучение студента: в университете либо в колледже. Последнее подзначение (б) сопровождается ареальной пометой: оно характерно в основном для США. В нём содержится дополнительный локализатор: ‘в школе’.

Второе значение толкуется как «человек, который наблюдает либо проявляет особый интерес к чему-либо» и сопровождается иллюстрацией: увлекающийся студент текущими делами, человеческой натурой. Как и в словаре “Random House Kernerman Webster” s College Dictionary”, значение слова Student обогащено новыми глагольными семами: ‘наблюдает’, ‘интересуется’, ‘увлекается’. Обратим внимание также на отсутствие во втором значении указания на возрастные ограничения при присваивании человеку статуса студента.

В другом словаре – “Collins English Dictionary” [3] – даётся следующее определение: student (ˈstju:dənt) n 1. (Education)

a. a person following a course of study, as in a school, college, university, etc

b. (as modifier): student teacher.

2. (Education) a person who makes a thoro ugh study of a subject

В этом источнике подтверждается наличие ЛСВ имени концепта, а также указывается его точный этимон: латинское слово student «учащийся» (stem of studēns). Помета Education обозначает принадлежность слова к сфере образования. В определении первого значения слова указывается характер образовательного учреждения, т.е. называются конкретные локализаторы действия субъекта: а) «человек, следующий курсу обучения в школе, колледже, университете и т.д.»; б) в качестве модификации семемы указывается её подзначение или оттенок значения: б) ‘студент-практикант’. Второе значение слова толкуется как «человек, который усердно изучает дисциплину».

В целом здесь наблюдается конкретизация действий субъекта-студента: ‘следует курсу обучения’, ‘(усердно) изучает дисциплину’, ‘практикуется’, свидетельствующая об уточнении семного наполнения учиться. Также, наряду с появлением новых предика-

тов и актантов, в данной словарной статье регистрируется наличие у ключевого имени Student оценочной семы ‘усердно’.

Является ли сема ‘усердно’ новой или проявлением «этимологической перспективы» анализируемого слова? – на этот вопрос однозначно ответить сложно. Дело в том, что в латинском языке мотивационно связанные с этимоном единицы имеют оценочную сему. Так, studeo, studēre ‘означает ‘усердно работать над чем-либо’, ‘прилежно заниматься’, ‘стараться’ и др., studium – ‘старание, усердие, рвение’, ‘стремление, страсть’ и др. [4].

В другом словаре – “Random House Kernerman Webster′ s College Dictionary”[5] – выделяются 2 следующие значения: student (ˈstud nt, ˈstyud-) n.

1. a person formally engaged in learning, e sp. one enrolled in an institution of secondary or higher education.

2. any person who studies, investigates, or ex amines thoughtfully: a student of human nature.

Первое значение имени концепта в этом словаре формулируется как «человек, официально вовлечённый в процесс обучения, прежде всего тот, кто зачислен в среднее или высшее учебное заведение». Это толкование значения свидетельствует о сохранении у слова семантического ядра: ‘человек, связанный с процессом обучения’, как и в словаре “Collins English Dictionary”, однако в словаре “Random House Kernerman Webster′ s College Dictionary” содержится лишь общее указание на среднее и высшее заведение, т.е. в нём конкретные локализаторы (названия разновидностей высших и средних учебных заведений) отсутствуют. Отметим также, что в лексикографическом значении анализируемого слова наличествует новая сема ‘официально’.

Второе же значение свидетельствует о видоизменении семантики слова Student: «любой человек, кто вдумчиво изучает, исследует, рассматривает».

Словарь “American Heritage Dictionary of English Language” [6] содержит такую словарную статью: stu·dent n.

1. One who is enrolled or attends classes a t a school, college, or university.

2. a. One who studies something: a studen t of contemporary dance. b. An attentive observ er: a student of world affairs.

В этом словаре первое значение толкуется следующим образом: «тот, кто зачислен или посещает занятия в школе, колледже или университете». Второе значение разделено на 2 подзначения: а) «тот, кто изучает что-либо: изучающий современные танцы»; б) «внимательный наблюдатель: студент, изучающий мировые проблемы». В дефинициях значений вновь указывается одушевленное лицо (тот, кто) и подчеркивается учреждение, в пределах которого происходит обучение: школа, колледж и университет. В данном словаре производится также конкретизация понятия учиться: 1) быть зачисленным, 2) посещать занятия, 3) изучать что-то. В итоге вырисовывается образ студента как серьезного субъекта, выступающего как an attentive observer ‘внимательный наблюдатель, слушатель’, что также позволяет говорить о присутствии оценочной семы.

Таким образом, с синхронно-диахронной точки зрения семантическим ядром слова Student является ‘учащийся человек’. Это даёт основание признать относительную семантическую устойчивость рассматриваемой заимствованной лексической единицы в английском языке. Однако, кроме константных единиц, в значении этого слова как репрезентанта соответствующего концепта, содержатся и переменные единицы, которые отражают изменения в реальной жизни, культуре и менталитете англичан.

У слова Student расширился как семемный (появились новые ЛСВ), так и семный состав. С течением времени изменились возрастные характеристики субъекта обучения: студент как «помолодел», так и «постарел». Произошла конкретизация ЛСВ путём наращения сем. В словарных материалах обнаруживается также детализация действий студента: он зачисляется (официально), следует курсу, посещает занятия, изучает, интересуется, исследует, наблюдает, слушает, практикуется и т.д. Кроме того, уточняются локализаторы, называющие место обучения студента. Наблюдается их вариативность в зависимости от темпоральных и национальных (Англия или США) характеристик. В словарных определениях ключевого слова концепта эксплицируются также оценочные семы ‘усердно’, ‘вдумчиво’.

Список литературы

1. Новикова, В.С. Историко-этимологический анализ имени концепта STUDENT // Вестник Кемеровского государственного университета. Кемерово, 2014. – №1(57). Т. 2. – С.143–146.

2. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English. Oxford University Press, Oxford, 1995. Fifth edition.1428 p.

3. Collins English Dictionary. Harpers Collins Publishers, 2003. [Электронный ресурс] – URL: http://www.thefreedictionary.com/Student (дата обращения 20.01.2015).

4. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. Изд. 2-е, переработ. и доп. – М.: Русский язык, 1976. – 1096 с.

5. Random House Kernerman Webster’s College Dictionary, 2010. K Dictionaries Ltd. [Электронный ресурс] – URL: http://www.thefreedictionary.com/Student (дата обращения 20.12.2014).

6. American Heritage Dictionary of the English Language, Fifth Edition. [Электронный ресурс] – URL: http://www.thefreedictionary.com/Student (дата обращения 19.01.2015).

УДК 81'27

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОРПУС «ТОМСКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ»: ЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ БИЛИНГВОВ ТОМСКА И ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

[1]Веснина Г.Ю., [2]Кустова Г.И.

[1]Томский государственный университет, Томск, e-mail: galina.y.vesnina@gmail.com;
[2]Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, Москва, e-mail: galinak03@gmail.com

Статья посвящена обзору проекта подкорпуса устной и письменной русской речи билингвов, проживающих на территории Томского региона. Цель создания данного подкорпуса – отразить специфику русского языка в условиях его существования в билингвальных ситуациях. На материале русско-татарского билингвизма были выявлены интерферентные явления в морфологии при выборе родового окончания, образовании притяжательных форм прилагательных и местоимений, образовании возвратных глагольных форм. Синтаксическая интерференция проявляется в устойчивом порядке слов типа SOV. На лексическом уровне обнаружены заимствования из татарского языка в русский и нарушения лексической сочетаемости.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, лингвистический корпус, региональная лингвистика, регионолект, билингвизм, языковая интерференция, русский язык, татарский язык

LINGUISTIC CORPUS «TOMSK REGIONAL TEXT»: LANGUAGE INTERFERENCE IN RUSSIAN SPEECH OF BILINGUALS FROM TOMSK AND TOMSK REGION

[1]Vesnina G.Y., [2]Kustova G.I.

[1]Tomsk State University, Tomsk, e-mail: galina.y.vesnina@gmail.com;
[2]The V.V. Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences, Moscow, e-mail: galinak03@gmail.com

The paper explores the subcorpus of spoken and written Russian language of bilingual Russian-speakers, which is a part of the corpus «Tomsk regional text». The purpose of creating a special subcorpus of Russian text and speech produced by bilinguals is to show specifics of Russian language use in bilingual situations. The material revealed evidence of the morphological interference in category of gender, possessive forms of adjectives and possessive pronouns, reflexive verb forms. Revealed syntactic interference shows in constant use of SOV word order. Lexical interference appears in loan words from Tatar into Russian and collocation errors.

Keywords: corpus linguistics, linguistic corpora, markup, regional linguistics, regiolect, bilingualism, language interference, Russian, Tatar

Проектируемый подкорпус русской речи билингвов, проживающих на территории Томской области является частью проекта «Лаборатории когнитивных исследований языка» филологического факультета Томского государственного университета по созданию корпуса «Томский региональный текст». Обоснованием разработки данного подкорпуса в рамках проекта является языковая специфичность Томского региона, которая тесно связана как с геополитическими, историческими процессами заселения этой территории представителями различных этносов, так и со смешанным, разнодиалектным составом русскоязычного населения [13. С. 33].

В предыдущих публикациях авторов проекта освещены отдельные аспекты концепции создаваемого корпуса – параметр региональности как базовый признак ограничения представленного материала [13], содержательное направление признаков сбалансированности и репрезентативности относительно данного типа корпуса [1], характеристика создаваемого корпуса по типологическим параметрам [16].

Работы по формированию лежащей в основе подкорпуса базы данных лексико-семантических и грамматических особенностей русской речи билингвов, проживающих на территории Томской области, выполняются коллективами исследователей Института русского языка им. В.В. Виноградова Российской академии наук и Томского государственного университета. Программная платформа корпуса разрабатывается под руководством проф. В.В. Поддубного.

Материалом для исследования послужили аудиозаписи бесед с двуязычными жителями Томска и Томской области, материалы бесед в открытых группах национальных объединений в социальных сетях, архивные документы. Поскольку подкорпус будет сбалансирован относительно устной речи, преимущество отдавалось сбору и обработке аудиозаписей.

Цель создания подкорпуса русской речи билингвов – отразить специфику русского языка в условиях его существования в билингвальных ситуациях. Своеобразие данных ситуаций заключается в языке контактирования, который обуславливает как

влияние на структуру русского языка, так и на речевую реализацию этого влияния. Поэтому нас интересует тип языка, который является контактирующим в каждой конкретной ситуации.

Проект подкорпуса русской речи билингвов Томской области представляет пересечение двух актуальных направлений: изучения многоязычия и языковых контактов в рамках социолингвистики и создания лингвистических информационных ресурсов и баз данных в рамках корпусной лингвистики.

Явление би- и полилингвизма давно интересовало исследователей языка. В изучении языковых контактов раньше внимание обращали на взаимодействие двух систем языка, в фокусе внимания оказывались факты системного влияния: заимствование, конвергенция, дивергенция. В современной антропоцентричной лингвистической парадигме в фокусе внимания находится взаимовлияние языков в речи людей, владеющих двумя или несколькими языками.

Традицию и терминологию современных лингвистических изысканий в этой области заложил У. Вайнрайх в работах «Одноязычие и многоязычие» и «Языковые контакты», впервые изданных в 1953 и 1961 годах соответственно (переведены и изданы на русском в 1979 и 1972). Билингвизм (двуязычие) Вайнрайх определял как практику попеременного пользования двумя языками, а билингвов – как лиц, осуществляющих такую практику [5, С. 22].

По охвату носителей, согласно классификации, предложенной Т.А. Бертагаевым в статье «Билингвизм и его разновидности в системе употребления», типы билингвизма, которые мы рассматриваем в данном проекте – индивидуальный и групповой (массовый) билингвизм [4, С.84-85].

Неотъемлемой частью речи билингва является интерференция. Вайнрайх определяет интерференцию как заимствование языковых элементов одного языка в другой и межъязыковое отождествление элементов двух языков и затем аналогичное по своей природе изменение элемента одного их этих языков под воздействием отождествленного с ним элемента другого языка [6, С. 31-32]. Л.И. Баранникова рассматривает интерференцию как частный случай взаимодействия языков, который может возникать лишь при регулярном использовании одним и тем же человеком или одним и тем же коллективом разных языков. При интерференции происходит изменение в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другого языка, причем не имеет значения, идет ли речь о родном, исконном для говорящего языке, или о втором языке усвоенном позднее. [3, С. 88]. При этом заимствования и интерференция разграничиваются Баранниковой по объекту изменений: при заимствовании изменениям (ассимиляции) подвергаются те элементы одной системы, которые проникают в другую. При интерференции же изменениям подвергается сама заимствующая система, в ней появляются новые единицы, развиваются новые типы отношений между структурными элементами [3, С. 89-90]. Как подчёркивает Баранникова, большую роль в процессе интерференции играют именно те внутрисистемные отношения, которые никак не могут заимствоваться извне, поскольку в системе, испытывающей то или иное воздействие со стороны, развитие новых отношений возможно лишь при наличии внутренних тенденций, заложенных в самой данной системе. И выявление этих тенденций развития оказывается невозможным без влияния другой системы [3, С. 92]. В нашем исследовании мы рассматривали взаимовлияние русского и национальных языков с точки зрения Вайнрайха, поскольку невозможно рассматривать изменения семантических отношений, не принимая во внимание введения в лексику новых элементов, порождающих новые связи.

Явления интерференции охватывают все уровни языковой системы – фонетический, морфологический, семантический, синтаксический. Мы ограничиваем проблематику исследования рассмотрением обнаруженных лексико-семантических и грамматических явлений интерференции.

Ранее интерференцию в русском языке татар-билингвов, проживающих на территории Томской области, рассматривала в диссертации на звание кандидата филол. наук О.И. Гордеева. В работе Гордеевой освещаются фонетические и грамматические, но не лексико-семантические особенности влияния родного языка на усваиваемый [9, С. 17]. Часть выявленных ей закономерностей сохранилась в современном варианте русского языка томских татар, однако значительная часть явлений встречается реже, что обусловлено изменением языковой ситуации – после принятия в 1960х гг. законов о закрытии национальных школ и прекращении преподавания на национальном языке сфера употребления татарского языка резко сократилась. В результате на сегодняшний день татарским языком владеют и активно пользуются в основном представители старшего, реже – среднего поколения и те представители младшего поколения, которые заинтересованы в сохранении языка, однако, в последнем случае татарский язык чаще всего усваивается уже позже русского.

В области корпусной лингвистики тема региональных вариантов языка ещё не получила большого распространения. Один из наиболее близких идее Томского регионального корпуса проектов – корпус русскоязычных СМИ, функционирующих на территории Республики Беларусь, разработанный коллективами учёных из ИРЯ РАН (А.Я. Шайкевич, Г.И. Кустова, С.О. Савчук, Д.В. Сичинава) и Гродненского государственного университета им. Я. Купалы (Л.В. Рычкова, А. Станкевич и др.) [12]

Грамматическая интерференция

«Грамматическая интерференция возникает тогда, когда правила расстановки, согласования, выбора или обязательного изменения грамматических единиц, входящие в систему одного языка, применяются к примерно таким же цепочкам элементов другого языка, что ведет к нарушению норм первого языка, либо тогда, когда правила, обязательные с точки зрения грамматики второго языка, не срабатывают в виду их отсутствия в грамматике первого языка» [5, С. 36].

Интерференция в области грамматики обусловлена различием грамматических категорий в разноструктурных языках. Следовательно, возможно предсказать области возникновения ошибок, вызванных интерференцией, охарактеризовав сходства и различия взаимодействующих языковых систем.

Мы рассматриваем следующие виды грамматической интерференции: а) грамматическая интерференция, вызванная расхождением в грамматических категориях (имен, глаголов и т.д.), б) грамматическая интерференция, вызванная расхождением в конструкции словосочетаний (управление глаголов, порядок слов в предложении и т.д.).

Поскольку в татарском языке категория рода отсутствует, русская категория рода для информантов выполняет только функцию формирования типов склонения. Этим объясняется частотность интерферентных явлений при выборе родового окончания или рода местоимений: кое-какое подвижка, У них однокомнатная была, они продали его. Неизменяемые имена собственные женского рода носители татарского языка вписывают в парадигму склонения существительных на –а/я: Марьяма зять (= зять Марьям), Марьяма дочь (= дочь Марьям). Некоторые ошибки в выборе категории рода характерны и для местных говоров: например, употребление мужского рода местоимения при объединении двух предметов женского рода: Две машины были, оба были УАЗик.

В области категории падежа наблюдаются как сходства, так и различия русского и татарского языка. Так, например, в татарском существует отдельный притяжательный падеж (о категории принадлежности, которую он выражает, подробно будет сказано ниже), остальные падежи (основной, направительный, винительный, исходный, местно-временной) по функциям отчасти совпадают, отчасти отличаются от падежей русского языка.

На уровне согласования именных групп происходит употребление именительного падежа вместо косвенных в именных словосочетаниях: не учатся больше пять лет, Когда ребёнок появляется, года четыре-пять проходит…

Особого внимания заслуживают словосочетания, выражающие принадлежность. Поскольку наличие категории принадлежности – это ключевое отличие грамматической системы татарского языка, которое оказывает влияние так же и на лексику, факты интерференции, обусловленные перенесением этой категории и свойственных ей форм в русский язык, встречаются чаще других нарушений нормы, вызванных интерферентными явлениями в области грамматики словосочетаний.

Так, в архивных документах встречается передифференциация в сочетаниях, описывающих принадлежность: мнением Юсуповым вместо мнением Юсупа [15]. Для татарского языка характерны изафетные словосочетания, которые отличаются не присутствующим в русском языке типом синтаксической связи. В данном случае, когда имя существительное с аффиксом принадлежности третьего лица может определяться именем существительным также в притяжательном падеже, выражая тем самым принадлежность одного предмета другому, образуется изафетное словосочетание III типа [11, Т. 2. С. 35]. Для устной речи данное явление нехарактерно, что можно объяснить принадлежностью данных словосочетаний письменному стилю татарского языка [там же].

В области глагольных форм интерференция встречается не так часто, как в области именных, поскольку категории русского и татарского глагола во многом совпадают. Что касается нарушения норм литературного русского языка, то в русской речи томских татар встречаются формы глаголов, отличающиеся отсутствием частицы -ся: Вот он у меня проучил там сентябрь, октябрь, … Однако, как отмечает Гордеева, колебания в употреблении частицы -ся с глаголами свойственны и окружающим русским говорам, и вообще говорам Томской области [9, С. 152], так что это может быть следствием влияния, скорее, окружающих диалектов, чем родного языка информантов.

Различия в управлении глаголов приводят к употреблению зависимых от них существительных с иными предлогами и в иных падежах, нежели предписывает норма русского литературного языка. Так, иногда русские наречия распознаются как существительные или прилагательные с предлогом, тогда приставка, распознанная как предлог, опускается, и «имя» используется в именительном падеже: Но там русские говорят татарски.

Синтаксическое влияние родного языка проявляется в русской речи томских татар чаще прочих интерференционных явлений. Поскольку татарский язык – постпозитивный, то в словосочетаниях зависимое слово чаще всего ставится перед главным, что и переносится на конструкции словосочетаний в русском языке: мне дали сразу направление, дали старшего техника звание, Марьяма зять. Соблюдение структуры SOP (структурная схема может быть расширена до Ats-S – Atv-O-P, где S – субъект, P – предикат, Ats – приименной атрибут (квалификатор), Atv – приглагольный атрибут, O – объект) [11, Т.3. С. 25] приводит к появлению подобных конструкций: Тот короче путь, Жизнь – сложная вообще штука, …нас раздробить хотели…

Для русской речи томских татар в виртуальном пространстве характерны структуры типа “топик-комментарий”: а вообще активность:))) она пока отсутствует..:([18] Однако и в речи русской молодёжи можно встретить подобные структуры: А Европейский блок / он нам сейчас сильно нужен (Беседа в Новосибирске // Фонд «Общественное мнение», 2004) [14].

Лексико-семантическая интерференция

Перейдём к рассмотрению фактов лексико-семантической интерференции. Поскольку под лексической интерференцией понимаются в большинстве случаев «все вызванные межъязыковыми связями изменения в составе лексического инвентаря, а также в функциях и употреблении лексико-семантических единиц, в их смысловой структуре» [10, С. 129], то можно выделить несколько уровней её рассмотрения. Так, С.В. Семчинский [17, С. 34] рассматривает 3 направления лексической интерференции:

• непосредственное заимствование лексических единиц;

• изменение структуры иноязычных единиц;

• заимствование значений и связей единиц с планом выражения из одного языка в другой.

Каждое из этих направлений интерференции присутствует в лексике томских татар, говорящих на русском языке. Рассмотрим их более подробно.

Непосредственные заимствования

В результате анализа материала было обнаружено, что при высоком уровне владения обоими языками информанты в речи легко переключаются с одного на другой, и непосредственные заимствования редки. Однако определённая группа слов заимствуется в русскую речь из татарского языка. Это слова, обозначающие родственные или близкие отношения, употребляющиеся в бытовой речи в кругу семьи и друзей: – кызым ‘внучка’, бабай ‘дедушка’, эби ‘бабушка’, дуслар ‘друзья, товарищи’ и т.д. Они служат дискурсивными маркерами в семейном общении и употребляются даже молодым поколением татар, которое не владеет татарским языком.

Также определённые культурные слова могут быть включены в речь на русском языке, поскольку для них нет аналогий или имеющиеся аналоги являются неточными. Обычно это уже устоявшиеся заимствования: так, в русском устойчивом выражении не дай Бог производится замена лексемы Бог на Аллах. Кроме того, часто заимствуются этикетные формулы: салям ‘здравствуйте’, рахим итэгез ‘добро пожаловать’.

Некоторые различия в грамматических категориях оказывают влияние и на лексику. Так, поскольку в татарском языке категория принадлежности выражается синтетически, при помощи падежных окончаний, нет потребности в выражении принадлежности при помощи притяжательных местоимений. Это приводит к ошибкам в употреблении притяжательных местоимений в русской речи томских татар: У них однокомнатная была, они продали его. Я спросил у него, сколько тебе осталось платить, говорит, еще 5 лет и будет своей.

Изменение структуры иноязычных единиц

Факты интерферентного влияния на структуру слов в русском языке томских татар единичны, в основном они присутствуют в речи информантов, несвободно владеющих русским языком и испытывающих сложности с кодовым переключением. Наиболее ярким примером является слово послевчера (= позавчера).

Иногда встречаются модификации слов национального языка, использующихся в русской речи – например, добавление русского диминутивного суффикса в сообщениях из социальных сетей: дусларчики (тат. дуслар – ‘друзья, товарищи’).

Заимствование значений и связей единиц с планом выражения из одного языка в другой

Наиболее сложным представляется выявление заимствований значений и связей

единиц с планом выражения из родного языка говорящего в неродной. Определить наличие интерференции подобного рода можно в случаях неточного или неудачного словоупотребления или же нарушения лексической сочетаемости.

Лексическая сочетаемость Ю.Д. Апресяном определяется как допустимость одних лексем в качестве распространителей определённого слова и недопустимость других, без нарушения семантических запретов: так, возможно сочетание сбрасывать (в значении 'резко уменьшать') скорость, но не сбрасывать расходы [2, С. 61].

В русской речи билингвов нарушение лексической сочетаемости встречается при неверном выборе многозначных слов для передачи устойчивых выражений. Восстановить лексически и стилистически верный вариант при подобной интерференции бывает непросто, поскольку во фразе может быть допущено несколько ошибок подобного рода. Например, в предложении Однако, в большинстве своем, танцам в Татарстане характерны светлые и добрые замыслы. вместо лексемы характерны следовало употребить лексему свойственны, а вместо лексемы замыслы – лексему намерения, однако даже в этом случае сохранилась бы лексическая ошибка, поскольку существительные, не обозначающие человека, не могут сочетаться с абстрактными существительными, имеющими сему 'продукт ментальной деятельности человека'. Причиной употребления именно лексемы замыслы вместо намерения послужила многозначность татарского слова ният, обозначающего и 'намерение, цель', и 'замысел, умысел' [7. С. 167; 8. С. 222].

Часто сходная семантика и внутренняя форма слов русского языка также становится причиной замены слов в устойчивых выражениях. Так, в репликах Где он? Какой он переводчик ? Ну так/ для обзора. и Сразу взять и работать тебя не будет/ надо как-то обзорно смотреть…лексемы обзор и обзорно употреблены вместо лексем пример и примерно.

Таким образом, на материале русско-татарского билингвизма были выявлены лексико-семантические и грамматические особенности речи билингвов, отличающие порождённые ими тексты от текстов, порождаемых монолингвами. Для дополнения базы данных планируется описание различий остальных языковых систем, которые взаимодействуют на территории Томской области и определение необходимого количества текстов для каждой билингвальной ситуации с целью внесения их в подкорпус русской речи билингвов с соблюдением принципов сбалансированности и репрезентативности. Также планируется разработка принципов лингвистической разметки подкорпуса русской речи билингвов, проживающих на территории Томска и Томской области.

При дальнейшем развитии проекта на его базе возможны проведения исследований языковой ситуации в Томской области, исследований, посвящённых национальной идентичности, этнической специфике репрезентации языковой личности.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 14-36-50404 «Создание базы данных лексико-семантических и грамматических особенностей русской речи билингвов, проживающих на территории Томской области».

Список литературы

1. Sologub O., Rezanova Z., Temnikova I. The Concept of the Tomsk Regional Corpus: Balance and Representativeness // The XXV annual international academic conference, Language and culture, 20-22 October 2014 / Procedia – Social and Behavioral Sciences, 154 (2014) pp.175-178.

2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. – М., 1974.

3. Баранникова, Л.И. Сущность интерференции и специфика её проявления / Проблемы двуязычия и многоязычия – М.: Наука, 1972. – с. 88-98.

4. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972 – с. 82-88.

5. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25-60.

6. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев, 1979.

7. Ганиев Ф.А. Русско-татарский словарь. – М.: ИНСАН, 1997.

8. Ганиев Ф.А. Татарско-русский словарь. –Казань: Татарское книжное издательство, 1988.

9. Гордеева О.И. Некоторые закономерности влияния родного языка на усваиваемый язык в процессе становления двуязычия (на материале русского и татарского сибирских говоров): дисс. канд. филол. наук. – Томск, 1965.

10. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. – Киев: Вища школа, 1974.

11. Закиев М. З. Татарская грамматика в 3 т. – Казань, 1995.

12. Кустова Г.И., Савчук С.О. Изучение лексико-семантической и социокультурной специфики русской речи на территории Республики Беларусь (на материале текстов СМИ) // Труды междунар. конф. «Корпусная лингвистика-2013». – СПб.: С.-Петербургский гос. университет, Филологический факультет. – 2013. – С. 344-352.

13. Мишанкина Н.А. Лингвистический корпус «Томский региональный текст»: теоретико-методологическое обоснование проекта // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2014. – № 389. – С. 28–37.

14. Национальный корпус русского языка. – URL: http://ruscorpora.ru.

15. ОГКУ «Центр новейшей документации истории Томской области», Ф. № 1, О. № 1, Д. № 1533, Л. № 98.

16. Резанова З.И. «Томский региональный корпус»: типологически релевантные параметры сбалансированности и репрезентативности // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2015. – №1 (33). – С. 38-50.

17. Семчинский, С.В. Семантическая интерференция языков (на материале славяно-восточнороманских языковых контактов): автореф. дис. ... д-ра филол. наук / С.В. Семчинский. – Киев, 1973.

18. Томские татары. – группа в социальной сети «Вконтакте». URL: http://vk.com/club27426566.

УДК 159.992.1 + 316.346.2

ГЕНДЕРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В КУРСЕ ФИЛОСОФИИ

Гульбин Г.К.

ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», Томск, e-mail: goolgk@sibmail.com

Статья посвящена актуальной теме современного гуманитарного исследования. В ней рассматриваются теоретико-методологические вопросы изучения философии и гендерной культуры. Значительный научный интерес представляют изучение методологических вопросов гендерного образования. В статье рассматриваются аналитические средства философии гендерной культуры. Метод исследования логико-аналитический. Уточняются понятия гендерного познания. Рассматриваются понятия семейно-родительской гендерной культуры. Философия-часть гендерной культуры народов. В философии содержатся попытки обобщения универсальных гендерных явлений жизни гендерных социумов в прошлом и современности. Она осмысливает широкий спектр позитивных гендерных основ развития общества.

Ключевые слова: гендерная культура, гендерные родительско-семейные понятия, гендерная родительская образовательная деятельность, гендерная семейная образовательная деятельность, гендерная материнская образовательная деятельность, гендерная отцовская образовательная деятельность, гендерная родственная образовательная деятельность, гендерная детская образовательная деятельность.

GENDER EDUCATIONAL CULTURE IN COURSE OF PHILOSOPHY

Goolbin G.K.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: goolgk@sibmail.com

The present paper is devoted to actual questions of modern humanitarian research.. The theoretical methodological questions of study of philosophy gender culture are researched. Considerable scientific interest is the study of methodological questions of gender education. Presented in the article ideas is connected with analytical means of philosophy of gender culture. Method of the research is a logical analytical. Notions of gender cognition are clarified. The concepts of familial-parental gender culture are considered. Philosophy is a part of gender culture of nations. Philosophy contains wide spectrum of positive gender foundations of society' development and philosophy attempts to summaries universal gender phenomena of a life of gender societies .

Keywords: gender culture, gender familial parental notions, gender parental educational activity, gender familial educational activity, gender mother's educational activity, gender father's educational activity, gender relative's educational activity, gender child's educational activity

Актуальность настоящего исследования обусловлена гуманитарной ценностью поднимаемых в нем вопросов. Классическое освоение философии как возвышающей людей в совершенстве мысли и поступков всегда будет одним из важнейших в развитии человеческого общества. Философия является квинтэссенцией гендерной культуры и отвечает на вопрос «Какова сущность гендерной культуры?» Цели философского образования Института Международного Образования и Языковых Коммуникаций в Томском политехническом университете включают установку на выработку потребности в самосовершенствовании, устойчивой мотивации к самообразованию. В процессе обучения постоянно возникают вопросы гендерного образования, ориентация на поддержание подлинно гуманистических ценностей и идеалов.

Цель статьи – изучение особенностей гендерной культуры, преимущественно в плане гендерной образовательной культуры. Курс философии обращен к ценностям гендерной культуры, которые содержат гендерная нравственность, гендерная философия, гендерное образование, гендерное искусство, гендерная наука, гендерное право, гендерная ментальность, гендерная религия, гендерная совокупность знаний, форм и методов мышления, способы деятельности по созданию духовных и материальных ценностей. Формируя систему взглядов на мир и место человека в нем философия необходимо включает вопросы о понятиях, выражающих сущность материнства, отцовства, детства, родительства, семьи и брака. Исследование гендерной культуры в формате понятий, выражающих сущность этих гендерных социумов является основной задачей данной статьи. Материал для этого исследования предосталяют занятия с иностранными студентами.

Гендерная проблематика заметное место в курсе философии для студентов-иностранцев в темах философии культуры, теории познания, человек как личность. В изучении теории познания разбирается вопрос об эмоционально-рациональных уровнях познания. Студенты разбирают программный материал о формах рационального и чувственного познания на лекциях и семинарах. Это относится к рассмотрению понятий умозаключение, суждение, понятие, ощуще-

ние, восприятие, представление. Эти формы познания всеобщие, но они имеют более конкретные формы в гендерном познании. Это становится понятным при инновационном рассмотрении форм эмоционально-рационального познания в междисциплинарном сочетании философского и гендерного в нем. Более конкретные формы гендерного познания есть гендерное умозаключение, гендерное суждение, гендерное понятие, гендерное ощущение, гендерное восприятие, гендерное представление. Это формы гендерного чувственного и гендерного рационального познания. Гендерное рациональное познание присуще только людям. Видимо, гендерное чувственное познание тоже отличает человеческое от предшествующих появлению человека и общества форм познания. Но это уже вопрос социальной антропологии: о природных и социальных основах гендерного познания.

Формы гендерного познания разнообразны по содержанию. Разнообразие этих форм порождается гендерными социумами. Заметное место в культуре народов мира занимают семейные, родительские, материнские, отцовские, детские и родственные формы гендерного познания. Семейные формы гендерного познания: семейное гендерное ощущение, семейное гендерное восприятие, семейное гендерное представление , семейное гендерное понятие, семейное гендерное суждение, семейное гендерное умозаключение.

Семейное гендерное ощущение может быть определено как гендерное ощущение члена семьи или семьи в целом. Семейное гендерное восприятие – сложный образ, возникающий в процессе эмоционально-чувственной познавательной деятельности члена семьи или семьи в целом в непосредственном контакте с предметом, процессом или явлением мира. Например, образ собственной семьи семейным субъектом познания воспринимается как целостный родовой образ, а образ семьи, участников феминистического движения – как группы единомышленников. Мировосприятие этой гендерной аудитории, ее свойства как субъекта гендерного равенства, осознаются благодаря работе чувств, вызвавших мыслительный образ о ней в непосредственном контакте с ней. Семейное гендерное представление может быть определено как образ предмета, явления или процесса гендерной реальности, возникающий у члена семьи и членов семей в процессе их эмоционально-чувственной познавательной деятельности. Запечатленный в памяти, этот образ – звено между восприятием и продуктивным мышлением. Например, образ английских семей суфражисток или русских декабристок. Запечатленные в памяти, они сохраняются как образ и извлекаются усилием мысли.

Семейное гендерное понятие может быть определено как мысль, выделяющая основные качества предметов, процессов или явлений семейной гендерной реальности в слове или словосочетании. Например, гендерное равенство в семье, равноправный брак. Семейное гендерное суждение есть мысль, что либо утверждающая или отрицающая о семейном гендерном предмете, семейном гендерном явлении или семейном гендерном процессе. Выражается в форме предложения. Например, благополучие национальной семьи зависит от экономического развития общества. Семейное гендерное умозаключение есть рассуждение, в котором из одного или нескольких семейных гендерных суждений выводится новое семейное гендерное суждение. Если исходящие суждения правильные, производится новое гендерное знание. Составим рассуждение из гендерного и негендерного суждений: 1) благополучие национальной семьи зависит от экономического развития общества; 2) экономический прогресс общества закон цивилизации. Новое гендерное суждение: благополучие национальной семьи в прогрессивном обществе скорее возможно, чем нет – несет черты выводного семейного гендерного знания.

Родительские формы гендерного познания: родительское гендерное ощущение, родительское гендерное восприятие, родительское гендерное представление , родительское гендерное понятие, родительское гендерное суждение, родительское гендерное умозаключение.

Родительское гендерное ощущение может быть определено как гендерное ощущение родителя или родителей в целом. Родительское гендерное восприятие – сложный образ, возникающий в процессе эмоционально-чувственной гендерной деятельности родителя или родителей в непосредственном контакте с предметом, процессом или явлением мира. Родительское гендерное представление может быть определено как образ предмета, явления или процесса гендерной реальности, возникающий у родителя или родителей в процессе их эмоционально-чувственной познавательной деятельности. Запечатленный в памяти, этот образ – звено между восприятием и продуктивным мышлением. Например, образ родителя, воспитателя равенства детей: матери или отца. Запечатленные в памяти, они сохраняются как образ и извлекаются усилием мысли.

Родительское гендерное понятие может быть определено как мысль, выделяющая

основные качества предметов, процессов или явлений родительской гендерной реальности. Родительское гендерное суждение есть мысль, что либо утверждающая или отрицающая о родительском гендерном предмете, гендерном явлении или гендерном процессе. Выражается в форме предложения. Например, благополучие родителей зависит от экономического развития их семьи. Родительское гендерное умозаключение есть рассуждение, в котором из одного или нескольких родительских гендерных суждений выводится новое гендерное суждение. Если исходящие суждения правильные, производится новое гендерное знание. Составим рассуждение из гендерного и негендерного суждений: 1) благополучие родителей зависит от экономического развития их семьи; 2) экономический прогресс общества может улучшить положение родителей и семей современного общества. Новое гендерное суждение: благополучие родителей и семьи в прогрессивном обществе скорее возможно, чем нет – несет черты выводного гендерного знания о родителях.

Материнские формы гендерного познания: материнское гендерное ощущение, материнское гендерное восприятие, материнское гендерное представление, материнское гендерное понятие, материнское гендерное суждение, материнское гендерное умозаключение. Материнское гендерное ощущение может быть определено как гендерное ощущение матери или матерей в целом. Материнское гендерное восприятие – сложный образ, возникающий в процессе эмоционально-чувственной гендерной познавательной деятельности матери или матерей в непосредственном контакте с предметом, процессом или явлением мира. Например, образ собственной семьи матерью воспринимается как целостный родовой образ, а образ семьи английских суфражисток или русских декабристок, участников общественных движений – как гендерный образ. Материнское гендерное представление может быть определено как образ предмета, явления или процесса гендерной реальности, возникающий у матери или матерей в процессе их эмоционально-чувственной познавательной деятельности. Запечатленный в памяти, этот образ – звено между восприятием и продуктивным мышлением. Продолжим пример с суфражистками и декабристками: запечатленные в памяти, они сохраняются как образ и извлекаются усилием мысли. Материнское гендерное понятие может быть определено как мысль, выделяющая основные качества предметов, процессов или явлений материнства как гендерной реальности. Например, многодетное материнство в равноправном браке. Материнское гендерное суждение есть мысль, что либо утверждающая или отрицающая о материнском гендерном предмете, материнском гендерном явлении или материнском гендерном процессе. Выражается в форме предложения. Например, благополучие матерей в национальном развитии общества зависит от экономического развития общества. Материнское гендерное умозаключение есть рассуждение, в котором из одного или нескольких семейных гендерных суждений выводится новое материнское гендерное суждение. Если исходящие суждения правильные, производится новое гендерное знание. Составим рассуждение из гендерного и негендерного суждений: 1) благополучие матерей в национальном развитии общества зависит от экономического развития общества; 2) экономический прогресс общества закон цивилизации. Новое гендерное суждение: благополучие матерей в национальном экономическом развитии общества скорее возможно, чем нет – несет черты выводного семейного гендерного знания.

Отцовские формы гендерного познания: отцовское гендерное ощущение, отцовское гендерное восприятие, отцовское гендерное представление, отцовское гендерное понятие, отцовское гендерное суждение, отцовское гендерное умозаключение. Отцовское гендерное ощущение может быть определено как гендерное ощущение отца или отцов. Отцовское гендерное восприятие – сложный образ, возникающий в процессе эмоционально-чувственной гендерной познавательной деятельности отца или отцов в непосредственном контакте с предметом, процессом или явлением мира. Отцовское гендерное представление может быть определено как образ предмета, явления или процесса гендерной реальности, возникающий у отца или отцов в процессе их эмоционально-чувственной познавательной деятельности. Запечатленный в памяти, этот образ – звено между восприятием и продуктивным мышлением. Отцовское гендерное понятие может быть определено как мысль, выделяющая основные качества предметов, процессов или явлений отцовской гендерной реальности в слове или словосочетании. Отцовское гендерное суждение есть мысль, что либо утверждаемая или отрицаемая отцами о гендерном предмете, гендерном явлении или гендерном процессе. Выражается в форме предложения, например: благополучие отцов в национальном масштабе зависит от экономического развития общества. Отцовское гендерное умозаключение есть рассуждение, в котором из одного или нескольких отцовских гендерных суждений

выводится новое отцовское гендерное суждение. Если исходящие суждения правильные, производится новое гендерное знание. Составим рассуждение из гендерного и негендерного суждений: 1) благополучие отцов в национальном масштабе зависит от экономического развития общества; 2) экономический прогресс общества закон цивилизации. Новое гендерное суждение: благополучие отцов в обществе прогрессивного экономического развития скорее возможно, чем нет – несет черты выводного гендерного знания.

Детские формы гендерного познания: детское гендерное ощущение, детское гендерное восприятие, детское гендерное представление, детское гендерное понятие, детское гендерное суждение, детское гендерное умозаключение. Детское гендерное ощущение может быть определено как гендерное ощущение ребенка или детей в целом. Детское гендерное восприятие – сложный образ, возникающий в процессе эмоционально-чувственной гендерной познавательной деятельности члена ребенка или детей в непосредственном контакте с предметом, процессом или явлением мира. Детское гендерное представление может быть определено как образ предмета, явления или процесса гендерной реальности, возникающий у ребенка иди детей в процессе их эмоционально-чувственной гендерной познавательной деятельности. Запечатленные в памяти, они сохраняются как образ и извлекаются усилием мысли. Детское гендерное понятие может быть определено как мысль, выделяющая основные качества предметов, процессов или явлений детской гендерной реальности в слове или словосочетании. Например, моя мама равноправна в браке. Детское гендерное суждение есть мысль, которой ребенок или дети что либо утверждают или отрицают о гендерном предмете, гендерном явлении или гендерном процессе. Детское гендерное умозаключение есть рассуждение, в котором из одного или нескольких детских гендерных суждений выводится новое детское гендерное суждение. Если исходящие суждения правильные, производится новое гендерное знание. Составим рассуждение из гендерного и негендерного суждений: 1) моя мама равноправна в браке; 2) равноправие в браке не противоречит добру среди людей. Новое гендерное суждение: равноправие в браке моей мамы скорее в добре, чем нет – несет черты выводного детского гендерного знания.

Родственные формы гендерного познания: родственное гендерное ощущение, родственное гендерное восприятие, родственное гендерное представление , родственное гендерное понятие, родственное гендерное суждение, родственное гендерное умозаключение. Родственное гендерное ощущение может быть определено как гендерное ощущение родственника или родственников в целом. Родственное гендерное восприятие – сложный образ, возникающий в процессе эмоционально-чувственной гендерной познавательной деятельности родственника или родственников в непосредственном контакте с предметом, процессом или явлением мира. Например, образ собственной семьи родственником воспринимается как целостный родовой образ, а образ семьи, участников феминистического движения, группы единомышленников – как гендерный образ. Мировосприятие этой гендерной аудитории, ее свойства как субъекта гендерного равенства, осознаются благодаря работе чувств, вызвавших мыслительный образ о ней в непосредственном контакте с ней. Родственное гендерное представление может быть определено как образ предмета, явления или процесса гендерной реальности, возникающий у родственника или родственников в процессе их эмоционально-чувственной гендерной познавательной деятельности. Запечатленный в памяти, этот образ – звено между восприятием и продуктивным мышлением. Родственное гендерное понятие может быть определено как мысль, выделяющая основные качества предметов, процессов или явлений родственной гендерной реальности. Родственное гендерное суждение есть мысль, что либо утверждающая или отрицающая о родственном гендерном предмете, родственном гендерном явлении или родственном гендерном процессе. Выражается в форме предложения.

Понятия гендерного образования студенты осваивают в теме «философия культуры». Гендерная культура рассматривается как часть культуры народа. В теме «Культура моего народа» студенты осваивают материал в дискуссии о культурной роли семейно-родительских социумов. Философия культуры осваивает понятия материальных и духовных ценностей народов мира и студенты подробно описывают характеристики быта, отдыха, учебы и труда своего народа. Особенно популярны презентации свадебных обычаев, свадебных женских и мужских одежд, торжественных обедов, танцев, праздников. Подчеркивается роль родителей и родственников в их проведении. Гендерные праздники и игры как тему индивидуального домашнего задания студенты выбирают чаще других тем. Уважение к ценностям и занятиям любимых людей, близкого круга общения и родственников является одной из причин обращения

к теме праздников семейно-родственной жизни. Проводимый ежесеместровый тест показал устойчивую тенденцию среди студентов определять гендерные ценности семьи и любви основными в их жизни.

Ценности гендерного образования имманентно присутствуют в философии прошлой и в современных цивилизациях в формате их культуры. Гендерная Восточная философия возникла многими столетиями ранее философии гендерологии [1]. Мыслители прошлого размышляли о семейно-родительском участии в образовании детей в формате позитивной этики полов. Именно этика семейно-родственных отношений в цивилизациях прошлого является позитивным элементов ряда необходимых компонентов гендерной культуры в обществах в прошлом и современности. Важные понятия культуры связаны с гендерным образованием в семье, детстве, среди родственников. Изучение гендерной культуры обнаруживает семейно-родительские, родственные и детские формы гендерного образования.

Формы гендерного образования могут быть определены в связи с деятельностью этих гендерных социумов. Гендерная семейная образовательная деятельность может быть определена как образовательная деятельность, ориентированная гендерными целями и задачами членов семьи в ней. Гендерная родительская образовательная деятельность может быть определена как образовательная деятельность, ориентированная гендерными родительскими целями и задачами в ней. Гендерная материнская образовательная деятельность может быть определена как образовательная деятельность, ориентированная гендерными материнскими целями и задачами членов семьи в ней. Гендерная отцовская образовательная деятельность может быть определена как образовательная деятельность, ориентированная гендерными отцовскими целями и задачами в ней. Гендерная родственная образовательная деятельность может быть определена как образовательная деятельность, ориентированная гендерными целями и задачами родственников в ней. Гендерная детская образовательная деятельность может быть определена как образовательная деятельность, ориентированная детскими гендерными целями и задачами в ней. В характеристике человека как личности иностранные студенты заметное внимание уделяют вопросам социализации личности. Социализация в детском, женском обществах, в семье – тема, близкая китайским студентам. В дискуссиях на семинарах человек как личность предстает в первую очередь как социально одаренная индивидуальность, воспитание которой формирует личность. Такая оценка личности заостряет внимание на ее общественной жизнедеятельности, проявляющейся в общении с другими людьми. Это субъект своих мыслей, взглядов, суждений, оценивающих и занимающих определенную позицию по отношению к мировоззрению, ценностям и поведению. Студенты зарубежных стран подчеркивают принадлежность личности к социальной общности: семье, государству – и охотно берут индивидуальные домашние задания о роли гендерных социумов в развитии личности. Студенты из Вьетнама, презентуя доклады на международные смотры работ студентов, указывают диалектическое единство общего (социально-типического), особенного (национального, гендерного, конфессионального), и отдельного (индивидуального) в развитии личности.

К результатам настоящей статьи следует отнести разработку гендерных понятий. Изучая программный материал по философии с применением идей гендерной культуры, субъект познания открывает новые аналитические понятия гендерной культуры: родительско-семейные формы гендерного познания. К выводам данной статьи – положения о неослабевающем интересе студенческой аудитории к проблемам гендерной культуры и высокой оценки гендерных ценностей в жизни людей. К выводам данной статьи можно отнести еще следующие положения. Философия изучает множество гендерных образцов, гендерных механизмов, практик гендерного существования. Гендерная культура народов мира вырабатывает разнообразные формы образовательных ценностей. История народной жизни содержит материалы семейно-родительской культуры и образования, творчества. К заметным понятиям семейно-родительских форм гендерного познания относятся понятия семейно-родительского, родственного и детского гендерного образования. Изучение гендерной культуры обнаруживает единство культур народов мира. Формы жизнедеятельности семьи и родителей, присущие всем народам и социальным группам общества, присутствуют в гендерном образовании, что свидетельствует о возможности единства культур народов мира.

Список литературы

1. Гульбин Г.К. О теоретико-методологических вопросах гендерной философии и философии гендерологии // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1; URL: HTTP: www.Science-education.ru / 121 – 17114 (дата обращения: 23.04.2015).

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПОТРЕБИТЕЛЯМИ ЭКСКУРСИОННЫХ УСЛУГ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ВЬЕТНАМА

До Тхи Хань

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: hanhdt21@gmail.com

В статье проанализированы проблемы, связанные с эволюцией ценностей под влиянием экономики. Современные потребители не ищут продукции и услуг, которые могут удовлетворить их основные потребности, они хотят получить сервис на высшем уровне. В экскурсионной деятельности, это доказывается в появлении инновационных видов экскурсионных программ и появления новых диалоговых путей взаимодействия в соответствии с потребностями заказчиков, это повышает интерес к языку и культуре страны.

Ключевые слова: интерактивные способы, интерактивные экскурсии, инновации, язык, культура

INTERACTIVE WAYS TO ENGAGE WITH CUSTOMERS EXCURSION SERVICES IN THE PROCESS OF STUDYING LANGUAGE AND CULTURE OF VIETNAM

Do Thi Hanh

National research Tomsk polytechnic university, Tomsk, e-mail: hanhdt21@gmail.com

The urgency of the problems associated with the evolution of values, under the influence of the economy experiences. Modern consumers are not looking for products and services that can satisfy their basic needs, they want to go much further and gain invaluable experience. In excursion activity, it is manifested in the appearance of innovative types of excursion programs and the emergence of new interactive ways to interact with consumers excursion services, that will improve the interest in the language and culture of the country.

Keywords: interactive ways, interactive excursion, innovation, language, culture

Актуальность проблем, освещаемых в работе, связана с эволюцией ценностей, под воздействием экономики впечатлений. Современные потребители ищут не товары и услуги, способные удовлетворить их базовые потребности, они хотят пойти намного дальше и получить бесценные впечатления. В экскурсионной деятельности это проявляется в появлении инновационных видов экскурсионных программ, и возникновения новых интерактивных способов взаимодействия с потребителями экскурсионных услуг, которые позволяют повысить интерес к языку и культуре страны.

Объект исследования – интерактивные способы взаимодействия с потребителями экскурсионных услуг.

Предмет исследования – интерактивные способы взаимодействия с потребителями экскурсионных услуг, как способ популяризации языков и культур стран Азиатско – тихоокеанского региона.

Проблему исследования можно сформулировать в вопросе: сможет ли интерактивная экскурсия актуализировать интерес к языку и культуре Вьетнама?

Цель работы – разработка технологии создания интерактивной экскурсии по Вьетнамскому музею этнологии(Ханой), направленной на актуализацию интереса к языку и культуре страны.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

• Проанализировать мировой опыт проведения интерактивных экскурсий.

• Выявить инновационные виды экскурсионных программ.

• Обосновать целесообразность разработки интерактивной экскурсионной программы по музею этнологии Вьетнама в городе Ханое.

С развитием современного общества появляются и более новые формы взаимодействия с потребителями. В туристической отрасли эти формы носят интерактивный характер.

Проведя анализ нескольких крупных интернет-порталов известных музеев, можно сделать вывод, что во многих музеях мира уже делают ставку на интерактивность.

Приведем наиболее интересные и известные примеры интерактивных экскурсий. Европа считается центром, сосредоточением различных удивительных памятников культуры, произведений искусства, музеев, архитектурных сооружений, трудно найти человека, который бы не знал или не слышал об Эйфелевой башне в Париже, о Пизанской башне в Пизе, Колизее в Риме или о Карловом мосте в Праге. Но не меньшую популярность имеет и маленький старинный город, Вроцлав в Польше, который богат культурными достопримечательностями. Тут вам и многочисленные готические соборы, и барочные храмы, и разноцветные необычные здания, и многочисленные мо-

сты, и красивая рыночная площадь, и оригинальный (передовой для своего времени) Зал Столетия, и масса памятников. Но свою популярность город получил не за соборы и храмы. В городе около ста маленьких бронзовых скульптур гномов. Разработаны карты и путеводители, целый маршрут выделен на этих гномиков, про них создан даже отдельный сайт. Действительно, удачный маркетинговый ход. Ведь нынешние туристы все стали пресыщенными до крайности, ничем их уже не удивишь и не привлечешь. И в этом плане гномики, которых нужно искать по всему городу, намного интереснее, чем какой-то там очередной готический собор. У каждого гномика есть свое имя и своя история. Тут вы найдете: гнома-ботаника, влюбленных жениха и невесту, гном-профессор и гнома-банкира, спящего гнома, и гнома музыканта, а также множество других гномов. Обнаруживаются они в самых неожиданных местах (например, на фонаре, на берегу реки, на стене дома).

Для туристов, посетивших Вроцлав, самое интересное занятие – как можно больше найти и сфотографировать этих чудесных местных жителей. А это не так-то просто. Размер гномов всего 20-30 см. Приходится изрядно потрудиться, чтобы их заметить. А они любят поиграть в прятки [4].

В чувстве юмора местным жителям тоже не откажешь. В сувенирных магазинах можно приобрести специальный набор для поиска гномов. В него входят тапочки, чтобы походку сделать бесшумной и не спугнуть гномов, большая лупа, чтобы из разглядеть, и мазь для снятия усталости облегчения боли туриста, весь день проходившего согнувшись в поисках под ногами маленьких проказников.

В Лондоне самой популярной на сегодняшний день экскурсией считается экскурсия «по следам Гарри Поттера» по одноименному роман Дж. Роуллинг. Вы узнаете все о самом знаменитом волшебнике во всем мире и посетите места, которые вдохновили создателей саги фильмов о Гарри Поттере. Эта экскурсия поможет вам не только узнать Лондон, но примерить на себя роль волшебника, опробовать простейшие заклинания и выбрать для себя уникальный подарок – настоящую волшебную палочку [3].

Вообще экскурсионная тематика на основе книг и фильмов очень распространена, существует огромное множество экскурсий: по следам Бильбо Бэггинса из «Властелина колец», Индианы Джонса, Шерлока Холмса. Маршрут «Умри, но не сейчас» агента 007, туристический маршрут в Рио-де-Жанейро – хрустальную мечту Остапа Бендера и т.д.

Подводя итог можно сказать, что за рубежом в развитых европейских странах давно уже делается ставка на интерактивность, с помощью которой туристы вовлекаются в разворачивающее действие, будь то экскурсионный маршрут или интерактивный музей.

Современный туристический рынок растет и развивается год от года. Эксперты утверждают, что мировой рост прибыли в туристической отрасли в период 2013-2018 год составит в среднем 16%. В этот период также ожидается ориентированность западных туристов на посещение восточных стран. Одним из перспективных направлений западными экспертами рассматривается и Россия [7].

По данным ВТО (Всемирной Туристской Организации), Россия относится к числу государств, в которых в начале XXI века прогнозируются наивысшие темпы развития туризма, при государственной поддержке данной отрасли. Согласно этим прогнозам, к 2020 году Россия войдет в первую десятку стран как по приему туристов (47,1 млн чел. в год, что составляет 2,9% – доли в мировом потоке туристов), так и по выезду туристов за пределы государства (30,5 млн чел., 1,9% – доля в мировом потоке туристов). Причем указанные цифры не включают объемов внутреннего туризма, который составляет в среднем две трети от совокупного туристского оборота [2, с. 168-170].

По данным того же ВТО самыми популярными туристско-экскурсионными направлениями в России на сегодняшний день являются Москва, Санкт-Петербург и Золотое кольцо. Поэтому вполне логично исследовать опыт проведения интерактивных экскурсий в этих туристических центрах.

Рассмотрим более подробно каждый из указанных ранее туристических центрах.

Интерактивные экскурсии в Москве настолько разнообразны по тематике что выделить какую-то одну тему невозможно. Приведем примеры экскурсий основаных на исторической тематике. Например, интерактивная экскурсия в Усадьбу Измайлово – «Этих дней не смолкнет слава». Военно-патриотическая программа о жизни Измайловского острова в годы ВОВ 1941-1945. Экскурсанты совершат путешествие по территории, посетят выставку «Они победили», которая дополнится демонстрацией документального фильма о войне. Из участников экскурсии даже соберут настоящий полк, который пройдет курс молодого бойца: попробуют уложить вещмешок, скатать шинель, собрать плащ-палатку. Военно-историческую тему продолжает и Музей-панорама «Бородинская битва». Для детей в музее создана интерактивная программа

«Солдатская сказка». В ходе уникальной экскурсии школьники облачатся в костюмы – военную форму и платья крестьянок тех времен, изучат оружейные приемы, будут маршировать под барабанную дробь и споют солдатские песни [5].

Санкт-Петербург это культурная столица России, возможно именно поэтому экскурсионные интерактивные туры здесь больше основаны на литературной тематике:

Самое известное и популярное интерактивно-театрализованное шоу в Санкт-Петербурге – «Ужасы Петербурга». Представление разворачивается на 1500 квадратных метрах грандиозного лабиринта из 13 комнат, полных мистических загадок и литературных тайн города. В этом часовом путешествии в прошлое вы окажитесь свидетелем 13 историй, в которых город раскрывает свои страшные, но бесконечно романтические тайны. Литературные герои из произведений А.С. Пушкина («Медный всадник» и «Пиковая дама»), Н.В. Гоголя («Нос» и «Шинель»), Ф.М. Достоевского («Преступление и наказание») и реальные исторические персонажи оживут, чтобы поведать вам свои судьбы – Петр I, создавший Петербург на костях строителей; княжна Тараканова, обреченная за роковую страсть к фавориту императрицы Екатерины II графу Орлову на гибель в темнице Петропавловской крепости; «Святой черт» Григорий Распутин, ставший злым гением семьи Романовых; «последний романтик Европы» император Павел I, убитый при участии собственного сына в Михайловском замке; несчастный, сошедший с ума Герман из «Пиковой дамы», который так хотел другой жизни, и преступивший черту «убивец» Родион Раскольников. Реалистичность образов создают актеры ведущих театров Санкт-Петербурга, голографические проекции, механические куклы в объемных театральных декорациях, зеркальный лабиринт, а также фрагменты музыкальных творений П.И. Чайковского («Пиковая дама» и Шестая симфония), А. Шнитке («Ревизская сказка»), С. Курехина («Господин оформитель») [8]. Такая экскурсия оставит впечатления надолго и будет интересна всем возрастным категориям.

Золотое кольцо – не менее популярный и известный туристский маршрут, который объединяет древние города Центральной России. Они выстраивают символический круг, в котором каждый город блистает своей богатой историей и достопримечательностями, а вместе составляют сокровищницу русской культуры.

Всем известно, что родина Деда Мороза и его резиденция находятся в Великом Устюге, а вот о том, что родина его внучки Снегурочки в Костроме, знают далеко не все. Поэтому для многих туристов отправляющихся в тур по Золотому кольцу, интересна интерактивная экскурсия «Посещение Терема Снегурочки». Снегурочка и ее помощники, Домовые и Кот Баюн проведут гостей по подворью и сказочному Терему, покажут самое интересное и вместе с вами загадают желания, которые обязательно сбудутся. В Светлице вас ждет кукольное представление про снежную красавицу, в Горнице Снегурочка расскажет о своем житье-бытье и познакомит с таинственными волшебными предметами, а в следующем зале произойдет удивительная встреча со славянскими мифами и легендами. В Комнате Чудес вас ждут необыкновенные работы костромских ребятишек, которые, несомненно, поразят Вас своей фантазией и творчеством [6].

А вот предприимчивые жители Суздаля решили прославить свой город при помощи огурца. Они провозгласили свой город родиной этого овоща и ежегодно устраивают праздник День огурца в Суздале. В программе, разумеется, дегустация и мастер-классы по засолке.

Проанализировав рынок экскурсионных маршрутов по городам Золотого кольца можно сделать вывод, что наличие собственного (обычно вымышленного) персонажа у каждого города является характерной чертой городов Золотого кольца: тут вам и былинный богатырь Алеша Попович в Ярославле и Баба Яга во Владимире и Царь Горох в Гороховце [10].

Подводя итог и сравнивая интерактивные программы Москвы, Санкт-Петербурга и Золотого кольца, можно сделать вывод, что рынок интерактивных экскурсионных туров, появившихся сосем недавно, уже достаточно разнообразен. Общей чертой интерактивных программ является то, что перед туристами разыгрывается небольшое представление, в котором они могут участвовать сами, ненадолго погружаясь в эпоху на сто или даже двести лет назад. Продолжительность таких экскурсионных программ варьируется от 1 дня до 7 дней в среднем. Примечательно, что каждый туристический центр имеет свою характерную черту. Так Москва за счет своей многогранности, являющаяся центром поликультур, имеет множество тематик, которые являются основой для проведения экскурсионных туров: это и историческая тематика, военно-патриотическая, культурная, литературная, этнографические и многие другие. Экскурсии по Санкт-Петербургу больше основаны на литературных произведения, а Золотое кольцо делает уклон в сторону сказок и небылиц.

Характерной чертой современных потребителей экскурсионных услуг, стремящиеся к саморазвитию через путешествия и туризм, является удовлетворение их потребности в новом знании, новом опыте, в новых ощущениях и впечатлениях. Достигнуть удовлетворения потребностей клиентов, можно с помощью внедрения инноваций в сферу туризма. [1, с. 35]

Инновационная деятельность в сфере туризма направлена на создание нового или изменение существующего продукта, на совершенствование транспортных, гостиничных, рекреационных, экскурсионных, культурно-познавательных и других услуг, а также технологий их предоставления (интерактивные, с использованием информационных и иных новых технологий). Инновации, в конечном счете, могут охватывать как комплексное предоставление туристской услуги, так и концентрироваться в одной из составляющих турпродукта. Например, музей может активно использовать новые формы представления экспозиции, активно внедрять интерактивные методы включения посетителя в экспозицию, создавать реконструкции тех или иных исторических событий и т.д. Однако все остальные составляющие турпродукта могут оставаться неизменными и вполне традиционными.

В экскурсионной деятельности инновации приносят на рынок новые идеи, новые маршруты и новые виды экскурсионных программ.

Принципиально новым направлением является включение в экскурсионную программу элементов анимации и театрализации, а также ролевых игр. При этом экскурсанты имеют возможность стать непосредственными участниками интерактивного процесса.

Основным трендом взаимодействия с потребителями экскурсионных услуг становится интерактивность таких программ.

Главный акцент во время разработки интерактивных туров делается на самом понятии интерактивности, т.е. на возможности самих туристов влиять на происходящие во время тура события.

На сегодняшний день, проведя анализ экскурсионного рынка можно выделить следующие наиболее распространенные виды инновационных экскурсионных программ:

1. Экскурсия – квест;
2. QR – экскурсия;
3. Экскурсия – ролевая игра;
4. Модульная интерактивная экскурсия.

Каждую из вышеперечисленных экскурсионных программ мы более подробно рассмотрим ниже.

Экскурсия – это нетрадиционная, познавательная экскурсия в игровой форме по городу, во время которой, поделившись на 2 команды (но допускается и одна), туристы решают логические задачи, выполняют поиск на местности, строят оптимальные маршруты перемещения, ищут оригинальные решения и подсказки. После завершения очередного задания команды переходят к выполнению следующего. Побеждает команда, выполнившая все задания быстрее остальных, и которая придет к финишу первой.

Важной особенность квестов является наличие команд или команд а также наличие сюжетной линии, для прохождения которой необходимо решить несколько заданий.

Примером такой экскурсии может служить экскурсия-квест «Петербургская фантасмагория» – интерактивная программа с элементами театрализации. В ходе этой экскурсии ее участники вовлекаются в действо, которое разворачивается в декорациях исторического центра города – на парадных набережных, величественных площадях, у роскошных соборов и загадочных дворцов. Следуя по маршруту, туристам предстоит ответить на вопросы и отгадать, в каком месте и с какими известными литературными и историческими персонажами, чьи имена тесно связаны с Санкт-Петербургом, они встретятся [9].

Не менее интересна экскурсия-квест по Петропавловской крепости «В поисках Грааля», похожая на формату на знаменитое теле-шоу «Форд Боярд». Команды отправляются на поиски старинного тайника, спрятанного много лет назад. Разгадывая загадки и выполняя технические задания, участники программы смогут по достоинству оценить всю грандиозность и великолепие Петропавловской крепости, прикоснуться к истории Санкт-Петербурга и стать свидетелями реальных исторических событий.

Подводя итог можно сказать, что в процессе прохождения квеста исторические реалии и новеллы о людях, создававших биографию города, чередуются с увлекательными загадками и головоломками, экскурсанты уже не просто наблюдатели, они являются непосредственными участниками экскурсии.

QR – экскурсия. QR-коды – это инновационное средство маркировки, которая только начинает активно использоваться в туризме. Основное достоинство QR-кода – легкое распознавание информации сканирующим оборудованием (в том числе и фотокамерой мобильного телефона) и возможность хранить большой объем информации. Это дает возможность использования QR-кода во всех без исключения сферах деятельности. Необходимость интернета заключается только в том случае, если в QR-коде зашифрована ссылка на веб-сайт.

«QR-Томск. История по-новому» – проект, придуманный Александром Кузнецовым и другими «странными людьми» («Странные люди» – объединение людей, активно борющихся со свалками и мусором на территории Томска) во время работы над Аллеей Гоголя. Сейчас в Томске QR-кодов имеют более 20 объектов: памятники архитектуры, университеты и музеи среди них: Особняк купца Г.М. Голованова (ныне Российско-немецкий дом), Дом архитектора Крячкова (сегодня Музей деревянного зодчества), Томский государственный университет, музей истории Томска и др.

Целью создания данного туристического маршрута с применением к нему QR-кодов, является:

1. Увеличение количества туристов, приезжающих в город Томск;
2. Облегчение путешествия по городу иностранных туристов, путем минимизации языкового барьера;
3. Интересные и познавательные прогулки по городу местным жителям.

Экскурсия – ролевая игра. Одной из интереснейших интерактивных экскурсионных форм является ролевая игра. В целом, в сценарии ролевой игры прописаны только первоначальные ситуации, а все остальное оставлено на отыгрыш участникам-игрокам, как и что они сыграют, то и получится.

В пример можно привести экскурсию Палаты Бояр Романовых в Зарядье «В гостях у боярина». Эта экскурсия-игра, основанная на русских обычаях, традициях, преданиях, проводится при активном участии детей. Их ждет встреча с боярином и боярыней, знакомство с русским средневековым бытом. Дети одевают народные костюмы учат песни и танцы того времени. В конце экскурсии мастер класс, дети под руководством аниматора сделают своими руками собственную лоскутную куклу-оберег.

Таким образом, используя ролевую игру в музейной педагогике и экскурсионной деятельности, мы делаем процесс восприятия исторических и культурных событий живым, помогаем ребенку делать маленькие открытия.

Модульная интерактивная экскурсия. Главный акцент о время разработки интерактивных туров должен делаться на самом понятии интерактивности, т.е. возможности самих туристов влиять на происходящие во время тура события. Отсюда можно сделать следующее умозаключение: если анимационные туры подразумевают фиксированную программу, то интерактивные туры, напротив, должны предполагать несколько вариантов развития одной и той же программы, в зависимости от решений и действий самих участников тура. Как и в случае интерактивных экскурсий, главный акцент интерактивных туров должен делаться на активном взаимодействии участников с объектами программы, вследствие чего сюжет программы будет «поворачиваться» то в одном, то в другом направлении. Отсюда следует, что конечный сюжетный результат тура может варьироваться от 2-х до любого другого установленного количества концовок. Добиться подобной гибкости программы можно с помощью введения такого организационного элемента, как «модуль». Модуль в данной работе будет рассматриваться как структурированный комплекс мероприятий и элементов интерактивной программы, с четким ограничением по времени. Таким образом, программа интерактивного тура будет состоять из множества модулей, хронологическое расположение которых напрямую зависит от действий самих туристов.

Таким образом, мы видим, что интерактивность экскурсий, вовлечение экскурсантов в процесс создания экскурсии помогают развивать рынок экскурсионных услуг, наполняя его новыми более интересными и инновационными видами экскурсионных программ.

Аудиогиды – современные мобильные системы аудио- и мультимедийных комментариев для туристов и посетителей экспозиций.

Радиогиды – экскурсионные радиосистемы / системы синхронного перевода. Радиосистема транслирует по радиоканалу голос экскурсовода в наушники всех членов экскурсионной группы, которая может быть сколь угодно большой.

Многофункциональные экскурсионные устройства (аудиогид + радиогид) – по сути, это 2 в 1: эти электронные гиды могут вести экскурсантов по заданным маршрутам экспозиций и автоматически запускать воспроизведение аудио или мультимедийного контента при приближении к объектам осмотра.

Аудио-киоски – стационарно установленные киоски с аудиоинформацией на нескольких языках или по нескольким тематикам (обычно количество языков и тематик не превышает 10). Эти компактные бюджетные устройства во многих случаях могут успешно заменить большие информационные терминалы на улице и в помещениях.

Звуковые купола – системы направленного звука. В зоне под звуковым куполом экскурсант услышит чистый стереозвук. Но этот звук не будет услышан другими, даже находящимися рядом людьми. Поэтому такие системы имеют и другое название: «звуковой душ» (Sound Shower).

Экскурсионные GPS-системы на транспорте – системы для трансляции экскурси-

онного контента для туристических, экскурсионных групп в салонах автобусов, в вагонах, на пассажирских судах. Когда транспортное средство пересекает границу зоны, где запланировано звучание экскурсионного комментария, автоматически запускается трансляция экскурсионного контента. Запуск производится в определенных геокоодинатах на местности под воздействием спутникового GPS-сигнала.

Мы рассмотрели технологию создания новой экскурсии и выяснили что обычно она включает в себя несколько этапов: разработка создание, внедрение. В данной работе представлен проект интерактивной экскурсии построенной по модульному принципу. Модуль в данной работе будет рассматриваться как структурированный комплекс мероприятий и элементов интерактивной экскурсионной программы. Практическая значимость данного принципа заключается в более индивидуальном и современном подходе к потребителям экскурсионных услуг. В нашем случае технология создания интерактивной экскурсии построенной по модульному принципу будут иметь следующие этапы:

1. Определение цели и задач экскурсии.
2. Выбор темы.
3. Отбор литературы и составление библиографии.
4. Определение источников экскурсионного материала. Знакомство с экспозициями и фондами музеев по теме.
5. Изучение экскурсионного объекта с точки зрения модульного принципа.
6. Обход маршрута.
7. Составление интерактивной экскурсии, построенной по модульному принципу.
8. Подготовка текста экскурсии, отдельно для каждого модуля
9. Комплектование «портфеля экскурсовода», отдельно для каждого модуля
10. Выбор интерактивных способов взаимодействия с потребителями экскурсионных услуг во время проведения экскурсии.

Таким образом, с помощью внедрения модульного принципа в технологию разработки и проведения экскурсий, мы сможем повысить интерактивность разрабатываемых экскурсионных программ, за счет вовлечения потребителей экскурсионных услуг в экскурсионный процесс и их влияния на ход экскурсии.

В данной работе предложен проект создания интерактивной экскурсии по Вьетнамскому музею этнологии. Вьетнамский музей этнологии – большой музей в столице Вьетнама, городе Ханой. Музей посвящен быту и культуре 54 официально признанных этнических групп Вьетнама. Во Вьетнамском музее этнологии сегодня собрана большая коллекция предметов, относящихся к определенным видам искусства и быту племен и народов, живших на землях Вьетнама.

Музей расположен в районе Каузяй, примерно в 8 км от центра города. Официально открыт в ноябре 1997 года. Он расположен под открытым небом и занимает площадь около 3,5 га. Здесь представлены экспонаты, демонстрирующие уникальную культуру и традиции древних народов, населявших территорию Вьетнама.

Без сомнения, этот музей для тех, кто предпочитает туристические поездки с целью изучения культуры и языки. В залах музея представлены сцены ритуальных обрядов, национальные костюмы, украшения, наряды, оружие, музыкальные и сельскохозяйственные инструменты, а также предметы быта и традиционные жилища. Все экспонаты размещены в соответствии с принадлежностью к определенной территории и этнической группе, при этом большинство объектов, заполнивших 97 витрин, являются оригинальными. Музей насчитывает более чем 15 000 эспонатов, включая фотографии и мультимедиа. Этнографический музей окунет посетителя в неповторимый мир культуры вьетнамского народа.

В ходе экскурсии будет посвящен рассказу о социально-культурных разнообразиях 54 этнических групп Вьетнама, знакомство с наружной, экспозиционной площадью музея. Люди приходят в музей не только для развлечения, но и чтобы узнать об этнических группах Вьетнама, их культурном наследии и уникальности каждой отдельной группы в определенном регионе, а также узнать о традиционных ценностях всей вьетнамской нации. Посетители смогут пройтись по залам, им покажут монографии, старые снимки, сохранившиеся вещи, а также восстановленные по воспоминаниям, интерьеры, комнат. Гости, приезжающие в Ханой из разных стран, комментарии к образцам даются на трех языках: вьетнамском, французском и английском, чтобы сделать представленные в музее сведения максимально доступными для них. Кроме этого, в музее проводится урок «Вьетнамский язык для начинающих» для тех, кого интересует Вьетнамский язык. Это хорошая возможность изучать и повысить уровень понимания Вьетнамского языыка для тех, кто изучает Вьетнамский язык.

Также участникам предлагается несколько вариантов экскурсионных программ на выбор:

Первый вариант: участие в театре кукол на воде.

Театр на воде относится к одной из форм народного творчества, которая возникла в дельте Красной реки на севере Вьетнама в 11 веке. Все представление проходит на воде, с помощью кукол рассказываются народные сказки. Куклы для этого театра сделаны из дерева. Представление проводится в неглубоком бассейне. Куклы управляются кукловодами, которые стоят за сценой по пояс в воде. Представления сопровождаются национальной музыкой.

Для начала участникам рассказывают история и особенности этого театра, затем как управлять куклами. После вступительной части из участников выбирают группу людей для тренировки.

Второй вариант: участие в кулинарном мастер-классе «Пирог Бань Чынг».

Бань Чынг (Banh Chung) – вьетнамское традиционное Новогоднее блюдо. Бань Чынг появился при короле Хунге, основателе нации, 3-4 тысячи лет назад. Бань Чынг – символ земли. С тех пор Бань Чынг стал обязательным блюдом при праздновании Тэта (Новый год по лунному календарю на Вьетнамском языке). Бань Чынг очень питателен, обладает оригинальным вкусом и может храниться долгое время. Бань Чынг сделан из риса клейкого, свинины, зеленого фасоля и марантовых листьев.

Для начала участникам рассказывают о истории появления этого пирога, затем о кулинарном рецепте приготовления. После вступительной части, все участники экскурсии могут принять участие на мастер-классе.

Третий вариант: участие в традиционных народных играх.

Участникам предоставляет возможность принять участие во многих интересных народных играх Вьетнама.

Таким образом, все элементы интерактивности экскурсии во Вьетнамском музее этнологии актуализируют интерес у участников к изучению языки и культуры Вьетнама.

В заключение необходимо утверждать, что одной из прикладных аспектов изучения языков и культур стран Азиатско-тихоокеанского региона – Вьетнама является интерактивная экскурсия.

Научный руководитель: Агранович Виктория Борисовна, к.ф.н., доцент кафедры КТЛ НиТПУ.

Список литературы

1. Экономика и управление туристской деятельностью: учебное пособие в 2-х частях. Ч. 2 / под общ. ред. Г.А. Карповой, Л.В. Хоре-вой. – СПб.: Изд-во СПб ГУЭФ, 2011. – 135 с.

2. Янюшкин В. А. Статья из сборника «Экономика. Право. Менеджмент: современные проблемы и тенденции развития»// Материалы II Международной научно-практической конференции 31 августа 2012г.: Сборник научных трудов. – Краснодар: НИЦ «Априори», 2012. – с. 168-170.

3. Warner Bros Studio Tour London [Электронный ресурс] // официальный сайт Уорнер Бразерс студии в Лондоне. – Режим доступа: http://www.wbstudiotour.co.uk/wand/.

4. Вроцлавские гномы [Электрон. ресурс]/ – Вроцлав по-русски. – Режим доступа: http://www.wroclaw-ru.net/влюбись-во-вроцлав/вроцлавские-гномы/.

5. Музей-панорама «Бородинская битва» [Электронный ресурс] / Официальный сайт музея. – Режим доступа: http://www.1812panorama.ru/children.html.

6. Программы//Терем Снегурочки в Костроме [Электронный ресурс] / Официальный сайт музея Снегурочки в Костроме. – Режим доступа: http://teremsnegurochki.ru/?i=programmy#foot.

7. Тенденции развития мирового туризма на ближайшие 5 лет // Туринфо [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://tourinfo.ru/interview/40896/.

8. Ужасы Петербурга – интерактивное шоу [Электронный ресурс] / Официальный сайт музея Санкт-Петербурга «Ужасы Петербурга»– Режим доступа: http://www.spbhorror.ru/.

9. Экскурсии в Санкт-Петербург» [Электронный ресурс] / Официальный сайт туроператора «Верса». – Режим доступа: http://www.versa.ru/sbornie/ehkskursii/.

10. Экскурсионные туры по Золотому кольцу [Электронный ресурс] / Официальный сайт туристической компании Роза ветров. – Режим доступа: http://www.roza-v.ru/cities/zolotoe_koltso/.

УДК 781.021:78.072

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ЗВУЧАНИЯ В ДИСКУРСЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КРИТИКИ

Железнякова А.Н.

Томский политехнический университет, Томск, e-mail: bibikova@tpu.ru, bibanya@mail.ru

Музыка – это неотъемлемая часть человеческой культуры. В статье в рамках антропоцентрической парадигмы рассматриваются психические основания человеческой деятельности. В частности, особенности восприятия и интерпретации музыкального звучания музыкантов-профессионалов в критических статьях, посвященных описанию музыки в оперных произведениях. Цель исследования изучить специфику знакового маркирования музыкальными критиками музыкальных образов, попытка их классификации и описания. В качестве методологии выступает теория концептуальной метафоры и метафорическое моделирование. Проведенный анализ позволил выявить три основные модели: Музыка – мир артефактов (предметов), Музыка – мир человека, Музыка –мир природы. Основные задачи авторов этих статей донести смысл оперного произведения, осуществить «межсемиотический перевод», то есть описать ощущения от восприятия музыки, ресурсами естественного языка.

Ключевые слова: метафорические модели, культура, музыка, дискурс, опера

METAPHORICAL MODELLING OF MUSICAL SOUNDING IN THE DISCOURSE OF MUSICAL CRITICISM

Zheleznyakova A.N.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: bibikova@tpu.ru, bibanya@mail.ru

Music is an integral part of human culture. In article within an anthropocentric paradigm, the mental bases of human activity are considered. In particular, features of perception and interpretation of musical sounding of professional musicians in the critiques devoted to the description of music in operas. The purpose of research explore the specificity of the sign marking musical images by music critics, and attempt to classify and describe them. The theory of a conceptual metaphor and metaphorical modeling acts as methodology. The carried-out analysis allowed to reveal three main models: Music – the world of artifacts (subjects), Music is the world of the person, Music is the world of the nature. The main objectives of authors of these articles to convey the meaning of operas, to make «an intersemiotics translation», that is, to describe feelings from perception of music, by resources of a natural language.

Keywords: metaphorical models, culture, music, discourse, opera

Музыка имеет особое значение в культуре любого народа. Она является неотъемлемой частью ее культуры, представляет собой язык, который понимают во всех уголках земного шара. Музыка имеет специфичную звуковую образность: является нематериальным объектом, который нельзя потрогать или увидеть, но ее можно воспринимать на эмоциональном, чувственном уровне. При описании своих чувств от восприятия музыкального произведения, человек нередко обращается к метафоре, поскольку его перцептивный опыт тесно связан с мышлением, а метафора является одним из основных способов миромоделирования.

Метафорическое миромоделирование одна из самых актуальных проблем современной лингвистики. Она активно исследуется представителями различных направлений: лексикологического (Шрамм А.Н., Скляревская Г.Н. и др.), когнитивного (Лакофф Дж, Джонсон М., Арутюнова Н.Д. и др.), психолингвистическим (Залевская А.А., Зубкова О.С. и др.) и др. Наиболее интересным для нашего исследования нам представляется когнитивный подход, поскольку он позволяет взглянуть на метафоры музыкального звучания, как на отражение способа мышления о мире, его восприятии, а также изучить специфику знакового маркирования этих знаний. Методологической основой нашего исследования стали теория концептуальной метафоры Лакоффа Дж. и Джонсона М., а также теория метафорического моделирования (Кубрякова Е.С., Чудинов А.П., Резанова З.И., Мишанкина Н.А. и др.)

Исследования репрезентации музыкального звучания [11], показывают, что базовой моделью передачи музыкальных смыслов выступает метафора. Цель нашего исследования заключается в описании метафорического моделирования музыкального звучания на материале критических статей, в которых представлено описание музыкальных произведений (опер Бетховена «Фиделио», Бизе «Искатели жемчуга», Вагнера «Гибель богов», Бизе «Кармен», Бородина «Князь Игорь», Вагнера «Зигфрид», Вагнера «Золото Рейна», автор – Друскин М.С. и опер Берлиоз «Осуждение Фауста», еллини «Капулети и Монтекки», Беллини «Пират», Беллини «Пуритане», Беллини «Сомнамбула», Бойто «Мефистофель», Опера Вагнера «Риенци», Вебера «Оберон», автор – Кенигсберг А.К.). Музыкальное звучание выступает как сфера-мишень метафорической концептуализации.

Согласно Малому академическому словарю под редакцией Евгеньевой А.П. опера – это «Музыкально-драматическое произведение, сочетающее инструментальную музыку с вокальной и предназначенное для исполнения в театре». Следовательно, опера совмещает в себе 3 кита: слово, сценическое действие и музыку. И музыка в опере выступает основным носителем действия, в отличие от драматического театра, где она выполняет лишь служебную функцию. Авторы критических статей, описывающих музыку, являются субъектами метаязыковой интерпретации. Они вербально передают свои ощущения от восприятия музыки. Таким образом, они осуществляют «межсемиотический перевод» языка аудиальных образов на вербальный язык. В данном случае следует говорить о синестезической метафоре.

В результате исследования было выявлено, что большинство текстовых метафор критических статей представлены именами прилагательными, глагольных метафорических единиц гораздо меньше, несмотря на то, что музыка – это динамическое явление, и она обычно передается глагольными формами. Мы полагаем, что преобладание именных метафор говорит о том, что музыка рассматривается как статичный объект. Сопоставительный анализ текстов Друскина М.С. и Кенигсберг А.К. показывает, что большая часть метафорических моделей является общими. Мы считаем, это связано с тем, что М.С. Друскин был научным руководителем

А.К. Кенексберг, и оказал влияние на виденье объекта ученицы.

Проведенный анализ позволил выявить три основные модели:

1. «Музыка – мир артефактов (предметов)».
2. «Музыка – это мир человека».
3. «Музыка – это мир природы».

Наиболее продуктивной в рамках дискурса музыкальной критики нам видится первая метафорическая модель. Мы полагаем, это связано с антропоморфным стандартом восприятия мира. Музыка видится как некий материальный объект, обладающий определенными признаками и свойствами. Он имеет определенную форму, которая может оставаться неизменной, с неровными краями, с выступами угловатая мелодия, рельефная мелодия, иметь округло-выгнутую наружу поверхность выпуклый контраст заложен в дуэте, быть недостаточно или плохо отделанной грубовато звучит, обладать безыскусственной, не замысловатой, простой формой простая мелодия, безыскусная кантилена или изменяться ритм ковки. Этот предмет может иметь размер, при этом всегда большой: величавые фразы, вес: легкие рулады певицы и тяжеловесные аккорды. Может быть охарактеризован с точки зрения освещенности: светлая мелодия, просветленная ария, отражательной способности: ясная мелодия, блеск оркестра, ослепляет блеском звучания, яркая мелодия, прозрачное оркестровое сопровождение, структуры и вещества, из которого он изготовлен: перенос осуществляется на основе свойств металла: Вагнер вводит в состав оркестра 18 наковален, чеканный ритм, пластика мелодии впечатляют пластичностью, воздуха воздушное дуэттино, может иметь легко воспламеняющуюся структуру зажигательным ритмом, быть твердым, плотным на ощупь жестко звучащая тема. Предмет может характеризоваться с точки зрения нанесенного на него узора: узорчатые рулады певицы, орнаментированная мелодия, способности двигаться: нецеленаправленно колышущемся вальсовом ритме, ровно, неторопливо, размеренно плавная мелодия, а также в одном, неизменном ритме однообразный ритм. Также музыка осмысливается, как объект пространства: может иметь большую протяженность по одному из трех измерений – длине, ширине, высоте протяженные мелодии, развернутые музыкальные эпизоды, отдаленная песня, ария возвышенная, не иметь конца безысходно скорбная тема, и обладать передним задним планом на том же фоне звучит диалог, на фоне движения в оркестре. Музыка может рассматриваться как объект, который находится внутри какого-нибудь пространства или человека: задушевная колыбельная, глубокая печаль слышится в ариозо, затаенное звучание. Музыка может осознаваться, и как отдельный предмет. Наиболее частотный перенос осуществляется на основе сравнения музыки с сосудом, при этом сосуд всегда оказывается полным: различных чувств и эмоций: мелодия, полная грусти, тревоги, восторженного, искреннего горячего чувства, внутреннего ликования, скрытого драматизма, физической энергии, способностей полная насмешки и грозной силы, жизни и света, величия мелодия. Концептуализация музыки может осуществляться и на основе сходства с острым предметом: проникновенные фразы, колкая тема. А также музыка, как предмет, обладает целостностью, но она может быть разрушена. Таким образом, можно говорить о разрушенном предмете: звучание голосов проникнуты, дуэт пронизан, прерывистые фразы оркестра, отрывистые вокальные реплики, изломанная тема. Второй по частотности образ – это образ картины, полотна, предмета искусства: мелодия, отмеченная тонкой красотой и изяществом, кантилены редкой красоты, изысканная красота мелодий, кантилена щедро украшенная, глубокой выразительностью отмечен хор, мелодии впечатляют красотой, ария – многогранный портрет, пейзажные образы, симфоническая картина, музыкальная картина. Следует отметить, что к этой модели мы можем отнести образы, сопровождающие этот вид творчества. Например, музыка видится, как рама для картины сцена обрамлена хором, как краски тонкие оркестровые краски, оркестровая звукопись, на основе способности выделить, наложив тень, сделав темнее по тону напев оттеняет. Еще один объект окружающей действительности, на основе которого осуществляется концептуализация музыки – это текст: музыка, как текст, состоит из фраз оркестровые фразы, мужественно-суровые фразы, может иметь текстовое выделение акцентированная тема, мелодия подчеркивается, обладает темой музыкальная, звучащая, стонущая, скорбная, напевная, безмятежная тема, имеет форму документа музыкальная характеристика и песни певучей мелодией. А также мы можем выделить несколько малочисленных групп, которые, в свою очередь, осознаются как отдельные объекты действительности: танец песня напоминает размашистую залихватскую пляску, здание дуэт, построенный, предмет только что приготовленный, сохранивший свои качества свежесть мелодики, предмет, обладающий чудодейственными свойствами звучит волшебно, оживляется мелодией.

Метафоры, которые относятся к модели «Музыка – это мир человека», основываются на представлениях о человеке. В данном

случае, музыка осмысливается критиком, как субъект, обладающий определенными чертами характера героя, исполняющего данную арию, используя в качестве основания характеристики героя, представленные в либретто экзальтированно-восторженные мелодии, энергичная, волевая и суровая мелодия, беззаботный напев, энергичный, мужественный марш, музыка с бесшабашным, разгульным характером, строгая по характеру музыка, ласковая колыбельная, неумолимый ритм, мелодия меланхоличная, благородная ария. То же относится и к эмоциональным характеристикам человека: выразительная, мелодия, безысходно скорбная тема гобоя, печальная кантилена, бодрая, жизнерадостная песня, неистовый аккомпанемент, в ариозо выражена тоска и тревожные предчувствия; ликующие мелодии, жалобно звучит песня, страдания звучат, стонущая тема. Музыка может быть охарактеризована, как субъект, обладающий определенным сложением, пространственным положением, внешностью: музыка отличается возвышенным складом, музыка развивается, мощь оркестра, тяжеловесные, «неуклюжие» аккорды. Как действующий субъект, музыка обладает определенными функциями человека: который совершает различные действия руками аккомпанемент передаёт, дуэт выдержан, сдержанная музыка, инструменты подхватывают, увлекательная кантилена, а также ногами оркестровое вступление, медленно, словно с трудом, подымается вверх стонущая тема, хор вторгается, дуэтино следует. А также музыка может обладать постоянными или временными свойствами тема лежит, неумолчно звучит, приглушенный аккомпанемент, оркестр молчит, различные инструменты перекликаются. Музыка, как субъект активно действующий, может выполнять определенные социальные роли, иметь определенный статус и положение в обществе: музыка-спутник сопровождаемая музыкой, оркестром, арфами, богатырь богатырский музыкальный образ, солист солирующая скрипка, создатель скрипка создает, художник музыка обрисовывает, оркестр, аккорды, баллада, ария мелодия рисуют, оркестровое вступление живописует, хозяин музыка приобретает, нищий мелодии лишены, раб пленительная мелодия, мучитель издевательского ариозо, свободное существо отрешенные фразы, находящийся отдельно от других, не имеющий родственников одиноко звучит.

Наименее продуктивной нам видится модель «Музыка – это мир природы». Метафорические модели в данной группе базируются на основе представления о природных стихиях воды, реки, в колебательном, неуправляемом движение водной поверхности бурный аккомпанемент, звучат взволнованно, в движении: направленном голоса сливаются, широко и свободно льется мелодия. А также на основе представления об атмосферных явлениях грома слышен энергичный призыв бога грома, бури, сопровождаемой сильным разрушительным ветром, часто с дождем или снегом слышатся отзвуки грозных бурь. А также музыкальное звучание осмысляется, как ночь мрачное звучание, хор, музыке присущ сумрачный колорит.

Итак, мы видим, что музыка – это часть человеческого сознания и культуры. Анализ языковых средств, используемых авторами критических статей, позволил нам установить, что они ставят своей задачей донести смысл оперного произведения. Они выступают в качестве переводчиков, осуществляя «межсемиотический перевод», т.е. описывают музыкальные смыслы, и свои ощущения от восприятия музыки, ресурсами естественного языка. Следовательно, синестезическая метафора позволяет им обратиться к чувственному опыту человека и детализировать информацию о мире, предметах и явлениях окружающей действительности, а также о месте человека в нем. Объектом оценки музыкальных критиков выступают не музыкальные способности и исполнительское мастерство исполнителей, а все музыкальное произведение, как целостный текст, а виды музыкального звучания выступают, как части этого текста.

Список литературы

1. Шрамм А.Н. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка). – Л.: ЛГУ, 1979. – 134 с.
2. Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка. – СПб: Наука, 1993 – 151 с.
3. Лакофф Джордж, Джонсон Марк. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / Под ре. И с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М: Языки русской культуры, 1998 – 895 с.
5. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
6. Зубкова О.С. Профессиональный дискурс как сфера функционирования метафоры (экспериментальное исследование) // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. Научный журнал. Серия Филология. – №3. – 2009. – С. 261 – 270.
7. Кубрякова Е.С. К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы лингвистики. М.: Институт языкознания, Тамбов: Тамбовский гос. университет, 2007. – № 4. – С.8–16.
8. Чудинов А.П. Теория метафорического моделирования действительности на современном этапе развития / А.П. Чудинов // Лингвистика: бюл. Урал. лингвист. о-ва / Урал. гос. пел. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – Т. 5. – С. 94 – 101.
9. Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: ключевые концепты. – Воронеж: РИЦ ЕФ ВГУ, 2003. – Ч. 1. – 210 с.
10. Мишанкина Н.А. Ментальное пространство научного текста: метафорические модели // Вестник ТГУ – № 297. – апрель, 2007. – с.7 – 11.
11. Камышева О.С. Метафорическое обозначение музыки и музыкантов в художественной речи. // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2008. №16 (116). – С. 78–82.
12. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.

УДК 781

ПОДГОТОВКА ТЕРМИНОЛОГИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Ким А.Б., Бознак А.О.

Томский политехнический университет, Томск, e-mail: Bogowhich@tpu.ru, Aleksey@tpu.ru

В данной статье рассматриваются вопросы подготовки профессиональной терминологии для преподавания технических дисциплин машиностроительного профиля. Приводятся основные источники формирования терминологической базы, рассматриваются вопросы их построения, надежности и достоверности. Также авторы анализируют случаи неправильного и некорректного употребления терминов и на их основе дают рекомендации по формированию и составу терминологического словаря по техническим специальностям.

Ключевые слова: английский язык, терминология, учебная дисциплина, профессиональная подготовка, машиностроение

TERMINOLOGY DEVELOPMENT FOR TEACHING MECHANICAL ENGINEERING DISCIPLINES

Kim A.B., Boznak A.O.

In the given paper, the authors consider aspects of the professional terminology development for teaching mechanical engineering disciplines. The general sources for terminology database development, as well as aspects of the structure, reliability and authenticity, are examined. The authors also analyze the cases of wrong and irrelevant use of terms and give recommendations on the formation and structure of engineering terminology dictionary.

Keywords: English language, terminology, academic discipline, professional training, mechanical engineering

На сегодняшний день развитие академической мобильности является одним из приоритетных направлений международной деятельности ведущих российских ВУЗов, и Томский политехнический университет (ТПУ) не является исключением. Развитие академической мобильности повышает качество образования в целом, помогает развивать международное сотрудничество в сфере науки и улучшает взаимопонимание между различными народами и культурами. Всё это говорит о том, что количество студентов приезжающих в ТПУ по академическому обмену (АО) будет только увеличиваться. В связи с этим перед преподавателями технических дисциплин встает задача подготовки актуальных учебных материалов. При этом особого внимания заслуживает лексика научно-технических текстов, а именно, четкое установление эквивалентных пар лексических единиц.

В терминах мы имеем наиболее точное, концентрированное определение научной или технической идеи и именно терминология является одним из важнейших аспектов в подготовке учебных материалов.

Цель данной статьи состоит в обобщении опыта подготовки учебно-методических комплексов технических дисциплин машиностроительного профиля (на кафедре технологии автоматизированного машиностроительного производства Института кибернетики ТПУ) на английском языке и формировании рекомендаций по работе с терминологией в этой области.

Терминологические эквиваленты

Обязательным условием для подготовки качественных УМКД является формирование профессиональной терминологической базы, так как терминология является важнейшим аспектом любых учебных и методических материалов.

Работа с профессиональной терминологией представляет определенную трудность [1]. Несмотря на то, что определенная часть терминов является заимствованием из иностранных языков, и легко можно найти прямые эквиваленты, например, «машина» – «machine», «дисплей» – «display», «картридж» – «cartridge», «микроскоп» – «microscope», «шпиндель» – «spindle» и т.д., тем не менее, не всегда можно придерживаться такого приема. Так, например, часто можно встретить неправильный вариант перевода слова «деталь» как «detail», если речь идет о машиностроительных изделиях, а не о какой-либо подробности, или переводить термин «спецификация» как «specification», правильнее будет использовать «part» и «part list» соответственно. «Нормы точности» могут переводиться не как «norms of accuracy», а как «accuracy grades» или «accuracy classes», «пятно контакта» это «contact area», а не «contact stain», «технология» не всегда будет переводиться как «technology», иногда правильнее будет использовать «engineering» и т.д.

Особенно важным представляется использование правильной терминологии на этапе презентации информации об ока-

зываемых образовательных услугах на иностранном языке, т.к. наличие неправильной терминологии в данной информации может отпугнуть потенциальных обучающихся уже на этапе выбора программы обучения. В качестве примера подобных случаев использования некорректных эквивалентов можно привести веб-страницу, посвященную программам бакалавриата на английском языке [2]. На этой странице можно найти использование «machine building» вместо «mechanical engineering», «technological process» и «technological documentation» вместо «manufacturing process» и «manufacturing documentation» соответственно. Здесь же ремонт машин переведен как «car repair», что, в отличие от вышеприведенных случаев, является грубой ошибкой.

К сожалению, неправильное употребление терминов также довольно распространено и в учебной литературе. В табл. 1, приведенной ниже, показаны некоторые примеры неправильного перевода терминов, которые имеют место в переведенных на английский язык технических текстах.

Как видно из приведенных примеров, авторы часто стараются дословно перевести термин, несмотря на то, что в языке перевода уже имеется готовый эквивалент. При этом, чем специфичнее и уже рассматриваемая область знания, тем все меньше и меньше возможности по использованию прямого перевода терминов. И здесь даже можно сформулировать правило, согласно которому первый пришедший на ум эквивалент термина сразу можно отложить как некорректный и искать другие варианты перевода.

Иногда при поиске подходящего эквивалента русскому термину может оказаться, что таковой в рассматриваемом иностранном языке вообще отсутствует, т.е. данный термин относится к безэквивалентным лексическим единицам. В этом случае необходимо создать или подобрать такой вариант, который с одной стороны точно описывает рассматриваемое понятие, а с другой стороны не пересекается с другими терминами и не является их омонимом с тем, чтобы исключить его неправильное использование. Другим способом создания эквивалента может являться использование калькированной единицы с обязательным указанием пояснения ее употребления.

В любом случае для правильного перевода терминов специалисту приходится работать с различными источниками технической информации. Поэтому рассмотрим далее некоторые из таких источников.

Таблица 1

Примеры неправильного перевода терминов в учебниках

Исходный термин	Некорректный перевод	Корректный перевод
нормирование точности	fixing of accuracy	tolerancing
зубчатое колесо	wheel	gear, toothed wheel
зубчатая передача	transfer	gear train
контроль (например, шероховатости поверхности)	(roughness) control	(roughness) inspection
пятно контакта	contact stain	contact area
внутренний диаметр резьбы	internal diameter	minor diameter
наружный диаметр резьбы	external diameter	major diameter
средний диаметр резьбы	middle diameter	pitch diameter
отклонение расположения	disposition deviation	location deviation
вид (на чертеже)	image, appearance	view
направление резьбы	thread direction	handedness
виток резьбы	thread turn	thread
дорн	broach, tapered pin	mandrel
чистота поверхности	purity of surface	surface finish
база	base	datum
обработка (механическая)	processing	machining
трубная резьба	trumpet groove	pipe thread
радиальное биение	radial palpitation	radial run-out

Источники терминологической информации

Несомненно, большую роль в переводе играют технические словари. Какой бы квалификацией ни обладал переводчик, он не обходится без словарей. Ими пользуются не только тогда, когда хотят узнать значение или перевод того или иного слова или словосочетания, но также и для отбора наиболее удачного решения из ряда уже известных переводчику. Их использование помогает найти большое количество эквивалентов, но это иногда создает определенные сложности в определении наиболее подходящего варианта термина, например, для слова «полуфабрикат» можно найти 16 вариантов перевода в словаре «МУЛЬТИТРАН», и это только среди терминов в тематике «Техника». При этом, наиболее подходящий в данном контексте вариант перевода не обязательно будет на первом месте в словаре, создавая тем самым некоторый разброс и неоднородность использования терминов в тексте.

Предположим, что нам нужно перевести слово «фаска», применительно к фаске на детали, на английский язык. Воспользуемся для этого наиболее популярными на сегодняшний день on-line словарями: «МУЛЬТИТРАН», «ABBYY Lingvo» и «Google Переводчик».

Словарь МУЛЬТИТРАН предлагает более 20 вариантов перевода данного слова, из которых в рубрике «Техника» находятся только пять; «ABBYY Lingvo» предлагает 12 вариантов перевода, а «Google Переводчик» всего пять вариантов, но зато только в нем корректный вариант «chamfer» находится на первом месте. Следует отметить, что в каждом словаре корректный вариант перевода присутствует и даже стоит в категории слов, относящихся к технической тематике. Но стоит нам употребить аналогичный термин, но уже применительно не к детали, а к режущему инструменту, который должен переводиться как «land» или «T-land», мы обнаружим, что в словарях «МУЛЬТИТРАН» и «ABBYY Lingvo» вариант «land» находится совсем не в рубрике «Техника», а «Google Переводчик» такого варианта перевода вообще не предлагает. Что касается «T-land», то словари такого употребления, к сожалению, не отмечают.

Из данного примера следует, что даже при переводе, казалось бы, простых и часто употребляемых слов могут возникнуть трудности и как следствие неоднородность в переводах разных авторов.

Также можно отметить, что иногда искомый эквивалент термина отсутствует в словарях или приведен его некорректный эквивалент. Так, многие словари в основном предлагают переводить спецификацию как specification, что применительно к конструкторской документации будет неправильным. Часто ситуацию осложняет тот факт, что некоторые термины формировались в разных языках по-разному, иногда по схожим схемам как, например, глухое отверстие – blind hole, чушковый чугун – pig iron, а иногда – совсем разными путями, приводя к созданию так называемых «ложных друзей переводчика» наподобие «база – base», «спецификация – specification».

Другим источником иностранных эквивалентов терминов могут служить ГОСТы. Действительно, ГОСТы это основополагающие документы любой технической отрасли, именно на эти нормативные документы необходимо ориентироваться при подготовке технических проектов, и документации в том числе. Но, к сожалению, в плане иностранной терминологии ГОСТы не всегда являются надежным источником, даже если в конце документа стандарта приведены ссылки на действующие международные стандарты ISO. Даже те ГОСТы, которые полностью посвящены терминологии и включают в себя список терминов на английском, немецком и французском языках, содержат грубые ошибки в терминологии. И, несмотря на то, что стандарты периодически пересматриваются и редактируются, использовать их в качестве базы для перевода терминов не всегда целесообразно. В таблице 2 представлены некоторые примеры некорректного перевода терминов в ГОСТах.

Таблица 2

Примеры неправильного перевода терминов в ГОСТах

Исходный термин	Некорректный перевод	Корректный перевод
ГОСТ 21495-76 «Базирование и базы в машиностроении. Термины и определения»		
база	base	datum
технологическая база	processing base	manufacturing datum
скрытая база	latent base	virtual datum
ГОСТ 24105-80 «Изделия из пластмасс. Термины и определения дефектов»		
непролив	opalescence	misrun
ГОСТ 11708-82 «Основные нормы взаимозаменяемости. Резьба. Термины и определения»		
заход резьбы	отсутствует	thread start
резьбовое соединение	отсутствует	coupling
угол профиля	included angle	thread angle
сбег резьбы	отсутствует	thread run-out
отклонение шага резьбы	deviation in pitch	pitch error

Еще одним источником информации для построения терминологического словаря являются статьи Википедии доступных в интернете. В целом эти статьи являются довольно ценным источником сведений об используемой терминологии зарубежными специалистами, т.к. составляются и редактируются специалистами в своей сфере. Википедия открыта для совместного редактирования, поэтому ошибки, ложная информация и неточности, в том числе намеренные, довольно быстро обнаруживаются и исправляются; тем самым можно отметить, что Википедия обладает «удивительной способностью самовосстановления» [3]. Но также нужно отметить, что некоторые неточности все же присутствуют, поэтому полностью полагаться на материалы данного ресурса все же не стоит. Так, например, в статье о допусках [4] можно отметить использование слова tolerance для обозначения посадки (H7/h6) и т.п.

Ещё одним полезным ресурсом является проект «Google Книги», который позволяет в той или иной мере ознакомиться с книгами из интересующей области науки. Так как ресурс предназначен для ознакомления с книжными новинками, не все книги доступны для полного предварительного просмотра, но, тем не менее, определенную долю информации касаемо профессиональной терминологии получить можно. К достоинствам этого ресурса можно отнести широкий спектр предоставляемой литературы, а также её большое количество.

Здесь также необходимо отметить, что при использовании учебников, статей, спецификаций и прочих документов, предпочтение следует отдавать аутентичным текстам, написанным носителями языка, что, однако, тоже сопряжено с определенными трудностями. Например, в машиностроительной области довольно много материалов написано индийскими, немецкими и чешскими авторами, и напротив, учебников британского происхождения не так много. Хотя это конечно не означает, что вся приводимая в этих текстах терминология не верна; все же использовать такую терминологию следует только после ее проверки по другим источникам.

Построение терминологического словаря

В целом можно отметить, что поиск иностранных эквивалентов техническим терминам занятие долгое и сложное. Необходимо не только искать эквиваленты, но и проверять их употребление, которое может быть различным в зависимости от контекста. Так, для вышеприведенной пары «фаска» – «land» можно отметить, что в той же области употребления данного термина – в области режущего инструмента – «land» может переводиться и как «спинка», если речь идет о сверле [5].

По сути, эта работа должна выполняться составителями словарей с обязательным указанием области применения. Т.е. в идеале необходимо не только создавать специальные словари машиностроительного, химического или электротехнического направления, но и указывать конкретную область применения, вместо указания всех возможных вариантов простым перечислением.

Поэтому целесообразным представляется создание авторами разработок персональных словарей по каждой отдельной тематике рассматриваемой области науки с указанием области применения каждого отдельного термина. Также каждый термин можно снабдить ссылкой на источник, подтверждающий его корректное применение. На рис. 1 и 2 приведена примерная структура такого словаря.

В качестве примера для конкретного термина приведем фрагмент статьи словаря для часто употребляемого в технической литературе слова «технология».

Рис. 1. Схема построения статьи терминологического словаря

Рис. 2. Пример статьи словаря для термина «технология»

Заключение

В заключение можно отметить, что подготовка учебных материалов сложный и трудоемкий процесс. Основные задачи подготовки связаны с правильным подбором учебного материала, определением точных иностранных эквивалентов русским терминам, а также логичной и оптимальной организацией материала.

Что касается проведения занятий, то подытоживая вышесказанное можно отметить, что обучение иностранных студентов в силу их мотивации и общей подготовки не представляет особых сложностей. Основные сложности возникали в начале обучения и были связаны с изменением учебных планов студентами.

Список литературы

1. Пумпянский А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. – Рипол Классик, 2013.

2. http://iie.tpu.ru/en/3_bachelor_ME.php.

3. Viégas F.B., Wattenberg M., Dave K. Studying cooperation and conflict between authors with history flow visualizations // Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems. – ACM, 2004. – С. 575-582.

4. http://en.wikipedia.org/wiki/Engineering_tolerance.

5. Ким А.Б., Грибова О.Н. Организация занятий по профессиональному английскому языку для студентов направления «Машиностроение» // Уровневая подготовка специалистов: международная концепция CDIO и Стандарт ООП ТПУ, Томск, ТПУ, 26-30 Марта 2013.

6. Altan T. et al. Advances and Challenges in Sheet Metal Forming Technology.

7. Burakowski T., Wierzchon T. Surface engineering of metals: principles, equipment, technologies. – CRC press, 2010.

УДК 81

ОСОБЕННОСТИ ЯПОНСКОГО НАЦИОНАЛИЗМА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Кругликова М.Е.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: margokruglik@mail.ru

В работе исследуется языковой компонент современного японского национализма. Рассматриваются представления японцев о своем языке, а также фундаментальное для японской культуры противопоставление «свой – чужой», тесно связанные с дискурсом «нихондзинрон», составляющим часть национального сознания и массовой культуры японцев. Приводятся конкретные языковые примеры, обосновывающие утверждение о наличии лингвистического аспекта японского национализма. Исследование базируется на русскоязычных и англоязычных источниках.

Ключевые слова: национализм, «нихондзинрон», японский язык, уникальность, противопоставление «свой – чужой»

THE PECULIARITIES OF JAPANESE NATIONALISM: A LINGUISTIC ASPECT

Kruglikova M.E.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: margokruglik@mail.ru

The article studiesthe language component of modern Japanese nationalism. It shows the Japanese people's understanding of itslanguage and the fundamental binary value «inside/outside», which are closely associated with the discourse of «nihonjinron» that is an integral part of the national consciousness and popular culture of the Japanese. It also provides specific linguistic examples, justifying the assertion of a linguistic aspect of Japanese nationalism. The study is based on the Russian-speaking and English-speaking sources.

Keywords: nationalism, «nihonjinron», Japanese language, uniqueness, binary value «inside/outside»

Существует множество теорий, обосновывающих связь языка с развитием национального сознания, национальной идентичности. В своей концепциинации как «вооб ражаемогосообщества»английский ученый Бенедикт Андерсон утверждал, что суще-

ствование общности часто «воображается» посредством использования языка, подчёркивая его роль в создании государственности. По его мнению, именно развитие печатной литературызначительным образом влияет на формирование национальной идентичности того или иного народа[1, С.103-104]. Немецкий ученый Вильгельм фон Гумбольдт обосновывал тезис о теснойвзаимосвязи языка с мышлением, мировоззрением и менталитетом народа; языковая культура, в которую входят использование языка, особенности воззрений на язык, языковые картины мира и пр. представляется первостепенным компонентом культуры каждого народа. Австрийский философ ЛюдвигВитгенштейнговорил, что«язык конструирует реальность», а американскиеученые Эдуард Сепир и БенджаминУорфутверждали, что мышление и способ познания реальности определяется структурой языка, таким образом, существует прямая зависимость между национальным языком и национальным сознанием [2, С.318].

Актуальность данного исследования заключается в том, чтов массовом сознании японцевпо-прежнему сильна националистическая идеология, будучи тесно связанная с культурой, с историческими традициями и ценностями народа. Цель работы заключается в том, чтобы рассмотреть проявление национализма в лингвистическом аспекте, то есть в японском языке. В ходе исследования применялись описательный и исторический методы, а также метод стилистического анализа и метод индукции.

Японский народотличает повышенное внимание к своему языку и к его культурным и социальным функциям (например, рассуждения про язык могут встречаться в рекламе, а в газетах могут посвящать передовые статьи обсуждению вопросов орфографии). Несмотря на большое число заимствований в японском языке, он считается одним из немногих исконных компонентов японской культуры, а особое внимание к языку тесно связано с утверждением его уникальности. Например, в случае, когда речь идет о японском языке как иностранном, применяется терминnihongo (日本語), а когда о родном языке –kokugo (国語). Таким образом, значение слова kokugooказывается субъективным («наш» язык), причем сами японские ученые отмечают, что в нем есть оттенок национализма и отношение к эпохе милитаризма [3].

Согласно Р.Э. Миллеру, именно в годы американской оккупации укрепились существующие представления японцев о своем языке как о национальном достоянии, не имеющем аналогов в мире и недоступном для понимания иностранцев,и вопросы языка приобрели особое значение.С усилением экономической мощи Японии языковой компонент японского национализма дополнился многими другими, но по-прежнему продолжает существовать, что отражается в публикациях по «нихондзинрон» (теория о своеобразии японского народа, о его гомогенности и неповторимости и пр.), в которых работы, касающиеся проблемы японской языковой картины мира, занимают особое место. Например, при том, что в японском языке есть два слова, означающие понятие демократии – японское minshushugi (民主主義) и заимствование demokurashii (デモクラシイ), неизменно подчеркивается их различие: minshushugi характеризует «хорошую» демократию с японской окраской, когда словом demokurashii обозначается «плохая» демократия, типичная для западного общества, основанная на индивидуализме и своеволии [3].

В рамках дискурса «нихондзинрон» рассматривается фундаментальное для японской культуры противопоставление «свой – чужой» (uchi – soto). Оно проявляется в японском обществе в различных формах – от человеческих взаимоотношений до языка [4, С.109]. Стоит отметить, что понятия «свой – чужой» достаточно относительны, так как каждый человек может быть «своим» в одной ситуации и «чужим» в другой, однако иностранец всегда будет являться «чужим», а любой соотечественник автоматически становится «своим». В языке этоможет проявляться в использовании определенных средств языка и в стратегиях общения со «своими» и с «чужими», что отражается в лексическом значении слов и даже в грамматике. В японском языке подобное отношение накладывается на варьирование речи в зависимости от ситуации – так, стандартное приветствие konnichiwa (今日は) употребляется лишь по отношению к «чужим», при этом, к примеру, английское слово Hello можно сказать даже незнакомому человеку [3].

В японском языке существует несколько вариантов слова «иностранец»: традиционное gaikokujin (外国人), термин, использующийся в официальной терминологии, в документах и массовой печати, а также ijin (異人), ikokujin (異国人), ihoujin (異邦人). Однако кроме этого существует более распространенный разговорный вариант, производное отgaikokujin–gaijin (外人) – «outsideperson», «человек извне», и именно этот термин имеет негативную и даже уничижительную, по мнению некоторых авторов, окраску [5, С.161]. Более того, для обозначения иностранцев именно европеоидной внешности (даже в том случае, когда цвет кожи не светлый) в Японии используется слово hakujin (白人) – «белый человек», «европеоид». Считается, что оно имеет больше националистический оттенок

и ассоциируется, по мнению ТакуСузуки, с образованным и преуспевающим, но в то же время хитрым и непорядочным человеком [6, С.81], а устаревшая форма 白人 даже имела значение «незарегистрированная женщина легкого поведения» [7]. Также в первоначальном плане Конституции, разработанном оккупационными властями, на английском языке содержалась фраза «allnaturalpersons…» («все физические лица»), которая была использована в разделе, посвященном гарантии основных прав для проживающих на территории Японии. Однако японскими властями данная фраза была переведена на японский как kokumin (国民) –«народ, нация» в применении только к японцам, таким образом, ограничивая обеспечениеКонституциейосновных прав японских национальных меньшинств [4, С.110].

Вместе с тем, распространена идея о том, что «понять Японию и японцев, их цивилизацию и культуру может только японец». В опросе, проведенном в 1980-х, множество респондентов осознанно утверждало, что «иностранцы, включая даже тех, кто родился в Японии, не способны думать и вести себя как японец».Таким образом, даже те, кто прожил в Японии на протяжении длительного времени или уже полностью ассимилировался (как в случае с корейским и китайским этносом), все равно расцениваются как 外, люди, не входящие в японское общество [4, С.102]. Делающего успехи в изучении японского языка иностранца могут неоднократно хвалить, однако он никогда не перейдет из области gaijin unihongов область nihonjinu kokugo [5, С.162]. А для тех японцев, кто эмигрировал в другие страны и обосновался там, в японском языке также существует отдельный термин – nikkeijin (日系人), а также отдельное обозначение для каждого из их поколений – issei (一世) – первое, nisei (二世) – второе, sansei (三世) – третье, yonsei (四世) – четвертое, gosei (五世) – пятое, которые используются как общепринятые термины [8]. По закону, уже четвертое поколение nikkeine может претендовать на какие-либо права в Японии, так как ничем не отличается от иностранцев – по мнению японцев, человек, не обладающий хоть одним из критериев – японской «кровью», культурой или языком, не может восприниматься как истинный японец [9].

Более того, Тсунода Таданобу в широко известной книге «Мозг японцев» экспериментально доказывал, что японский мозг совершеннее, чем у других национальностей, поэтому человек, обладающий «другим» мозгом, не способен понять, например, японскую музыку и по-настоящему выучить японский язык [10, С.5]. Поэтому для массового сознания японцев характерно мнение, что «японский язык очень труден для изучения». Трудности непременно должны возникать у европейцев и американцев, то есть у англоговорящих национальностей: например, во время американской оккупации было отмечено, что американцы и европейцы не желали осваивать японский язык, утверждали, что не могут им овладеть, и японцы легко с этим согласились; при этом существовавшие «трудности» начали только преувеличиваться [3].

Подчеркивание и преувеличение уникальности своего языка (как и культуры в целом) является одним из постоянных свойств японских представлений о мире. При этом подобное внимание к своему языку на иностранные языки не распространяется. Более того, в Японии вопрос межнационального общения не является приоритетным, а в общественном сознании уже давно распространилась идея о том, что японцам не нужно изучать иностранные языки. Согласно вышеупомянутому Тсуноде, японец может освоить чужие культуры и языки, но чем лучше их узнает, тем больше опасность потерять его «уникальное» строение мозга [10, С.5]. Таким образом, «нихондзинрон» как часть национального сознания, массовой культуры японцев, мешает распространению иностранного, в частности английского,языка [10, С.300]. Подтверждение этому мы можем наблюдать в современном образовательном процессе в Японии – японские ученики в обязательном порядке изучают английский язык не менее шести лет, однако по окончанию школы едва способны применять его на практике [12].

В рамках дискурса «свой – чужой» отчетливо прослеживается противопоставление России как культуры, диаметрально противоположной японской, как образа традиционного «чужого» Японии. Согласно А. Буху, амбивалентное положение России в западной мысли использовалось для того, чтобы обосновать«нормальность» и «цивилизованность» Японии (в частности, «авторитарный» строй СССР позволил японским теоретикам, сравнивавшим имперскую Японию с СССР, доказать, что Япония порвала со своим прошлым и теперь является «свободной» и «демократической» страной).Такие качества, как варварство, дикость, шовинизм, которые на Западе считались изначально присущими как России, так и Японии, стали теперь восприниматься исключительно как особенности русского народа. Более того, всячески обосновывалась отсталость России не только в культурном, политическом, экономическом плане, но

даже и в вопросах военной мощи: невысокие военные качества России выражались в качественной слабости армии, в плохом управлении и вооружении [13, С. 21, 27]. Может быть, именно поэтому в одном из вариантов записи слова «Россия» на японском языке – 魯西亜 (roshia) или 魯国 (rokoku) – иероглиф ro, использовавшийся в слове, означает «глупый, бестолковый».

Таким образом, среди прочих различных проявлений мы можем видеть достаточно хорошо выраженную языковую составляющую японского национализма. Она может проявляться как в лексическом значении, так и посредством разных средств языка. При этом необходимо понимать, что современный национализм в Японии представляет собой разновидность «мягкого» национализма, существующем сугубо в сознании японцев, и отождествление его с политикой агрессивного национализма будет нелогично и неверно.

Научные руководители: Гурьева Ирина Юрьевна, старший преподаватель кафедры истории регионоведения Института социально-гуманитарных технологий; Шабаева Мария Владиславовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Института международного образования и языковой коммуникации.

Список литературы

1. Iwamoto, Noriko. The Role of Language in Advancing Nationalism // Bulletin of the Institute of Humanities. – 2005. – Vol. 38. – pp. 91-113.

2. Жерновая О.Р., Смирнова О.А. Проблема лингвистического национализма в государствах-членах ЕС (на примере Великобритании и Франции) // Вестник Нижегородскогоуниверситетаим.Н.И. Лобачевского. –2012. –№3(1). – С. 318–322.

3. Алпатов В.М. Япония: язык и культура [Электронный ресурс] // URL: http://www.e-reading.link/chapter.php/136744/18/Alpatov_-_Yaponiya__yazyk_i_kul›tura.html (дата обращения: 10.04.2015).

4. Murphy-Shigematsu, Stephen and Befu, Harumi and Soo im Lee. Japan›s Diversity Dilemmas: Ethnicity, Citizenship, and Education. iUniverse, 2006. 280 p.

5. Buckley, Sandra. The Encyclopedia of Contemporary Japanese Culture.Taylor&Francis, 2009. 634 p.

6. Suzuki, Taku. Embodying Belonging: Racializing Okinawan Diaspora in Bolivia and Japan.University of Hawaii Press, 2010. 255 p.

7. Японско-русский словарь Jardic [Электронный ресурс] // URL: http://www.jardic.ru/(дата обращения: 17.04.2015).

8. Ikezoe-Halevi, Jean. Day of Remembrance 2006. DiscoverNikkeiCommunity [Электронный ресурс] // URL: http://www.discovernikkei.org/en/journal/2006/10/31/voices-of-chicago/ (дата обращения: 17.04.2015)

9. Sugiyama, Yuki. What does it mean to be Japanese? Thecasesofnikkeijin [Электронный ресурс] // URL: http://japansociology.com/2012/01/18/what-does-it-mean-to-be-japanese-the-cases-of-nikkeijin/ (дата обращения: 17.04.2015).

10. Buckle, Chase. Critically discuss the underlying premises, methods and ideologies of Nihonjinron theories (discourses of national and cultural identity), giving representative examples of Nihonjinronworks // IDEATE: the undergraduate journal of sociology. – 2013. – Vol. 9. – pp. 1-10.

11. Kubota, Ryuko. Ideologies of English in Japan // World Englishes. – 1998. – Vol. 17, №3. – pp. 295-306.

12. Seeroi, K. Why are Japanese so bad at English? [Электронный ресурс] // URL: http://www.japantoday.com/category/opinions/view/why-are-japanese-so-bad-at-english(дата обращения: 10.04.2015).

13. Бух А. Япония. Национальная идентичность и внешняя политика. Россия как другое Японии. – М.: Новое литературное обозрение, 2012. – 320 с.

УДК 81.276.6

МЕТАФОРИЧЕСКИ МОТИВИРОВАННЫЕ ТЕРМИНЫ МАШИНОСТРОЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ)

Лелюх Ю.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: ylko-rx8@mail.ru

В статье анализируются метафорически мотивированные термины машиностроения как фрагмент научной картины мира. Актуальность исследования способов формирования терминосистем, типов мотивированности терминовопределяется их значимостью в процессах межкультурной коммуникации в производственной сфере в условиях глобализации. На основе применения методов семантического анализа и лингвокогнитивного моделирования, выявляются метафорически мотивированные термины машиностроения китайского языка, определяются основания метафорического уподобления, описываются метафорические модели.

Ключевые слова: метафора, мотивированность, термины машиностроения, китайская терминология, метафорический перенос, основание метафорического уподобления

METAPHORICAL MOTIVATED MECHANICAL ENGINEERING TERMS (ARE BASED ON CHINESE TERMINOLOGICAL)

Lelyukh Y.V.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: ylko-rx8@mail.ru

In this article metaphorical motivated mechanical engineering terms analyze as a part of the scientific picture of the world. The relevance of research methods for the formation of terminological systems, types of motivation terms are determined by their importance in the processes of intercultural communication in the industrial sphere in the context of globalization.metaphorical motivated mechanical engineering terms of Chinese language are revealed on the basis of application of methods of semantic analysis and cognitive model; identifies the reasons metaphorical assimilation, describes a metaphorical model.

Keywords: metaphor, motivation, terms mechanical engineering, Chinese terminology, metaphorical transfer, the metaphorical assimilation

Представители разных наук (философии, психологии, социологии, культурологии, лингвистики, когнитологии) широко используют такое понятие, как «картина мира». Однако отмечается, что любое истолкование понятия «языковая картина мира» не может быть абсолютно истинным, потому как это понятие является не объективно существующей реалией.Социологидают такое определение данного понятия: «Картина мира – система интуитивных представлений о реальности, а также сложно структурированная целостность, включающая три главных компонента – мировоззрение, мировосприятие и мироощущения[1].В процессе познания окружающего мира в сознании людей отражаются, а потом и закрепляются знания, умения и типы общения, то есть познание происходит посредствам языка, формируется языковая картина мира.

Языковая картина мира отражает общность представлений о мире представителей одного этноязыкового единства, однако отмечено, что этнические языки являются единством функционально обусловленных вариантов: диалектов, просторечных форм языка, жаргонов, специальных подъязыков, различных дискурсивных вариантов, которые отражают специфически опыт и знаниеговорящих. В настоящее время в составе этноязыковых картин мира выделяют дискурсивные картины мира, под которыми понимаются «часть языковой картины мира, воплощенная в тексте, текстах, порождаемых в некоем типовом социальнопсихологическом контексте с типовыми коммуникантами» [2. С. 26].

В ряду дискурсивных картин мира выделяются научные и профессиональные картины мира. О.А. Корнилов пишет, что научная картина мира – это отражение коллективного знания о мире, который включает и природу, и общество, и человека как общественное существо [3.С.10]. Так как наука постоянно развивается, научная картина мира подвержена изменениям. Научные знания увеличиваются, а это ведёт к открытию новых понятий и определений. Научная картина мира никогда не перестанет изменяться, в противном же случае не будет прогресса в науке.

Научные знания о мире воплощены в языках каждой из наук. Ядром любой науки является терминология, то есть совокупность научных понятий и категорий, которыми пользуется наука. Таким образом, научная картина мира воплощается прежде всего в терминосистемах. Термины – специализирующие обозначения объектов, характерные для определённой сферы предметов, их свойств и отношений между ними. Ученые отмечают, что термины в пределах определённой сферы применения и употребления лишены экспрессии и однозначны (исключения составляют слова общей лексики, которые не только несут в себе эмоциональную окраску, но и могут иметь несколько значений) [4].

Термины входят в конкретную лексическую систему языка через конкретную терминологическую систему. Совокупность терминов в какой-либо области называется терминологией или терминосистемой. Важная черта терминосистемы – ее системность. Одним из важнейших типов системных связей терминологии является ее мотивированность. Мотивированность слова, по определению О.И. Блиновой,– особое свойство любого слова, позволяющее осознать взаимообусловленность слова и его звучания; соотнесённость слова с однокоренными или одноструктурными словами [5]. Мотивированное слово, или мотивема, – это такое слово, значение и звучание которого обусловлено в современном языке другим однокоренным словом (мотивирующим слово, мотиватором) и/или одноструктурным словом, например, словостолик, мотивировано лексическим мотиватором, однокорневым словом стол, и структурными мотиваторами, словами с уменьшительно-ласкательными суффиксами -ик: ножик, ключик, слоник и под. В ряду семантических отношений, связывающих мотивему и мотиватор, исследователи выделяют метафорические отношения, например, лисичка – гриб, подобный по цвету лисе.

Вопрос о возможности и правомерности метафорически мотивированных терминов широко дискутировался в науке, однако в настоящее время признано, что метафоричность терминологии– ее неотъемлемая черта [3; 6; 7]. В лингвистике метафора интерпретируется как «слово или выражение, употребляемое в переносном значении, в основе которого лежит неназванное сравнение предмета скаким-либо другим на основании их общего признака» [8]. Современная когнитивная теория интерпретирует лексическую метафору как способ языкового отражения концептуальной метафоры [9. С. 9-10].

Системность метафорической мотивированности терминов отражает системность их понимания и интерпретации, так как лексические метафоры репрезентируют концептуальные.

В данной работе объектом анализа является терминосистема в сфере машиностроения китайского языка.

Предмет исследования – метафорическая мотивированность терминосистемы в сфере машиностроения на китайском языке. Цель работы – выявить метафорические модели, типы мотивированности и осно-

вания метафорического уподобления терминов машиностроения китайского языка .Источником анализа послужили 2 словаря: китайско-русский научно-технический словарь, насчитывающий 75 тысяч терминов [10] и китайский онлайн-словарь Zhonga.ru, объём которого постоянно пополняется [11].

На данном этапе нами в составе терминов машиностроения китайского языка выявлен51 метафорический термин.

На основании противопоставления сфер-источников метафорического моделирования нами выделяются натуроморфная, артефактная, анропоморфнаяметафоры.

В каждом типе метафорического моделирования выделяются метафорические модели, которые характеризуются типовым соотношением сфер-источником и сфер-мишений. Далее лексические метафоры, созданные в рамках каждой метафорической модели, характеризуютсяпо характеру мотивированности.

Охарактеризуем далее метафорически мотивированные термины китайского языка по предложенной схеме.

Натуроморфные метафоры: основанием метафорического уподоблений артефактов сферы машиностроения являются предметы, явления природного мира.

В данном типе выделяются следующие метафорические модели.

ДЕТАЛЬ МЕХАНИЗМА – ЖИВОТНОЕ

Например, термин 阿基米德蜗杆 (ājīmǐdéwōgǎn) «архимедов червяк», обозначающий «цилиндрический линейчатый червяк, теоретический торцовый профиль витка которого является архимедовой спиралью”является метафорически мотивированным; основанием метафорического уподобления является внешнее сходство детали с червяком. Об этом свидетельствуют метафоры в составе термина 阿基米德 (ā jīmǐdé) – дословно: архимед и 蜗杆 (wōgǎn) червяк, бесконечный (червячный) винт.

По данной модели образованы также термины:

陀螺仪 (tuóluóyí) «гнездо», в котором иероглиф 螺 (luó)в прямом значении обозначает «улитка, спираль, винт»;термин 鱼眼状裂纹 (yúyǎnzhuànglièwén) «Область на стальной поверхности излома, имеющей характерный белый кристаллический внешний вид.Дефект сварки», в котором иероглиф 鱼 yú обозначает в прямомзначени «рыба», иероглиф 眼yǎn «глаз, взор, зрение», а также термин 形尾端 xíngwěiduān «рыбий хвост» – избыточный конец поковки (в вальцовке в ковочных вальцах), в котором иероглиф 形 xíng имеет значение «форма, тело, плоть», иероглиф 尾端 wěiduān «кончик хвоста» и др.

В основе семантического переноса в названия различных деталей механизмовв этих примерах лежит их с животным или частями животного.

АРТЕФАКТ, ПРЕДМЕТ – ПЛОД РАСТЕНИЯ

По данной модели образован термин 黍状铣刀 (shǔzhuàngxǐdāo) «кукурузная фреза», в котором иероглиф 黍 (shǔ)в прямом значении обозначает «посевное просо». К этой же модели относится, термин 桔皮表面 (júpíbiǎomiàn) «апельсиновая корка», обозначающий «морфологию поверхности в форме булыжно-гранулированной модели, которая встречается, когда металл с необычно крупным размером зерна нагружен выше предела упругости» является метафорически мотивированным; основанием метафорического уподобления является внешнее сходство явления с апельсином. Иероглиф 桔(jú) в прямом значении обозначает «мандарин». В основе семантического переноса в этих примерах лежит сходство предмета с растениями или частями растений.

СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ МЕХАНИЗМА – МЕСТО ОБИТАНИЯ ПТИЦЫ

По данной термин образован термин 陀螺仪 (tuóluóyí) «гнездо, паз», обозначающий «глухое отверстие».В основе семантического переноса в этом примере лежит сходство предмета с местом обитания птицы по внешнему признаку.

ДЕТАЛЬ МЕХАНИЗМА – ЧАСТИ ТЕЛА ЖИВОТНОГО

По данной модели мотивируется термин 鱼眼状裂纹 (yúyǎnzhuànglièwén) «рыбий глаз», обозначающий «область на стальной поверхности излома, имеющей характерный белый кристаллический внешний вид». Основанием метафорического уподобления является сходство части поверхности детали по внешним признакам, ср. прямое значение иероглифов: 鱼 (yú) «рыба» и 眼 (yǎn) «глаз, взор, зрение» в составе данного термина.

Артефактныеметафоры – основанием метафорического уподоблений предметов сферы машиностроения являются также артефакты, предметы, созданные человеком и функционирующиев других сферах деятельности.

В этом типе выделяются следующие метафорические модели.

СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ МЕХАНИЗМА – ПРЕДМЕТ

Термин 修整用金钢石刀 (xiūzhěngyòng jīngāngshídāo) «алмазный карандаш», обозначающий «инструмент для правки шлифовальных кругов», является метафорически мотивированным; основанием метафорического уподобления является внешнее сходство детали с карандашом, о чём свидетельствует метафоры 金刚石 (jīngāngshí) «алмаз, брилиант» и 刀 (dāo) «нож, резак, бритва».

По этой модели образован также термин 电晕 (diànyùn) «корона», в котором иероглиф 晕 (yùn) в прямом значении обозначает «чувствовать головокружение, ореол, венец, сияние».

СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ МЕХАНИЗМА – ПРЕДМЕТ ОДЕЖДЫ

Например, термин 底座 (dǐzuò) «башмак» обозначающий «опора для установки и выверки деталей или машин» является метафорически мотивированным; основанием метафорического уподобления является расположение составной части механизма, о чём свидетельствует иероглиф-метафора 座 zuò, который в своём прямом значении значит «место». В основе семантического переноса в этом примере лежит сходство предмета с предметом одежды человека по внешним характеристикам и по форме.

МЕХАНИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО – ОРУЖИЕ

По модели образован термин 炮筒钻 (pàotǒngzuàn) «пушечное сверло», в котором иероглиф 炮筒 (pàotǒng) в прямом значении обозначает «ствол орудия». В основе семантического переноса в этих примерах лежит сходство предмета с оружия по внешним характеристикам. Примеры представляются как предметы, созданные трудом человека.

Антропоморфные метафоры – основанием метафорического уподоблений артефактов сферы машиностроения являются человек, его действия и признаки или части тела.

В этом типе выделяются следующие метафорические модели.

СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ МЕХАНИЗМА – ЧАСТИ ТЕЛА ЧЕЛОВЕКА

Термин 铆钉头 (mǎodīngtou), обозначающий «узел металлорежущего станка для установки сменных зубчатых колёс», является метафорически мотивированным. Основанием метафорического уподобления является внешнее сходство детали с частью тела человека, о чём свидетельствует прямое значение иероглифа 头 (tou) в прямом значении обозначает «голова, причёска, вершина, верхушка; начало». К этому же типу относится и термин 管子拐脖 (guǎnziguǎibó) «колено трубы», обозначающий «часть трубопровода для соединения труб под углом»; основанием метафорического уподобления является физиологический признак – часть тела человека, о чём свидетельствует метафора 脖 (bó) «шея, горлышко, загривок». По этой модели образован и термин 锻锤头 (duànchuítou)«баба молота», в котором иероглиф 头 (tou) в прямом значении обозначает «голова, причёска, вершина, верхушка; начало».

ДЕТАЛЬ МЕХАНИЗМА – ЧЕЛОВЕК

По этой модели образован и термин 主法线 (zhǔfǎxiàn) «головка зуба», в котором иероглиф 主 (zhǔ) в прямом значении обозначает «владелец; хозяин, глава», а также термины 钻床夹具 (zuànchuáng jiājù) «сверлильный кондуктор», 匪贼 (fěizéi) «грабитель». Термин 导体(dǎo tǐ) «кондуктор», обозначающий «приспособление для направления режущего инструмента и обеспечения его правильной пространственной ориентации, а также для придания ему жёсткости и устойчивости»,является метафорически мотивированным; основанием метафорического уподобления является принцип работы детали сравниваемый с профессией человека. В основе семантического переноса в этих примерах лежит сходство предмета с человеком по функции.

Таким образом, анализ показал, что китайская терминология машиностроения в значительной степени метафорична, подтвердив наблюдения, сделанные на материале терминосистем других языков. Мы выявили, что в китайском языке всоздании терминов машиностроения используются теже сферы-источники, что и в других языках – в качестве основ метафорического уподобления используются концепты природы, предметов, созданных человеком и образ самого человека. Однако для того,чтобы выявить этнокультурную специфику, особенности, направления мотивированности терминов, необходимв более глубокий анализдвух терминологических метафорических систем.

Список литературы

1. Понятие картины мира. Философская, религиозная и научная картины. [Электронный ресурс]. – URL: http://studfilosed.ru/otvety-k-vstupitelnomu-ekzamenu-po-filosofii/122-ponyatie-kartiny-mira-filosofskaya-religioznaya-i-nauchnaya.html (дата проверки: 27.04.15).

2. Резанова З.И. Дискурсивные картины мира //Картины русского мира: современныймедиадискурс / З.И. Резанова, Л.И. Ермоленкина, Е.А. Костяшина и др.; Ред. З.И. Резанова. – Томск: ИДСК-С, 2011. – 288 с.

3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.

4. Термин. [Электронный ресурс]. URL:https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B8%D0%BD (дата проверки: 27.04.15).

5. Блинова О.И. Внутренняя форма слова: мифы и реальность [Электронный ресурс]. – URL: http://www.philology.ru/linguistics2/blinova-12.htm (дата проверки: 10.05.15).

6. Резанова З.И. Метафора в лингвистическом тексте // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2007, №1. – С. 18-29.

7. Мишанкина Н.А. Метафора в науке: парадокс или норма? – Томск, 2011.

8.Метафора. [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%B0 (дата проверки: 10.05.15).

9. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём: Пер. с англ. / Под ред.и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС / научная и учебная литература, 2004. – 256 с.

10. Гу Байлинь, Чжу Биньсян, Се Цзайфу, Лю Линъи, Ху Гоань, В.Ф. Суханов Китайско-русский научно-технический словарь. Изд-во «Шаньгу иньшугуань», Изд-во «Русский язык», Пекин-Москва 2009. (словарь насчитывает около 75 тысяч терминов).

11. Китайский онлайн-словарь – Zhonga.ru Словарь. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.zhonga.ru/ (объём данных постоянно обновляется).

УДК 811.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВОДНЫХ ОЦЕНОЧНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА КАК ВЫРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО КОДА

[1]Нагель О.В., [2]Кокшарова Н.Ф.

[1]Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, e-mail: olga.nagel2012@yandex.ru;
[2]Томский политехнический университет, Томск, e-mail: nkoksharova@yandex.ru

Словообразовательная система русского языка является одним из самых сложных аспектов изучения для зарубежных студентов-русистов, что связано с тем, что для русской культуры словообразовательная система выступает культурным кодом концептуализации и отражения действительности. В данном исследовании авторы изучают роль словообразовательных механизмов (а именно суффиксации) для носителя русского языка при выражении межличностной оценки и при установлении социальных отношений. На примере интерпретационного анализа синкретичного производного ворчун, с привлечением его английских эквивалентов, в статье акцентируется внимание на важности формирования словообразовательной компетенции при изучении как родного, так и иностранного языков.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, словообразовательные механизмы, культурный код, синкретичные производные, межличностная оценка

THE USE OF DERIVATIVE EVALUATIVE NAMES AS MANIFESTATION OF CULTURAL LANGUAGE CODE

[1]Nagel O.V., [2]Koksharova N.F.

[1]National Research Tomsk State University, Tomsk, e-mail: olga.nagel2012@yandex.ru;
[2]Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: nkoksharova@yandex.ru

The Russian language word-building system is one of the most challenging aspects for foreign students studying Russian. First and foremost it is conditioned by the fact that the Russian word-building system acts as a cultural code used by native Russian speakers to conceptualize and reflect reality. In their research the authors study how the word-building mechanisms (suffixation in particular) help a Russian-language speaker express interpersonal evaluation and, consequently, establish social relations. The authors provide the interpretative analysis of the Russian syncretic derivative vorchun and its English equivalents and emphasize the significance of linguistic (word-building) competence development in studying both native and foreign languages.

Keywords: cross-cultural communication, word-building mechanisms, cultural code, syncretic derivatives, interpersonal evaluation

Характерной чертой коммуникативной деятельности людей является ее мультимодальность, многомерность и многофункциональность. Прежде всего, это обусловлено самой природой социального поведения человека, которая ориентирует его согласовывать свое поведение с поведением других людей. Социализация определяет стремление человека к подражанию, чтобы соответствовать определенному сообществу. Человек стремится быть признанным и соответствовать требуемым стандартам [1]. Социальная ориентированность поведения определяет коммуникативные стратегии, которыми пользуется индивид в пределах определенной социальной культуры. В свою очередь, коммуникативная деятельность в рамках межкультурного пространства определяется национальными различиями, которые, прежде всего, складываются в процессе формирования каждой этнической группы. Язык, наряду с образованием, воспитанием, традициями и обычаями, является инструментом, который вырабатывает и фиксирует систему ориентиров, помогающих людям успешно социализироваться и функционировать в обществе. Существуют культуры, где больше внимания уделяется содержанию сообщения и превалирует когнитивный стиль общения [2]. Для других же наиболее важным представляется то, как оформлено сообщение. В данном аспекте интерес представляет классификация деловых культур, предложенная американским антропологом Э. Холлом, который сравнивает деловые культуры в зависимости от их отношения к контексту и выделяет высоко-контекстуальные и низко-контекстуальные культуры [3]. Несмотря на то, что классификация была предложена для деловых культур, она активно применяется и при описании этнических культур вообще. То, является ли культура высоко- или низко-контекстуальной, определяет форму вербализации мысли, характерной для представителей этих культур. В рамках высоко-контекстуальной культуры контекст коммуникации (участники, их статус, психологическое состояние, обстановка, тема и т.д.) будет определять способ вербализации мысли. В целом, как утверждает Ева Кларк, языки незначительно отличаются тем, как они кодируют дей-

ствительность, так как в их задачу входит лишь активация идей и предложение схематических карт событий. При этом грамматические и лексические варианты в каждом языке по-разному отражают различные аспекты концептуальных категорий. Слова в каждом конкретном языке акцентируют лишь отдельные элементы категорий, оставляя другие без внимания [4].

Специфика межличностных контактов в процессе межкультурной коммуникации в настоящее время заключается в том, что участники коммуникации ориентированы, прежде всего, не на идентифицирующее, а интерпретационное общение. Другими словами, то, как выражена мысль (какими языковыми средствами) представляется не менее важным, чем то, что имеет ввиду Говорящий. Таким образом, природа и форма используемого языкового знака являются семантически значимыми компонентами для эффективной межкультурной коммуникации. Если использовать культурнообразующие факторы для объяснения существования системных языковых отличий (синтетизм vs. аналитизм) в разных лингвокультурах, то развитая система словообразовательных категорий в славянских языках может свидетельствовать о высококонтекстуальной направленности славянской культуры. Производный знак является идеальным инструментом краткой, но в тоже время семантически максимально концентрированной, дескрипции реальности. Свернутость семантического содержания в ёмком производном языковом знаке расширяет границы его контекстуального прочтения. Таким образом, морфологическая деривация является одним из примеров реализации культурного кода в языке. Исследование в области морфологической деривации с акцентом на упаковку мысли в производный знак рассматривается как исследование культурно-ориентированного поведения Говорящего.

Авторы данного исследования утверждают, что при изучении русского языка особое внимание следует уделять развитию словообразовательной компетенции обучающихся, проявляющейся в способности осуществлять процесс инференции семантического наполнения производного знака. На примере анализа русского оценочного суффиксального производного имени синкретичной семантики (выражающейся в совмещении номинативной и оценочной функции) и его английских эквивалентов подчеркивается актуальность правильной интерпретации семантики производного имени для осуществления эффективной коммуникации.

Методологические основания исследования

Актуальные аспекты преподавания словообразования. В лингводидактической литературе в настоящее время активно обсуждается вопрос о преподавании словообразования. Отмечается, что для эффективного преподавания словообразования необходимо опираться на результаты междисциплинарных исследований в области лингвистики, методики, психолингвистики, когнитивистики и лингвокультуроведения.

Л.В. Красильникова, исследуя формирование словообразовательной компетенции филолога-лингвиста, заявляет о том, что словообразовательный компонент языковой компетенции участвует в формировании и развитии коммуникативной компетенции иностранных учащихся-филологов [5]. Евсеева И.В. и Пономарева Е.А. предлагают преподавать русский язык иностранцам посредством изучения толково-словообразовательных гнезд (ТСГ), утверждая, что: «Анализ дериватов ТСГ в процессе обучения языку позволит не только познакомиться с целым спектром производных слов, образованных от одной единицы, но и проследить, какими смысловыми отношениями объединены эти слова, а также выявить лакуны – потенциальные слова, которые отсутствуют в языке…». Вышеуказанные авторы особо подчеркивают важность лингвокреативной (языкотворческой) деятельности обучающихся в обучении словообразовательным законам языка [6]. Л.Л. Присная и О.Н. Рукавицына говорят о роли продуктивного словообразования в формировании языковой компетенции учащихся и отмечают: «Обучение детей продуктивному словообразованию продиктовано временем, поскольку обучающийся нуждается в обобщениях, а именно обобщение результатов словообразовательного процесса содержится в словообразовательном типе, и еще более в модели» [7]. Исследователи Северин Касали и Паскаль Коле также заявляют о необходимости исследования влияния обучения словообразования на когнитивное развитие вообще, и способности к чтению, в частности. На материале французского языка они доказывают высокую эффективность обучения фонологическим и словообразовательным законам при обучении чтению [8].

Многие исследователи рассматривают словообразовательные механизмы как порождающие среды, как системы фиксации особых структур знания [9, 10, 11, 12, 13], которые характеризуют представителей определенной культуры. В данных работах также подчеркивается значимость препо-

давания словообразовательной структуры языка не только в репродуктивном (как система морфем и правил их соединения), но в продуктивном (как система, обеспечивающая познавательную деятельность человека и формирующая языковую картину мира) аспектах.

Культурный код оценки в русской словообразовательной системе языке. Если обратиться к способам языкового выражения оценки и эмоций в русском языке, то может показаться, что есть некоторая непоследовательность в утверждении того, что русская культура принадлежит, как говорилось выше, к культурам высоко-контекстуального типа, для которой не характерна языковая экспликация всех смыслов. Для русских людей вербальное выражение оценки и эмоций относится к одной из основных функций человеческой речи, для русских важна именно выраженная в словах оценка. По мнению ряда исследователей (Э. Сепир, А. Вежбицка, Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Е.М. Вольф, Н.А. Лукьянова, В.Н. Телия, С.С. Хидекель и т.д.), русский характер отличается высокой склонностью к моралистике, что объясняет такое обилие оценочной лексики. В русском языке все три сферы словообразования (мутационная, синтаксическая и модификационная) связаны не только с логическим мышлением, но и с другими сферами сознания, в том числе и с эмоциональной. Такой синкретизм словообразовательной семантики, т.е. ее ориентация как на выражение диктумных, так и модусных смыслов, с акцентом на эмоциональную составляющую, может рассматриваться как культурный код оценочного поведения в русской лингвокультуре. Разнообразие словообразовательных средств для выражения оценки и их активное использование свидетельствует в пользу высокой контекстуальности русской культуры, так как словообразовательные средства позволяют носителю русского языка не выражать оценку дискретно, а упаковать ее в производную единицу. В таком случае лишь ситуационный и языковой контексты способны актуализировать и квалифицировать оценочный знак. В данном аспекте наиболее изученными являются уменьшительно-ласкательные (диминутивы) [14, 15] и усилительно-увеличительные (аугментативы) словообразовательные модификации с оценкой [16]. Фокусом данного исследования выступают словообразовательные типы синкретичной сферы русского суффиксального словообразования.

Зона синкретичного словообразования. Рассматривая семантические свойства всей совокупности способов словообразования и всех видов формантов, исследователи отмечают множество случаев одновременного выражения модификационных и мутационных, транспозиционных и модификационных или мутационных значений [17]. В данной работе под синкретичной зоной мы понимаем зону перехода между мутационной и модификационной сферами словообразования. Формирование деривационно-ономасиологических категорий в данной зоне характеризуется сложным сочетанием собственно номинативных функций акта деривации (мутация) с функциями выражения объективной (по общеустановленным, устоявшимся в языковом коллективе критериям) и субъективной оценки явлений действительности (модификация). В синкретичном производном совмещаются объективные и субъективные аспекты номинации. Субъективные смыслы, наряду с объективными, представляются актуальными в структуре СЗ, что доказывается их контекстной значимостью и согласованностью с модальными смыслами высказывания, выраженных разными способами [18]. В рамках синкретичной зоны мы выделяем следующие словообразовательные типы: 1) отглагольные с суффиксами: -ун, -ок, ач, -ух(а), -к(а), -ец, ул(я), -ш(а) – уш(а), -ох(а) – ах(а), -яг(а), -ак (а), -л(а), -уг(а); 2) отадъективные с суффиксами -ак, -ач, -к(а), -ух(а), -ец, -уш(а), -ышк(а), -иш, аг(а), -уг(а), ук(а), -ул(я); 3) отсубстантивные с суффиксами: -ач, -ан, -яг(а), -ун, -юх(а), -юш(а). Необходимо отметить, что производные данных словообразовательных типов характеризуются разговорной и просторечной стилистической окраской употребления [19]. Большинство данных производных имеют достаточно низкую частотность употребления (~ 1.5 ipm) [20], но данные словообразовательные модели являются базовыми и продуктивно осваиваются в детском возрасте, что подтверждается данными словаря детских словообразовательных инноваций [21]. Словообразовательная модель гл +суф. –ун является одной из самых продуктивных моделей для детских новообразований (бежун, друнья, качунья, крадун, мечтунья, обзун, писун, плакун, поездун, полетун, ползун, спун) для именований лица.

Специфика называния лица русским синкретичным производным именем

Материал и процедура исследования. Материалом для анализа в данном исследовании послужило синкретичное производное имя ворчун (Прим. Выбор именно этого производного имени для анализа мотивирован, во-первых, как уже было отмечено, распространенностью словообразовательной моде-

ли и, во-вторых, специфичностью перевода данного имени на английский язык, о котором речь пойдет далее). По частотному словарю индекс частотности для данного производного имени составляет ~ 1.5 ipm [20], для мотивирующей единицы ворчать ~10.6 ipm [20], что является достаточно высоким индексом для слов разговорного стиля.

Для выявления специфики называния лица русским синкретичным производным именем ворчун предлагается следующая процедура:

1. Выявление пропозиционального наполнения: анализ дефиниций производного имени по толковым словарям и представление мотивационной формулы семантики производного имени.

2. Проведение лингвистического эксперимента на проверку актуальности выделенных пропозициональных смыслов в метаязыковом сознании носителя русского языка.

3. Сопоставительный анализ семантики производного имени с его английскими эквивалентами по материалу словарей и корпусных данных.

Результаты. Используя данные толковых словарей, были выделены ключевые семантические характеристики производного имени ворчун: «Ворчун – Тот, кто имеет обыкновение ворчать (1); брюзга» [22]. «Ворчать – Говорить раздражительным тоном, негромко и неотчетливо, выражая неудовольствие, досаду и т.п.; брюзжать (о человеке)» [23].

На основе словарных данных мотивационная формула синкретичного производного ворчун может быть представлена следующим образом: «Некто S2 полагает, что S1 ворчит P, при этом P=//=N (M1ql), так как он делает это часто – «имеет обыкновение»; ворчать – «говорить раздражительным тоном, негромко и неотчетливо, выражая неудовольствие, досаду», что является отрицательным отклонением от нормы следовательно, ворчун P'>N (M2qn) => и это вызывает реакцию (M3), в данном случае в спектре от «неодобрительного» до «презрительного», где S2 – субъект оценки, S1 – объект оценки, P – предикат характеризующего суждения, N – социальная норма, P' – преобразованный предикат в процессе словообразовательного акта, M1 – модус оценки, содержащийся в семантике производящей единицы, M2 – модус оценки, перенесенный от мотивирующей единицы в процессе словообразовательного механизма, M3 – эмотивный модус как реакция на модус оценки M2, ql-определяет качественное отклонение, qn-определяет количественное отклонение.

В результате проведенного лингвистического эксперимента, в рамках которого информантам предлагалось описать значение синкретичных производных [24], было выявлено, что благодаря развитой способности инференции, у носителя русского языка не вызывает затруднений эксплицировать предложенную выше мотивационную формулу производного имени.

При обращении к английским эквивалентам производного имени ворчун оказалось, что большинство on-line словарей [25, 22, 26] предлагают английское суффиксальное производное имя grumbler как первый вариант перевода. Данное слово образовано по одной из самых продуктивных моделей английского словообразования Verb+ suffix –er, которая по функционалу ближе русским мутационным моделям Глагол + суффикс – тель (учитель – teacher), Глагол + суффикс –ор (танцор – dancer)и не характеризуется субъективной оценочностью. Субъективная оценка в данной модели наследуется от мотивирующей единицы to grumble: «complain about something in a bad-tempered way»[26] (жаловаться на что-либо в недовольной манере).

Результаты анализа данных по контекстному употреблению производного имени grumbler в Корпусе современного американского языка [27] и Британском национальном корпусе [28] показали очень низкую частотность употребления данного производного имени для называния лица: 6 употреблений в Американском и 1 употребление в Британском национальном корпусе. В то время как для русского производного имени ворчун выявлено 70 употреблений на 85 996 документов [29].

Анализ данных параллельного подкорпуса русского национального корпуса [29] также не показал употребление производного имени grumbler. Для передачи русского производного имени ворчун в контексте был выявлен эквивалент grumps. Русское производное имя ворчун использовалось как эквивалент для следующих английских именований при переводе с английского языка на русский: fuddy-duddy, sorehead, that grump-like, how unkind of you, surly old man. Представленные английские именования лица характеризуются эксплицитной оценкой, выражающейся в стилистике оценочного слова (fuddy-duddy, sorehead) и открытой предикативной конструкцией (grump-like, how unkind of you, surly old man). Эксплицитный характер оценки проявляется также и в эквивалентах, которые выдает словарь Мультитран [26]: grumbler; fuddle; croaker; grouse; growler; carper; cough drop; crabstick; Frondeur; fuddy-duddy;

grizzler; grunter; sourbelly; sourface; crab; curmudgeon; griper; hunks; rater; crosspatch; crab-tree; crabber; grumbletonian; frumpish); killjoy;fuddy duddy; nagger, что говорит о низко-контекстуальном формате употребления данных единиц. При этом русский язык также обладает богатым арсеналом синонимов (большинство из которых также являются суффиксальными производными синкретичной зоны) слова ворчун, которые несут выраженную оценку в корневой семантике (брюзга, воркотун, колготун, брюзгун, скрипуха, бухтила, бухтило, шипун, воркун, скрипушник, губоня, брюзгач [31], но по частотности употребления они тяготеют к нулю [20].

Заключение

Таким образом, в результате проведенного анализа подтвердилась наше гипотеза о том, что использование суффиксальных производных синкретичной зоны русского словообразования является своего рода культурным кодом оценочного именования лица и важной характеристикой коммуникативного взаимодействия. Суффиксальные модели позволяют, с одной стороны, завуалировать прямую оценку, что является характеристикой высоко-контекстуальной культуры, с другой стороны, предоставляют семантические ключи (семантика основы, суффикса и их взаимодействия) для правильного прочтения отношения Говорящего (элементы низко-контекстуальной культуры). Специфичной чертой носителей русского языка являются базовые словообразовательные механизмы, обслуживающие когнитивную операцию вербализации оценки, сформированные в детстве. Несмотря на то, что английский язык также обладает определенным набором словообразовательных средств, внешне структурно соотнесенный эквивалент не покрывает весь набор заложенных смыслов в русском производном, как в семантическом, так и функциональном плане. В английском языке отмечается широкое использование не скрытых, а явных форм оценок (характеристика низко-контекстуальной культуры). Умение распознать закодированные смыслы в изучаемом языке и соотнести заложенные в них ценностные ориентиры с ориентирами родной культуры может способствовать успешной межкультурной коммуникации и более тесному социальному взаимодействию.

Список литературы

1. Ивин А.А. Основы социальной философии: Учебное пособие для вузов / А.А. Ивин. – М.: Высшая школа, 2005. – 439 с.

2. Багдасарова Н.А. Этнопсихологические детерминанты межкультурной коммуникации [Текст]: автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / Н.А. Багдасарова. – М., 2004. – 22 с.

3. Hall E. T. Beyond Culture. Garden City, NY: Doubleday. – 320 p.

4. Clark, E. How language acquisition builds on cognitive development//Trends in Cognitive Sciences Vol.8, No.10, Language and Conceptual Development series. pp. 472– 478.

5. Красильникова Л.В. Формирование словообразовательной компетенции филолога-русиста (русский как иностранный) [Текст]: дис. …докт. пед. наук : 13.00.02 / Л.В. Красильникова; МГУ – М., 2012 – 453 с.

6. Евсеева И.В. и Пономарева Е.А. Преподавание русского языка иностранцам посредством изучения толково-словообразовательных гнезд [Электронный ресурс] / И.В. Евсеева, Е.А. Пономарёва // Современные проблемы науки и образования. – Электрон. журн. – 2013. – № 4 – Режим доступа: http://www.science-education.ru/110-9852

7. Присная О.Н. Рукавицына Л.Л. Роль продуктивного словообразования в формировании языковой компетенции учащихся [Электронный ресурс] / О.Н. Присная, Л.Л. Рукавицина // Вестник ШГПИ. – Электрон. журн. – 2014 – №4 – Режим доступа: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-4-31.pdf

8. Casalis S., Cole P. On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. //First language. Vol. 29(1). pp.113–142.

9. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

10. Араева Л.А. Языковая форма в аспекте естественной категоризации / Л.А. Араева // Актуальные проблемы современного словообразования: Труды международной научной конференции (г. Кемерово, 1-3 июля 2005г.). – Томск: Изд-во Том. Университета. С. 17-25.

11. Голев Н.Д. Словообразовательная система русского языка: в поисках функции и границ / Н.Д. Голев // Актуальные проблемы современного словообразования: Труды международной научной конференции (г. Кемерово, 1-3 июля 2005г.). – Томск: Изд-во Том. Университета. С. 37-41.

12. Резанова З.И. Когнитивно-функциональные исследования словообразования (обзор работ томских дериватологов) / З.И. Резанова //Актуальные проблемы современного словообразования: Труды международной научной конференции (г. Кемерово, 1-3 июля 2005 г.). – Томск: Изд-во Том. Университета. С.127-131.

13. Красильникова Л.В. Национально-культурный компонент семантики производного слова в аспекте РКИ / Л.В. Красильникова // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2010. – № 3. – С. 34-38.

14. Резанова З.И. Именная деминутивная деривация в механизмах выражения оценки / З.И. Резанова // Картины русского мира: Аксиология в языке и тексте. – 2005. – Томск, изд-во Том. ун-та. – С.194 – 231.

15. Протасова Е.Ю. Роль диминутивов в современном русском языке / Е.Ю. Протасова // Russian language: system and functioning. – Tartu, 2001. – С. 72-88.

16. Шейдаева С.Г. Категория субъективной оценки в русском языке [Текст]: автореф. дис. …д-ра филол. наук : 10.02.01 / С.Г. Шейдаева. – Нижний Новгород, 1998. – 42 с. – На правах рукоп.

17. Улуханов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация / И.С. Улуханов. – М., 1996. – 221с.

18. Нагель О.В. Производное имя в рамках дискурсивного анализа / О.В. Нагель // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 297. – С. 50-56

19. Русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой / Академия наук СССР (АН СССР), Институт русского языка им. В.В. Виноградова (ИРЯ). – М.: Наука, 1980. Т. 1: Фоне-

тика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – 1980. – 783 с.

20. Ляшевская О.Н., Шаров С. А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). [Электронный ресурс] / О.Н. Ляшевская, С.А. Шаров. – Режим доступа: http://dict.ruslang.ru

21. Словарь детских словообразовательных инноваций / авт.-сост. С.Н. Цейтлин. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2006. – 202 с.

22. Иностранные языки для всех. Словари онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.classes.ru/dictionary-russian-english-Smirnitsky-term-5315.htm.

23. Энциклопедии и тематические словари онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://enc-dic.com.

24. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://translate.academic.ru.

25. Нагель О.В. Семантика производного имени как активатор метаязыкового сознания носителя русского языка / О.В. Нагель // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2014. – № 2 (28) – С. 63–71.

26. Словарь «Мультитран» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.multitran.ru.

27. Corpus of Contemporary American English (COCA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://corpus.byu.edu/.

28. British National Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.natcorp.ox.ac.uk/.

29. Словарь русских синонимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://jeck.ru/tools/SynonymsDictionary/.

УДК 81

О СТЕПЕНИ ВАРИАТИВНОСТИ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ СЛОВА В СЛАВЯНСКИХ И РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Савенко А.С.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: saven@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению явления вариативности внутренней формы слова с целью определить степень ее видоизменения как следствие полимотивации. В статье представлены результатымотивационно-сопоставительного анализавнутренней формы слова на материале тематических групп наименований птиц и растений славянских и романских языков. Актуальностьработы обусловлена необходимостью определения общности и специфики явления мотивации слов в неродственных языках, что до сих пор не подвергалось исследованию. В статье делаются выводы о многоаспектности осмысления орнитологической и фитонимической лексики носителями русского и английского языков, что приводитк высокой степени варьированиявнутренней формы слова, тогда как внутренняя форма французского, украинского и польского языков является более ясной и прозрачной.

Ключевые слова: сопоставительная мотивология, вариативность, внутренняя форма слова, психолингвистический эксперимент, сопоставительный анализ

VARIETY DEGREE OF INNER WORD FORM IN SLAVONIC AND ROMANIC LANGUAGES

Savenko A.S.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: saven@mail.ru

The article deals withexamination of inner word form's variety in order to define degree of its modification as a cause of polymotivation. The results of motivological and comparative analysis of inner word form on the material of thematic groups of birds and plants' names in Slavonic and Romanic languages are presented in the article. Research currency is conditioned on necessity of common and peculiar features' detection in unrelated languages that still was not an object of scientific researches. The article points to resume about polyvalenty of comprehension of ornithological and phytonimic vocabulary by native speakers of Russian and English, that is result in high degree of inner word form variety, whereas inner word form of French, Ukrainian and Polish is more clear and transparent.

Keywords: comparative motivology, variety, inner word form, psycholinguistical experiment, comparative analysis

Статья выполнена в русле сопоставительной мотивологии, изучающей лексическую систему двух или более языков (или форм одного языка) с точки зрения мотивированности методом сопоставления их друг с другом. Еще в середине 20 в. среди лингвистов сопоставительный метод исследования признавался определяющим для исследования лексического уровня языка. Так, например, по словам Ст. Ульмана, «сопоставление одного языка с другими языками … является наиболее перспективным методом выявления характерных черт и тенденций семантической структуры языка» [1]. Поэтому в сопоставительных исследованиях нельзя ограничиться только выявлением расхождений, одинаково существенно и описание общего, совпадающего.

Целью статьи является определение степени вариативности внутренней формы наименований птиц и растений в русском и английском языках. В качестве материала исследования были отобраны 200 орнитонимов и 200 фитонимов сопоставляемых языков. Для сопоставления наименований птиц и растений русского и английского языков с орнитонимами и фитонимами польского, украинского и французского язы-

ков были использованы результаты мотивационно-сопоставительных исследований, отраженные в работах А.Д. Адиловой(1996) [2] и И.Е. Козловой (1999) [3]. Выявление степени вариативности внутренней формы слова стало возможным благодаря проведению психолингвистического эксперимента с носителями языка с использованием иллюстративного, аудио- и видеоматериала [подробнее о процедуре проведения психолингвистического эксперимента см. 4]. В ходе эксперимента были получены ответные реакции информантов, отраженные в метатекстах[подробнее см. 5], компонентный анализ которых позволил выявить типичные мотивирующие суждения, актуализирующие значимые сегменты внутренней формы слова (ВФС).

Задачей компонентного анализа в мотивологическом исследовании является описание мотивационных значений исследуемых лексем посредством определенного набора сем и их интерпретации с целью вскрытия структуры мотивационного значения слова. При проведении мотивационно-сопоставительного анализа формулировка мотивационного значения (МЗ) имеет некоторые особенности. Так, например, фит. бородатка осознается носителями русского языка как растение ‘с бородой’, ‘бородатое’, ‘с листьями в форме бороды’, ‘ с листьями, похожими на бороду’. Семантическая однородность показаний языкового сознания позволила сформулировать общее невариантное МЗ ‘растение, <листья которого похожи на> бороду’. Здесь учитываются все связочные компоненты, отраженные в контексте.

При получении разнородных реакций на ВФС в показаниях языкового сознания все контексты группируются в несколько МЗ с учетом их семантической идентичности и семантической разнородности. Например, орн. зарянкаполучает несколько разночтений в ходе эксперимента: ‘птица цвета зари’, ‘летает на заре’, ‘птица с оранжевым, как заря, оперением’, ‘поющая на заре птица’.

В данном случае формулировка МЗ осуществляется посредством группировки синонимических показаний в одну конструкцию; в итоге получаем вариантное МЗ слова: МЗ1: ‘птица, <которая поет на> заре’, МЗ2: ‘птица <с оперением цвета> зари’, МЗ3: ‘птица, <которая летает на> заре’.

При проведении психолингвистического эксперимента обнаруживается полимотивация слова, которая вызывает варьирование ВФС. «Варьирование – видоизменение ВФС как следствие ее полимотивации за счет изменения мотивационной формы и мотивационного значения слова» [6]. В зависимости от того, каким образом происходит варьирование внутренней формы, выделяется 2 типа полимотивированных слов: слова с вариантной ВФС (с неизменной мотивационной формой и варьирующимся мотивационным значением) и с вариативной ВФС (с вариантной мотивационной формой и вариантным мотивационным значением); например, фит. ПЕРЕЛЕСКА (МЗ: ‹<растение, которое растет в> перелеске›), пере/ЛЕСКА (МЗ: ‹<растение, стебель которого тонкий, как> леска›) характеризуется вариативной внутренней формой.

В данной работе ВФС считается вариантной в том случае, когда принцип мотивации слова различен несмотря на связочную часть мотивационного значения. Например, орн. ЗАР/ЯНКА (МЗ1: ‹птица, <которая поет на> заре’, МЗ2: ‹птица, <которая летает на> заре›>) – ВФС невариантная, поскольку оба мотивировочных признака (МП) указывают на время активного действия птицы – «поет/летает на заре»; ОВС/ЯНКА (МЗ1: ‹птица, <которая питается> овсом›, МЗ2: ‹птица, <которая живет в> овсе›, МЗ3: ‹птица <с оперением цвета> овса›) – ВФС вариантная, так как МП1 указывает на питание птицы, МП2 связан с местом обитания птицы, МП3 – с окраской оперения птицы. Таким образом, учитывая связочную часть мотивационного значения слова, мы обращаем внимание на МП, и в том случае, когда МЗ слова содержит указание на различные мотивировки, ВФС считается вариантной.

В зависимости от вариантности/невариантности ВФС были выявлены следующие типы соотношения ЛЕ:

1) вариантная ВФС – невариантная ВФС (орн. 30 ЛЕ – 19 %, фит. 16 ЛЕ – 9 %):

Орн. – ГАИ/ч/КА (МЗ1: ‹птица, <на голове которой черное пятно, похожее на> гайку›, МЗ2: ‹птица, <которая ворует> гайки›, МЗ3: ‹птица, <как-то связанная с> гайкой›) – англ. CHICKADEE (МЗ: ‘<птица, голос которой звучит как>chickadee’); ЖУР/авль (МЗ1: ‘<птица, голос которой звучит как>жур-жур’, МЗ2: ‹<птица, которая поет, будто ручей> журчит›, МЗ3: ‹<птица, которая> журит›) – англ. CRANE (МЗ: ‘<птица, которая> вытягивает шею’); ЗВОН/АРЬ (МЗ1: ‹птица <с> звонким <голосом>›, МЗ2: ‹птица, <голос которой похож на> звон <колокола>›) – англ. BELL/BIRD (МЗ: ‘птица, <голос которой похож на> звон <колокола>’); КАМН/е/ШАР/КА (МЗ1: ‹птица, <которая> шарит <в> камнях›, МЗ2: ‹птица, <которая> шаркает <по> камням›) – англ. TURN/STONE (МЗ: ‘<птица, которая> переворачивает камни’); ОВС/ЯНКА (МЗ1: ‹птица, <которая питается> овсом›, МЗ2: ‹птица, <которая живет в> овсе›, МЗ3: ‹птица <с оперением цвета> овса›) – англ. BUNTING (МЗ: ‘пухлая <птица>’).

Фит. – ВОРОН/ЕЦ (М31: ‹растение <с черными, как> ворон, <ягодами>›, М32: ‹растение, <которым питаются> вороны›) – англ. BANE/BERRY (М3: ‘<растение с> ядовитыми ягодами’); ГУЛЯ/в/НИК (М31: ‹растение, <как-то связанное с> гулять›, М32: ‹растение, <которое> гуляет <по полям>›) – англ. SAUCE/alone (М3: ‘<растение, из которого готовят> соус’); ДЫМ/ЯНКА (М31: ‹растение дымчатого <цвета>›, М32: ‹растение, <как-то связанное с> дымом›, М33: ‹растение, <которое при горении выделяет> дым›) – англ. FUM/itory (М3: ‘<растение, которое при горении выделяет> дым’); КРОВ/о/ХЛЕБ/КА (М31: ‹растение, <которое> хлебает кровь›, М32: ‹растение, <как-то связанное с> хлебает <и> кровь›) – англ. BURN/ET (М3: ‘растение <красного цвета, будто> горит’); МАРГАРИТ/КА (М31: ‹растение, <как-то связанное с> Маргаритой›, М32: ‹растение, <названное в честь> Маргариты›) – англ. DAY/si (М3: ‘<растение, которое растет> днем’).

2) невариантная ВФС – невариантная ВФС (орн. 40 ЛЕ – 26 %, фит. 14 ЛЕ – 8 %):

Орн. – БЕГ/ун/ОК (М3: ‘птица, <которая быстро> бегает’) – англ. COURS/ER (М3: ‘птица, <которая быстро> бегает’); БОРМОТ/УШКА (М3: ‘птица, <голос которой похож на> бормотание’) – англ. CHAT (М3: ‘<птица, голос которой похож на> болтовню’); ГР/АЧ (М3: ‘птица, <голос которой звучит как>гр-гр’) – англ. ROOK (М3: ‘<птица, которая> мошенничает’); КИТ/о/ГЛАВ(М3: ‘<птица с большой, как у> кита, головой’) – SHOE/BILL (М3: ‘<птица,> клюв <которой похож на> башмак’); НЕ/РАЗЛУЧ/НИК (М3: ‹птицы, <которые никогда> не разлучаются›) – англ. LOVE/BIRD (М3: ‘птица, <как-то связанная с> любовью’).

Фит. – ЗОЛОТО/ТЫСЯЧ/НИК (М3: ‘растение <с> золотыми <цветками и> тысячью <листьев>’) – англ. CENTAURY (М3: ‘<растение с> сотней <цветков>’); КАМН/е/ЛОМ/кА (М3: ‹растение, <которое> ломает камни›) – англ. saxi/FRAGE (М3: ‘хрупкое <растение>’); КРАС/ав/КА (М3: ‘красивое растение’) – англ. BELL/adonna (М3: ‘<растение-> красавица’); КРЕСТ/ов/НИК (М3: ‹растение <с цветками в форме> крестов›) – англ. GROUND/SEL (М3: ‘растение, <которое растет на> земле’); ПЕРВ/о/ЦВЕТ (М3: ‹<растение, которое> цветет первым›) – англ. prim/ROSE (М3: ‘<растение, которое похоже на> розу’).

3) вариантная ВФС – вариантная ВФС (орн. 16 ЛЕ – 10 %, фит. 34 ЛЕ – 20 %):

Орн. – БЕЛ/о/ГЛАЗ/КА (М31: ‘птица <с> белым глазом’, М32: ‘птица <с> белым <пятном вокруг> глаз’) – англ. WHITE/EYE (М31: ‘птица <с> белым глазом’, М32: ‘птица <с> белым <пятном вокруг> глаз’); ГОРЛ/ИЦА (М31: ‘птица <с особым> горлом’, М32: ‘птица, <голос которой звучит как> горловой’) – англ. TURTLE/DOVE (М31: ‘голубь, <который передвигается медленно, как> черепаха’, М32: ‘голубь, <который поднимает голову вверх и вниз, как> черепаха’); ЗАР/ЯНКА (М31: ‘птица, <которая поет на> заре’, М32: ‘птица <с оперением цвета> зари’) – англ. ROB/IN (М31: ‘птица, <которая> ворует <у других птиц>’, М32: ‘птица <с оперением> красного <цвета>’); НЕКТАР/н/ИЦА (М31: ‘птица, <которая собирает> нектар’, М32: ‘птица, <которая питается> нектаром’) – англ. SUN/BIRD (М31: ‘птица, <которая летает на> солнце’, М32: ‘птица <с оперением желтого, как> солнце, <цвета>’); СЕКРЕТАРЬ (М31: ‘<птица, которая похожа на> секретаря’, М32: ‘<птица, которая ходит важно, как> секретарь’) – англ. SECRETARY/BIRD (М31: ‘птица, <которая ведет себя, как> секретарь’, М32: ‘птица, <которая похожа на> секретаря’).

Фит. – ВОСК/овн/ИЦА (М31: ‹растение, <листья которого покрыты> воском›, М32: ‹растение, <которое пахнет> воском›) – англ. WAX/BERRY (М31: ‹<растение,> ягоды <которого покрыты> воском›, М32: ‹<растение, из> ягод <которого добывают> воск›); ГОР/чак (М31: ‹горькое <на вкус растение>›, М32: ‹<растение, которое растет в> горах›) – англ. SMART/WEED (М31: ‹сорная трава, <повышающая> интеллект›, М32: ‹разумная сорная трава›); ДУД/НИК (М31: ‹растение, <стебель которого похож на> дудку›, М32: ‹растение, <в стебель которого можно> дудеть›, М33: ‹растение, <из стебля которого делают> дудки›) – англ. ANGELICA (М31: ‹<растение, которое первой открыла> Анжелика›, М32: ‹<растение, как-то связанное с> Анжеликой›); ЗВЕЗД/чат/КА (М31: ‹растение, <цветки которого похожи на> звездочки›, М32: ‹растение, <листья которого похожи на лучи> звезд›) – англ. STAR/WORT (М31: ‹растение, <цветы которого похожи на звезды>›, М32: ‹звездное растение›); КЛОП/ов/НИК (М31: ‹растение, <на котором живут> клопы›, М32: ‹растение, <которое пахнет, как> клоп›, М33: ‹растение, <которым травят> клопов›) – англ. PEPPER/GRASS (М31: ‹трава, <которая пахнет, как> перец›, М32: ‹трава, <которая используется вместо> перца›, М33: ‹трава <со вкусом> перца›).

4) невариантная ВФС – вариантная ВФС (орн. 12 ЛЕ – 8 %, фит. 13 ЛЕ – 7,5 %):

Орн. – ДЕР/б/НИК (М3: ‹птица, <которая> дерет <пищу>›) – англ. PIGEON/HAWK (М31: ‘ястреб, <как-то связанный с> голубем’, М32: ‘ястреб, <который похож на> голубя’); ЖЕЛТ/уш/НИК (М3: ‹птица

<с оперением> желтого <цвета>›) – англ. COW/BIRD (МЗ1: ‘птица, <которая обитает около> коров’, МЗ2: ‘птица, <как-то связанная с> коровой’); КВАКВА (МЗ: ‹птица, <голос которой звучит как> ква-ква›) – англ. NIGHT/HERON (МЗ1: ‘цапля, <которая активна по> ночам’, МЗ2: ‘<птица, похожая на> цаплю, <активна по> ночам’); ЛИР/о/ХВОСТ (МЗ: ‹<птица,> хвост <которой похож на> лиру›) – англ. LYRE/BIRD (МЗ1: ‘птица, <хвост которой похож на> лиру’, МЗ2: ‘птица, <голос которой звучит как> лира’); СУХ/о/НОС (МЗ: ‹<птица, у которой> сухой нос›) – англ. SWAN/GOOSE (МЗ1: ‘гусь, <который похож на> лебедя’, МЗ2: ‘гусь, <голос которого похож на голос> лебедя’).

Фит. – ЛАСТ/ов/ЕНЬ (МЗ: ‘растение <с большими, как> ласты, <листьями>’) – англ. SWALLOW/WORT (МЗ1: ‹растение, <в котором живут> ласточки›, МЗ2: ‹растение, <которым питаются> ласточки›); МЫЛ/ьн/ЯНКА (МЗ: ‹растение, <листья которого> мылятся›) – англ. SOAP/WORT (МЗ1: ‹растение, <которое используется, как> мыло›, МЗ2: ‹растение, <как-то связанное с> мылом›); ПОЛЕ/вич/КА (МЗ: ‹растение, <которое растет в> поле›) – англ. LOVE/GRASS (МЗ1: ‹трава, <как-то связанная с> любовью›, МЗ2: ‹трава, <которая заставляет> влюбиться›); ПУШ/ИЦА (МЗ: ‹растение <с> пушистыми <соцветиями>›) – англ. COTTON/GRASS (МЗ1: ‹трава, <из которой добывают> хлопок›, МЗ2: ‹трава <с соцветиями в виде> ваты›); СИН/е/ГОЛОВ/НИК (МЗ: ‹растение <с> синими головками›) – англ. FEVER/WEED (МЗ1: ‹сорная трава, <которая лечит> жар›, МЗ2: ‹сорная трава, <которая вызывает> жар›).

5) вариативная ВФС – невариантная ВФС (орн. 21 ЛЕ – 13,5 %, фит. 8 ЛЕ – 4,5 %):

Орн. – ВАР/ак/УШКА (МЗ: ‘птица, <которая> воркует’), ва/РАКУШКА (МЗ: ‹<птица, у которой на шее будто> ракушка›) – англ. BLUE/THROAT (МЗ: ‘<птица с> горлом синего <цвета>’); ВОРОН (МЗ: ‹<птица с оперением> вороного <цвета>›), ВОР/он (МЗ: ‹<птица, которая> ворует›) – англ. RAVEN (МЗ: ‹<птица с оперением> вороного <цвета>›); ГОГО/ль (МЗ: ‹<птица, которая> гогочет›), ГОГОЛЬ (МЗ: ‹<птица, которая ходит> гоголем›) – англ. GOLDEN/EYE (МЗ: ‘<птица с> золотым глазом’); КАНАР/ей/КА (МЗ: ‘птица, <которая была привезена с> Канарских <островов>’), кана/РЕЙКА (МЗ: ‹<птица с желтым, как> рейка, <оперением>›) – англ. CANARY(МЗ: ‘<птица с оперением> светло-желтого <цвета>’); ХОДУЛ/оч/НИК (МЗ: ‹птица, <у которой длинные, как> ходули, <ноги>›), ХОД/улоч/НИК (МЗ: ‘птица, <которая много> ходит’) – англ. STILT (МЗ: ‘<птица, у которой длинные, как> ходули, <ноги>’).

Фит. – КОЛОКОЛ/ь/ЧИК (МЗ: ‹растение, <цветок которого похож на> колокол›), КОЛОКОЛЬЧИК (МЗ: ‹<растение, цветок которого похож на> колокольчик›) – англ. BLUE/BELL (МЗ: ‘<растение с> голубым <цветком, похожим на> колокол’); КРАПИ/ва (МЗ: ‹<растение, которое после ожога оставляет> крапинки›), КРА/пива (МЗ: ‹<колючее, как> краб, <растение>›), кра/ПИВА (МЗ: ‹<растение, которое> впивается›) – англ. NET/TLE (МЗ: ‘растение, <из которого плетут> сеть’); ку/ПЕНА (МЗ: ‹<растение, как-то связанное с> пеной›), КУП/ена (МЗ: ‹<растение, которое цветет во время> купания›) – англ. SOLOMON’S/SEAL (МЗ: ‘<растение, как-то связанное с> печатью Соломона’); ПЕСК/о/ЛЮБ/КА (МЗ: ‹растение, <которое> любит песок›), ПЕСК/олюб/КА (МЗ: ‹растение, <которое растет в> песке›) – англ. marram/GRASS (МЗ: ‘<какая-то> трава’); СИН/ЯК (МЗ: ‹растение <с> синими <цветками>›), СИНЯК (МЗ: ‘<растение, которое прикладывают к> синяку’) – англ. BLUE/WEED (МЗ: ‘сорная трава <с> синими <цветками>’).

6) вариативная ВФС – вариативная ВФС (орн. 6 ЛЕ – 4 %, фит. 17 ЛЕ – 10 %):

Орн. – ГОР/и/ХВОСТ/КА (МЗ: ‘птица <с ярким, будто> горящим, хвостом’), ГОР/ихвост/КА (МЗ: ‹птица, <которая живет в> горах›) – англ. RED/start (МЗ: ‘<птица с оперением> красного <цвета>’), RED/START (МЗ: ‘<птица с> хвостом красного <цвета>’); ДУТ/ЫШ (МЗ: ‹птица, <у которой> надутая <грудь>›), ДУ/т/ЫШ (МЗ: ‹птица, <голос которой звучит как>ду-ду›) – англ. pectoral/SANDPIPER (МЗ: ‘<какой-то> кулик’), PECTORAL/SANDPIPER (МЗ: ‘кулик, <у которого> надутая <грудь>’); СИП/УХА (МЗ: ‹птица <с> сиплым <голосом>›), СИ/ПУХ/а (МЗ: ‹<птица, которая покрыта> синим пухом›) – англ. BARN/OWL (МЗ: ‘сова, <которая живет около> амбара’), barn/OWL (МЗ: ‹<какая-то> сова›).

Фит. – ВОЛОД/УШКА (МЗ: ‘растение, <как-то связанное с> Володей’), ВОЛ/о/ДУШ/КА (МЗ: ‹растение, дух <которого нравится> волам›), воло/ДУШ/КА (МЗ: ‹растение, <которое имеет хороший> дух›) – англ. thorough/WAX (МЗ: ‘<растение, листья которого покрыты> воском’), THOROUGH/wax (МЗ: ‹совершенное <растение>›); ГРОЗД/ов/НИК (МЗ: ‹растение, <которое растет> гроздьями›), ГРОЗ/дов/НИК (МЗ: ‹растение, <которое растет после> грозы›) – англ. GRAPE/fern (МЗ: ‘<растение с> виноградными <листьями>’), GRAPE/FERN (МЗ: ‹папоротник <с листьями в форме> виноградных›); ДУР/ниш/

НИК (МЗ: ‹растение, <которое> дурманит›), ДУРН/иш/НИК (МЗ: ‹растение, <которое> дурно <пахнет>›) – англ. CLOT/BUR (МЗ: ‘<растение с> комками репейников’), clot/BUR (МЗ: ‘<растение с> репейниками’); ЗОЛОТ/ар/НИК (МЗ: ‹растение <с> золотыми <цветками>›), ЗОЛОТ/АРНИК (МЗ: ‹кустарник <с> золотыми <цветками>›) – англ. GOLDEN/rod (МЗ: ‘<растение с> золотыми <цветками>’), GOLDEN/ROD (МЗ: ‹<растение с> золотыми прутиками›); МОРД/ов/НИК (МЗ: ‹растение, <цветок которого в форме> мордочки›), МОРДОВ/НИК (МЗ: ‹растение, <которое растет в> Мордовии›), МОР/дов/НИК (МЗ: ‹растение, <которое> морит›) – англ. GLOBE/thistle (МЗ: ‘<растение с цветками в форме> шара’), globe/THISTLE (МЗ: ‘<растение, которое похоже на> чертополох’).

7) невариантная ВФС – вариативная ВФС (орн. 13 ЛЕ – 8,5 %, фит. 15 ЛЕ – 8,7 %):

Орн. – ГАЛСТУЧ/НИК (МЗ: ‘птица, <на шее которой будто> галстук’) – англ. RING/DOT/ter/EL (МЗ: ‘птица, <у которой> ободок <на шее усеян> точками’), RING/dotter/EL (МЗ: ‹птица, <у которой> кольчатый <узор на шее>›); ГУМЕН/НИК (МЗ: ‹птица, <которая живет на> гумне›) – англ. BEAN/GOOSE (МЗ: ‘гусь, <который питается> бобами’), bean/GOOSE (МЗ: ‹<птица, которая похожа на> гуся›); де/РЯБ/а (МЗ: ‹<птица с оперением> рябого <цвета>›) – англ. missel/TRUSH (МЗ: ‘<какой-то> дрозд’), MISSEL/TRUSH (МЗ: ‘дрозд, <который питается> омелой’); КАРАВАЙ/КА (МЗ: ‹птица, <как-то связанная с> караваем›) – англ. GLOSSY/IBIS (МЗ: ‘ибис <с> блестящим <оперением>’), GLOSSY/ibis (МЗ: ‹<птица с> блестящим <оперением>›); ПЕГ/АНКА (МЗ: ‹птица <с оперением> пегого <цвета>›) – англ. SHEL/DUCK (МЗ: ‘утка, <которая питается> ракушками’), shel/DUCK (МЗ: ‹<какая-то> утка›).

Фит. – БЕЛ/о/УС (МЗ: ‘<растение с> белыми усами’) – англ. MAT/GRASS (МЗ: ‘трава, <которой набивают> матрасы’), mat/GRASS (МЗ: ‹<какая-то> трава›); ВЕЧЕР/н/ИЦА (МЗ: ‹растение, <которое цветет> вечером›) – англ. ROCKET (МЗ: ‘<растение, похожее на> ракету’), ROCK/ET (МЗ: ‹растение, <которое растет на> скалах›); ЗАРАЗ/иха (МЗ: ‹<растение, которое все> заражает›) – англ. BROOM/rape (МЗ: ‘<растение, цветки которого собраны в> метелку’), broom/RAPE (МЗ: ‘<растение, которое> насилует <другие растения>’); КИСЛ/ИЦА (МЗ: ‹кислое <на вкус> растение›) – англ. WOOD/SOUR (МЗ: ‘кислое <на вкус растение, которое растет в> лесу’), WOOD/sour (МЗ: ‹<растение, которое растет в> лесу›); МНОГО/НОЖ/КА (МЗ: ‹растение, <у которого> много ножек›) – англ. GOLDEN/locks (МЗ: ‘<растение с> золотыми <цветками>’), GOLDEN/LOCKS (МЗ: ‹<растение с> золотыми <цветками в форме> замочков›).

8) вариативная ВФС – вариантная ВФС (орн. 2 ЛЕ – 1,4 %, фит. 10 ЛЕ – 5,8 %):

Орн. – КОЗ/о/ДОЙ (МЗ: ‘<птица, которая> доит коз’), КОЗ/одой (МЗ: ‹<птица, которая садится на спину> козам›) – англ. GOAT/SUCK/ER (МЗ1: ‘птица, <которая> сосет <молоко у> коз’, МЗ2: ‹птица, <как-то связанная с> сосать и <коза>›); СВИРИСТ/ель (МЗ: ‹<птица, которая> свиристит›), СВИР/и/СТЕЛЬ (МЗ: ‹птица, <голос которой похож на звуки> свирели›), СВИ/ри/СТЕЛЬ (МЗ: ‹птица, <которая> свистит›) – англ. CEDAR/BIRD (МЗ1: ‘птица, <которая питается> кедровыми <орехами>’, МЗ2: ‹птица, <которая живет в> кедровом <лесу>›).

Фит. – ЗВЕР/о/БОЙ (МЗ: ‹<растение, которое> бьет зверей›), ЗВЕР/обой (МЗ: ‹<растение, которое лечит> зверей›) – англ. SAINT/JOHN’S/WORT (МЗ1: ‘растение святого Джона’, МЗ2: ‹растение, <которое открыл> святой Джон›); КОПЕ/еч/НИК (МЗ: ‹растение <с маленькими, как> копейка, <листьями>›), КОПЕЕЧ/НИК (МЗ: ‹копеечное растение›) – англ. tick/TREFOIL (МЗ1: ‹<растение-> трилистник›, МЗ2: ‹<растение, которое похоже на> клевер›); ЛЕБЕД/а (МЗ: ‹<растение, как-то связанное с> лебедем›), ле/БЕД/а (МЗ: ‹бедовое <растение>›), ЛЕБ/ЕДА (МЗ: ‹<растение, которое является> едой лебедей›) – англ. SALT/BUSH (МЗ1: ‹куст <с> солеными <листьями>›, МЗ2: ‹куст, <из которого добывают> соль›); МОЛО/чай (МЗ: ‹<растение, в листьях которого> молочко›), МОЛО/ЧАЙ (МЗ: ‹<растение, как-то связанное с> молоком <и> чаем›), моло/ЧАЙ (МЗ: ‹<растение, листья которого можно заваривать, как> чай›) – англ. DEVIL’S/MILK (МЗ1: ‹<растение, как-то связанное с> дьявольским молоком›, МЗ2: ‹<растение, в листьях которого> дьявольское молоко›); ПОД/СОЛН/еч/НИК (МЗ: ‹растение, <которое растет>под солнцем›), под/СОЛН/еч/НИК (МЗ: ‹растение, <похожее на> солнце›) – англ. SUN/FLOWER (МЗ1: ‹цветок, <который поворачивается за> солнцем›, МЗ2: ‹цветок, <похожий на> солнце›).

9) вариантная ВФС – вариативная ВФС (орн. 15 ЛЕ – 9,6 %, фит. 46 ЛЕ – 26,5 %):

Орн. – ВЕРЕТЕН/НИК (МЗ1: ‹птица, <которая двигается, как> веретено›, МЗ2: ‹птица, <голос которой звучит как>веретень-веретень›, МЗ3: ‹птица, <клюв которой похож на> веретено›, МЗ4: ‹птица, <которая вьет гнезда в форме веретена>›) – англ. god/WIT (МЗ: ‘умная <птица>’), GODWIT (МЗ:

‹<птица, голос которой звучит как>godwit›); ВЯХ/ИРЬ (М31: ‹птица, <которая летает быстро, как> вихрь›, М32: ‹птица <с> завихренным <хохолком>›) – англ. ring/DOVE (М3: ‘<птица, которая похожа на> голубя’), RING/DOVE (М3: ‘голубь, <голос которого> звенит’); ДУБ/о/НОС (М31: ‹<птица с твердым, как> дуб, носом›, М32: ‹<птица, которая добывает пищу> носом <из коры> дуба›) – англ. GROS/BEAK (М3: ‘<птица с> большим клювом’), gros/BEAK (М3: ‘<птица с каким-то> клювом’); КЛИН/ТУХ (М31: ‹птица, <как-то связанная с> клином›, М32: ‹птица, <у которой клюв> клином›, М33: ‹птица, <у которой хвост> клином›) – англ. stock/DOVE (М3: ‘<какой-то> голубь’), STOCK/dove (М3: ‹<птица, которая делает> запасы›); СНЕГ/ИРЬ (М31: ‹птица, <которая появляется со> снегом›, М32: ‹птица, <которую хорошо видно на> снегу›, М33: ‹птица, <которая всегда сидит на> снегу›) – англ. BULL/FINCH (М3: ‘вьюрок-самец’), bull/FINCH (М3: ‹<какой-то> вьюрок›).

Фит. – АИСТ/НИК (М31: ‹растение, <которое похоже на> аиста›, М32: ‹растение, <которым питаются> аисты›, М33: ‹растение, <как-то связанное с> аистом›, М34: ‹растение, <которое расцветает с прилетом> аистов›, М35: ‹растение, <плоды которого похожи на клюв> аиста›) – англ. STORKS/BILL (М3: ‘<растение, которое похоже на> клюв аиста’), STORKS/bill (М3: ‘<растение, которым питается> аист’); ВЕРБ/ей/НИК (М31: ‹растение, <которое растет под> вербой›, М32: ‹растение, <которое похоже на> вербу›) – англ. LOOSE/STRIFE (М3: ‘<растение, как-то связанное со> свободной борьбой’), LOOSE/strife (М3: ‹<растение, которое растет> свободно›), loose/STRIFE (М3: ‘<растение, которое> борется <за жизнь>’); ИВАН/ЧАЙ (М31: ‹<растение, как-то связанное с> Иваном, <из листьев которого заваривают> чай›, М32: ‹<растение, как-то связанное с> Иваном <и> чаем›) – англ. WILLOW/WEED (М3: ‘сорная трава <с длинными, как у> ивы, <листьями>’), willow/WEED (М3: ‹<какая-то> сорная трава›); ЛЬН/ЯНКА (М31: ‹растение, <похожее на> лен›, М32: ‹растение, <из которого добывают> льняные <волокна>›) – англ. TOAD/flax (М3: ‘<растение с шишечками, как у> жабы’), toad/FLAX (М3: ‹<растение, похожее на> лен›); ЛЮТ/ИК (М31: ‹лютое растение›, М32: ‹растение лютого <цвета>›) – англ. GOLDEN/CUP (М3: ‘<растение с> золотыми <цветками в форме> чашки’), GOLDEN/cup (М3: ‹<растение с> золотыми <цветками>›).

Вариантность ВФС не зависит «ни от принципа номинации, ни от сложности МП, ни от типа мотивированности, а определяется исключительно собственными информативными возможностями: чем меньше информативность МП, тем больше возможности варьирования ВФС» [3].

Результаты МСА вариантной/невариантной ВФС русского, английского, французского, польского и украинского языков приводятся в таблице.

По результатам анализа тематическая группа наименований птиц русского и английского языков имеет большой процент ЛЕ с вариантной ВФС (56% – 43%), как и фитонимическая лексика сопоставляемых языков, которая характеризуется более высокой степенью вариантности (76% – 77%). Многоаспектность осмысления орнитологической и фитонимической лексики носителями русского и английского языков обусловила варьирование ВФС. Наиболее распространенными типами соотношения ЛЕ русского и английского языков по видам ВФС являются невариантная ВФС – невариантная ВФС (26%) и вариантная ВФС – невариантная ВФС (19%) в тематической группеорнитонимов, а также вариантная ВФС – вариативная ВФС (26,5%) и вариантная ВФС – вариантная ВФС (20%) в тематической группефитонимов.

Поскольку в тематической группеорнитонимов французского, украинского и польского языков не проводился количественный подсчет ЛЕ с вариативной ВФС, мы не имеем возможности сопоставить данные, полученные в ходе мотивационно-сопоставительного анализа русского и английского языков, с сопоставляемыми языками. Однако, вариативная ВФ присуща в меньшей степени наименованиям птиц и растений русского языка (38% и 30%), тогда как ВФС английского языка вариативна в значительно большей степени (52% и 60%).

	рус. (орн.)	англ. (орн.)	фр. (орн.)	польс. (орн.)	укр. (орн.)	рус. (фит.)	англ. (фит.)	фр. (фит.)
Всего	210	150	109	83	100	217	167	128
вар.	117	64	27	23	25	166	129	26
	56%	43%	24%	28%	25%	76,5%	77%	20%
невар.	93	85	82	60	75	51	38	102
	44%	57%	76%	72%	75%	23,5%	23%	80%

Данные мотивационно-сопоставительного анализа лексики французского, украинского и польского языков, отраженные в таблице, свидетельствуют о значительно небольшом проценте лексем с вариантной ВФС (24% / 20% – 25% – 28%) по сравнению с орнитонимами и фитонимами русского и английского языков. Можно предположить, что ВФ французского, украинского и польского языков является более ясной, прозрачной. Различие в лексических системах разных языков зависит от тех признаков, по которым члены данного коллектива «классифицируют и именуют объекты внеязыкового мира» [7]. Видимо, в качестве основы для номинации птиц в этих языках избирается яркий, отличительный признак, например, внешний вид птицы (ср. фр. rouge-gorge (rouge – красный, gorge – горло) – польск. rudzik (rudzy – рыжий)), который впоследствии выявляется носителями языка в процессе мотивации слова как мотивировочный признак.

Таким образом, отличительной чертой тематической группы названий птиц и растений русского и английского языков является большая доля ЛЕ с вариантной ВФС. В этом смысле можно утверждать, что варьирование ВФС в русском и английском языках, – закономерность, тогда как наличие слов с невариантной ВФС – исключение, что составляет общность русского языка с английским.

Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор О.И. Блинова.

Список литературы

1. Ульман С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. – М., 1970. Вып. 5. – С.250-299.

2. Адилова А.Д. Принципы мотивологического исследования и его аспекты (на материале наименований птиц): Автореф. дис. … канд. филол. наук. Томск, 1996. – 19 с.

3. Козлова И.Е. Специфика явления мотивации слов в русском языке: Автореф. дис. … канд. филол. наук. – Томск, 1999. 21 с.

4. Савенко А.С. Особенности мотивационно-сопоставительного анализа: материал и методика // Вестник ТГПУ. Серия: гуманитарные науки (филология). – Томск, 2005. Вып. 3 (47). – С. 85-90.

5. Савенко А.С. Проект «Мотивационно-сопоставительного словаря русского, английского и чешского языков: фитонимы» // Вопросы лексикографии. Научный журнал. – №1 (5). 2014. – С. 76-91.

6. Блинова О.И. Явление мотивации слов: лексикологический аспект. – М.: URSS, 2011. – 208 с.

7. Гак В.Г. К проблеме семантических законов // Общее и романское языкознание. – М., 1972. – С. 57-62.

УДК 811.161.1:378.016:3161

СТУДЕНЧЕСКИЙ ЖАРГОН КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ (ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА)

Савилова С.Л.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: sspp@bk.ru

В статье рассматриваются особенности восприятия иностранными студентами иноязычных единиц русского студенческого жаргона. Несмотря на обширный круг научных работ, посвященных методике преподавания русского языка как иностранного, актуальным является обращение к проблемам целесообразности обучения студентов-иностранцев (билингвов) студенческому (молодежному) жаргону на основе англоязычных заимствований. В результате проведенного ассоциативного эксперимента была выявлена высокая степень восприятия билингвами исследуемых единиц и описаны причины, влияющие на характер восприятия иноязычных жаргонизмов.

Ключевые слова: сленг, студенческий жаргон, иноязычная лексика, психолингвистический эксперимент, иностранные студенты

BILINGUAL COMPETENCE OF STUDENTS (FOREIGN VOCABULARY)

Savilova S.L.

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: sspp@bk.ru

The article considers the peculiarities of the perception of foreign students foreign-language units of Russian student jargon. Despite its extensive range of scientific papers on methods of teaching Russian as a foreign language, relevant is the treatment of problems of the appropriateness of training of foreign students (bilingual) student (youth) jargon on the basis of English borrowings. As a result of the experiment was revealed a high degree of perception of bilingual units studied and described the reasons affecting the perception of foreign-language jargon.

Keywords: slang, students ‘ slang, foreign language, psycholinguistic experiment, foreign students

Язык, как сложное социокультурное явление, состоит из нескольких пластов: сленга (просторечия), разговорного, литературного, официального и др. Современная методика обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) направлена

на изучение научного, книжного и немного разговорного стилей речи и языку выбранной специальности, а студенческий жаргон студенту-билингву приходится усваивать самостоятельно вне занятий, общаясь непосредственно с носителями жаргона и при помощи интернет-коммуникации. Жаргон – это «специфический, искусственно созданный язык», не связанный с определенной территорией, находящийся в сходных бытовых или профессиональных условиях» [1, с. 37]. Молодежный жаргон (включающий в себя и студенческий) в современном русском языке называют «сленг» (от анг. Slang) – «слова и выражения, употребляемые людьми определенных профессий или возрастных групп» [2, с. 104].

Целью нашего исследования является определение степени и характера восприятия иноязычной лексики, используемой в студенческом интернет-дискурсе русскими и иностранными студентами. По нашей гипотезе, степень восприятия исследуемой лексики достаточно высока у всех студентов (российских и иностранных), хотя современная методика преподавания РКИ (русского языка как иностранного) в российских вузах не содержит курсы по изучению студенческого жаргона, и только благодаря активному функционированию на страницах СМИ и интернет-коммуникации иноязычная лексика понятна большинству респондентов групповой языковой личности студентов ТПУ [3]. Для реализации поставленной цели, был проведен направленный ассоциативный эксперимент с использованием методики анкетирования. Анкета состояла из 16 сленговых и литературных заимствованных слов. В качестве стимульного материала нами были отобраны 16 слов, наиболее часто используемых студентами на своих форумах в интернет-сообществах, например, форум «Вконтакте» «Студенты ТПУ» и др. Главным критерием отбора стимульного материала являлся фактор частотности употребления иноязычных слов в коммуникативном пространстве студенческого интернет-дискурса. Анкетируемым было предложено ответить на следующие вопросы: 1) Прочитайте и напишите, как вы понимаете выражения. 2) Отметьте, используете ли Вы в своей речи данные слова (да / нет)? В эксперименте приняли участие 48 студентов Томского политехнического университета, из них 25 студентов-иностранцев, 23российских студента (по гражданству). Иностранцы представлены выходцами из Китая (6 человек), Вьетнама (7), Монголии (4),Чехии (1), Нигерии (1) и Индии (2), Казахстана (2), Кыргызстана (2). Возраст испытуемых варьировался от 20 до 26 лет. Всего было получено 816 реакций, из них 670положительных (82% от общего числа реакций), 146отрицательных (18%).

Как показали результаты эксперимента, степень восприятия иноязычной лексики студентами высока (82% от общего числа реакций). Значение многих иноязычных единиц, предложенных в анкетах, оказалось знакомо студентам как русскоязычным, так и иностранным, об этом свидетельствует 18% отрицательных реакций – отказов от выполнения заданий. Так, китайские студенты затруднялись объяснить значение следующих иноязычных слов: винда, гоу (от английского go = идти), троллить, тьютор, хипстер. Студенты из Вьетнама дали отрицательные реакции на слова: гоу, кликать, плз (от английского please = пожалуйста), хипстер. Респонденты Монголии не смогли объяснить значение слов: гоу, тьютор, хипстер. Группа студентов из Индии, Нигерии и Чехии затруднились в определении лексического значения следующих иноязычных слов: автомат, винда, гоу, гаджет, тьютор, хипстер. Испытуемые, приехавшие из ближнего зарубежья (Казахстан и Кыргызстан), не справились с определением лексической коннотации следующих слов: кликать, тьютор, хипстер. Российские студенты испытывали затруднения в следующих иноязычных номинациях: тьютор, хипстер. Отметим, что российские студенты показали высокий результат в определении лексического значения иноязычных слов в отличие от иностранных студентов, соответственно процент использования указанной ксенолексики в речи у российских студентов намного выше. Среди положительных реакций иностранных студентов 55% реакций не соответствовали словарному значению исследуемых жаргонных единиц или воспринимались в прямом книжном значении. Например: ноут (ноутбук) – «нет» (перепутано значение слов, основываясь на схожести фонетического звучания с английским нет –no, not),тьютор (англ. tutor − исторически сложившаяся особая педагогическая должность. Тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. Британская модель интернатного типа.) – «администратор», «документы», «люди», «работает в общаге», «хипстер», «твиттер» − респондент перепутал значение, основываясь на фонетическом сходстве двух слов; флешмоб (от англ. flashmob − flash − вспышка; миг, мгновение; mob − толпа; переводится как

«мгновенная толпа» − это заранее спланированная массовая акция, в которой большая группа людей появляется в общественном месте, выполняет заранее оговоренные действия (сценарий) и затем расходится. Флешмоб является разновидностью смартмоба. Сбор участников флешмоба осуществляется посредством связи (в основном это Интернет) – «вид танца», «танец», «много людей»; блог (англ. blog − интернет-дневник, онлайн-дневник) − веб-сайт, основное содержимое которого − регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа) – «электронный журнал», «как VK – обозначение социальной сети «Вконтакте», «дневник», «ввод», «социальные сети»; троллить (англ. trolling означает «ловлю рыбы на блесну» − злонамеренно вмешиваться в сетевую коммуникацию, нагнетать участником общения («троллем») гнева, конфликта путём скрытого или явного задирания, принижения, оскорбления другого участника или участников, зачастую с нарушением правил объекта сетевой коммуникации и, иногда неосознанно для самого «тролля», этики сетевого взаимодействия.) – «способ ловить рыбу», «шутить» «смеяться над кем-либо». Таким образом, по характеру восприятия иностранными студентами заимствованная лексика является неоднозначной. Многие иноязычные слова, которые слышит иностранец во время общения студентов на сленге, ему непонятны. Пути поиска значения данных слов в памяти иностранных студентов идут по подбору созвучных слов (тьютор – «твиттер») либо по прямому значению слова из языка заимствования (троллить – «ловить рыбу»), что затрудняет понимание речи русскоговорящих студентов и препятствует коммуникативному акту между ними внутри групповой языковой личности студента высшей школы томского политехнического университета. К числу узнаваемых и понятных для иностранных студентов иноязычных слов можно выделить следующие: из ответов китайских студентов: автомат (оружие, оценка, кофе, кофейный автомат), айпад (планшет), лайкнуть (отметить, что это тебе нравится), ноут (ноутбук, компьютер); вьетнамских студентов: айклауд (память планшета, телефона фирмы «Appel»), айпад (планшет фирмы «Apple»), кампус (общежитие), винда (операционная система «Виндоус» компании «Майкрософт»), лайкнуть, ноутбук (компьютер); студентов из Монголии: флешмоб, блог, гаджет, кликать. Группа студентов из Индии, Нигерии и Чехии определила лексические значения у следующих иноязычных лексем: айпад, лайкнуть, флешмоб, кампус. Иностранные студенты ближнего зарубежья, прибывшие из Казахстана и Кыргызстана, верно определили лексические значения у следующих иноязычных номинаций: автомат, айпад, айклауд, блог, гаджет, ноут, плз. Такое большое количество верно определенных значений иноязычной лексики можно объяснить хорошим знанием русского языка (как второго), где иноязычные лексемы активно функционируют. Данные реакции анкетируемых информируют о том, что студенты (как иностранные, так и российские) осознают значение отдельных иноязычных слов, которые относятся к двум группам лексики: общеупотребительной и студенческому сленгу, что объясняется ограниченным коммуникативным пространством респондентов. Объем запоминаемых и понятных студентам ксенолексем зависит, на наш взгляд, от фактора «частотности звучания» услышанной единицы в определенном социальном сообществе, а именно в речи групповой языковой личности студента высшей школы томского политехнического университета, включающей в себя как российских, так и иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья.

Таким образом, в результате эксперимента была выявлена высокая степень восприятия иноязычной лексики как российскими, так и иностранными студентами. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что большинство ксенолексем заимствованы из английского языка, который изучается иностранными студентами в качестве второго иностранного языка, сленговые лексемы осваиваются студентами в бытовом общении между собой на своем «кодовом» языке – студенческом сленге, который включает в себя также иноязычную лексику. Следует отметить, что сленговая лексика не изучается на спецкурсах в университете, создавая определенные трудности в коммуникации между иностранными и российскими студентами. Отягчающим моментом является то, что иностранные студенты, находясь в своих минидиаспорах, предпочитают общаться на своем родном языке, тем самым лишают себя возможности понять студенческий жаргон. На наш взгляд, изучение жаргонной лексики, включающей в себя современные заимствования, необходимо, так как этот своеобразный «язык в языке» существует не только в устной речи, но все чаще и чаще функционирует в СМИ и интернет-коммуникации.

Список литературы

1. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж, 1987. – 190 с

2. Борисова-Лухашенец Е.Г. О лексике современного молодежного жаргона (Англоязычные заимствования в студенческой среде 60-70-х годов) // Литературная норма в лексике и фразеологии. – М.: Наука, 1983. – С. 104-120.

3. Савилова С.Л., Щитова О.Г. Групповая языковая личность студента высшей школы: типические признаки [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gramota.net/materials/2/2014/3-1/59.html (дата обращения: 27.04.15).

УДК 800

ПРОКСЕМИКА И ПРОБЛЕМЫ РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

Табакова З.П.

Северо-Казахстанский государственный университет им. Козыбаева, Петропавловск, e-mail: ztabakova@yandex.ru

Проксемика рассматривает категорию географического пространства как базовое понятие, формирующее ментальность народа. Изучению характера и направленности развития культурного процесса нации посвящены многие философские работы, однако исследование её с позиций современного языкознания является актуальной проблемой. Лингвистический анализ поэтического текста свидетельствует о восторженном восприятии авторами необъятных пространств России. Методы лингвистического анализа народного творчества и классической русской поэзии позволяют утверждать, что влияние действительно огромного пространства страны на формирование ментальности русского человека не подавляет его душу, а вызывает чувство радости и гражданского долга.

Ключевые слова: проксемика, ментальность, лингвопоэтика, концепт, интерпретация, аксиология, этнопоэтизм

PROXEMICS AND PROBLEMS OF THE RUSSIAN MENTALITY

Tabakova Z.P.

North Kazakhstanstate universitynamed after M. Kozybayev, Petropavlovsk, e-mail: ztabakova@yandex.ru

The proxemics treats the category of geographical space as a basic notion which forms the nation's mentality. The study of the character and the direction of the cultural process development is represented in a series of philosophical papers, however, its study from the point of view of modern linguistic theories is a topical subject. The linguistic analysis of poetic texts indicates the rapturous perception of Russia's immense space by the authors. The methods of linguistic analysis of the folklore and classic Russian poetry permit to state that the influence of the country's vast space on the formation of the Russian man's mentality does not suppress his or her soul, but stirs up the feeling of joy and civic duty.

Keywords: proxemics, mentality, linguopoetics, concept, interpretation, axiology, ethnopoetism

Историческими предпосылками к появлению проксемики можно считать труды европейских и российских учёных, исследовавших категорию пространства как базовое понятие, формирующее национальный и культурный облик народа. В круг интересов сформировавшейся науки вошло изучение структуры естественной или специально построенной коммуникативной среды, построение типологии коммуникативных пространств, а также культурные функции и смыслы тех пространств, которые имеют непосредственное отношение к человеку. Н. Бердяев в книге «Судьба России» рассматривает проблемы национальности, психологии русского народа, сущности войны и её природы, мировой и национальной политики. Рассматривая характер и направленность развития культурного процесса, Н. Бердяев отмечает, что его своеобразие детерминировано национальной природой. Анализируя специфическую природу нации, учёный подчёркивает, что в нации природная действительность переходит в культурно-историческую реальность. Так, в статье «О власти пространства над русской душой» автор выдвигает тезисы, часть из которых можно отнести к спорным; к ним мы относим, например, следующее утверждение: «В русском человеке нет узости европейского человека, концентрирующего свою энергию на небольшом пространстве души, нет этой расчётливости, экономии пространства и времени, интенсивности культуры. Власть шири над русской душой порождает целый ряд русских качеств и русских недостатков» (курсив – З.Т.) [1. С. 64]. В данном случае проблемным является не только вопрос об истинности истолкования влияния природы на национальный характер и сознание, но и вопрос направленности этого влияния.

Работа Л.Н. Гумилёва «Этногенез и биосфера Земли» – основополагающий труд учёного, посвящённый проблеме возникновения и взаимоотношений этносов на земле. Рассуждая о роли природы в становлении этносов, Л. Гумилёв подчёркивает ведущую роль ландшафта в формировании народа: «прямое и косвенное воздействие ландшафта на этнос не вызывает сомнений… на этнические процессы ландшафт влияет принудительно» [2. С. 58]. Л. Гумилёв формулирует понятие родины этноса, обусловленное именно природными особенностями, формировавшимися на протяжении истории: «Родиной этноса является сочетание ландшафтов, где он впервые сложился в новую систему» [2. С. 255]. Однако сам исследователь не стремится к универсализации своей теории, так как многое в ней

остаётся не объяснённым или недостаточно обоснованным: роль ландшафта в сознании этноса, появление и исчезновение народов, пассионарность, антропогенный фактор и искусственно созданная среда.

Считая природу постоянно действующим фактором, мистической субстанцией, Г. Гачев в одном из интервью называет природу «природина», вводя авторский неологизм, сочетающий два слова – природа и родина, мать – земля своему народу. Развивая мысль о проникновении природного начала в сознание народа, автор связывает развитие истории этноса с окружающей его природой: «История – это супружеская жизнь народа и «природины». Культура – чадородие их брака. Природа – это текст, скрижаль завета, которую данный народ призван прочитать, понять и реализовать в ходе истории» [3. С. 64].

Стало традицией связывать особенности «русской души» с бескрайними российскими просторами. Как отмечает Н. А. Бердяев, «огромные пространства легко давались русскому народу, но нелегко давалась ему организация этих пространств в величайшее в мире государство. И это наложило безрадостную печать на жизнь русского человека. Русские почти не умеют радоваться. Русская душа подавлена необъятными русскими полями и необъятными русскими снегами» [4. С. 16]. Эта цитата из книги Н.А. Бердяева стала своеобразной аксиомой для исследователей проксемики, науки о влиянии пространства на менталитет и судьбу народа, населяющего это пространство. Достаточно спорными представляются утверждения, что, во-первых, русскому человеку легко давались эти пространства, и, во-вторых, что русские не умеют радоваться. Мы считаем, что мнение авторитетного философа отражает достаточно субъективный взгляд автора и на влияние действительно огромного пространства страны и на формирование ментальности русского человека. Попытаемся привести аргументы ментального восприятия необъятных пространств России по данным анализа народного творчества и классики русской литературы.

Поэзия как особое явление культуры представляет в концентрированном виде философию жизни, достижения мировой культуры, соединяя в себе объективное и субъективное, общечеловеческое, этническое и глубоко личностное. Разграничивая язык коммуникативный и поэтический язык, представители чешского языкознания делают вывод: «…все уровни языковой системы, играющие в коммуникативном языке служебную роль, приобретают в поэтическом языке более или менее важную самостоятельную значимость: в коммуникативном языке стремятся к тому, чтобы стать автоматическими, тогда как в поэтическом языке они, напротив, склонны к актуализации» [5. С. 273].

Гениальные поэты нации выражают дух народа и не только отражают его миропонимание, но и влияют на его мировоззрение, определяя его нравственные ориентиры на последующие столетия. Слова из поэмы Евгения Евтушенко «Поэт в России – больше, чем поэт» стали прецедентным текстом, и на них ссылаются многие исследователи поэзии без ссылки на автора. Это, вероятно, не нарушение авторских прав, а наоборот, самая высокая оценка поэта. Однако за этими строчками следует и другое утверждение автора, хотя менее известное, но не менее значимое: «Поэт в ней– образ века своего и будущего призрачный прообраз». Соглашаясь с утверждением «Поэзия – душа народа», мы должны признать особую роль поэзии в формировании ментальности этноса, особую роль выдающихся поэтов в отражении и формировании духовных качеств народа. Так, светочем для русской нации стал А. С. Пушкин, у казахского народа это место занял Абай. В их творчестве соединились два духовных начала нации: язык и поэзия. Эти гениальные личности представили душу народа в своём поэтическом творчестве, отразили языковую картину представителей этих национальностей. При этом мы вовсе не умаляем заслуг других поэтов. Для нас безумно дороги имена М.Ю. Лермонтова, Ф. Тютчева, А. Фета, Сергея Есенина и многих-многих других поэтов. Мы только хотим подчеркнуть, что поэзия выражает душу народа, репрезентируя её через язык. Лучшие её представители, конечно, отразили свою эпоху, которая имеет тенденцию к постоянному изменению.

Вызывает возражения тезис о негативном влиянии просторов России на ментальность человека, подавленность его души чувством непреходящей тоски. Концепт тоска, бесспорно, характерен для русской ментальности, и вскрытие истоков его формирования является предметом исследования учёных разных научных направлений. По мнению ряда философов, особенность концепта русская тоска заключается в её связи с неограниченным пространством, являющимся уникальной особенностью России: «Та особая русская тоска, налетающая в дороге и знакомая всем, от ямщика до первого поэта, есть дитя не тесноты, а именно приволья, ничем не преграждённого пространства. Это тоска не пленника, а странника» [6. С. 37]. Особенности подобного восприятия русского пространства описаны

также в работе М.Н. Эпштейна: «…состояние человеческой души, вызванное этим глухим по звуку, мутным по цвету и ровным по форме бытием природы, тоже как бы приглушённое, лишённое внутренних контрастов, порывов – ровная, медлительная скука, столь же долгая, однообразная, как зимняя дорога… Природа переживается изнутри как обступающая, неотвратимая, не как географический или климатический фактор, а как сама судьба, принявшая наглядные, осязаемые черты» [7. С. 159]. Философы утверждают, что пустота пространства так огромна, что обессмысливает все человеческие усилия. Не наблюдается даже стремления наполнить чем-то эту пустоту, облагородить, обустроить свой быт подобно тому, как это происходит в Европе. Спорность такого суждения и постоянная оглядка на Европу опровергаются как всей историей России, так и описанием природы в русской классике.

Зная хотя бы в общих чертах историю России, невозможно согласиться с тем, что необъятные пространства родины легко давались русскому человеку. Трудно в истории России найти относительно длительный отрезок времени, когда жилось народу русскому без необходимости защищать свою землю. Защищаться приходилось и от татаро-монгольской орды, и от набегов печенегов, от шведских рыцарей, польских панов. На генном уровне у русского народа память о двух Отечественных войнах, неоднократных войнах с Турцией, Первой мировой войне и других, больших и малых войнах. Все эти события нашли отражение в лучших произведениях поэтов России:

Опять судьба из боя в бой
Дымком затянется, как тайна, –
Но в час большого испытанья
Мне крикнуть хочется: «Я твой!»

В этом стихотворении Ильи Сельвинского, написанном более 70 лет назад, есть строчки, удивительно созвучные нашему времени:

Какие ж трусы и врали
О нашей гибели судачат?
Убить Россию – это значит
Отнять надежду у Земли.
В удушье денежного века,
Где низость смотрит свысока,
Мы окрыляем человека,
Открыв грядущие века.
России

Вольная душа русского человека вмещает огромное количество аксиологических ценностей, которые позволяют развенчать миф о безвольном уходе от реальности в чувство безысходности и тоски.

Русское раздолье прежде всего сопровождается чувством глубокой любви к родине, например, в ставших народными песнях:

Вижу чудное приволье,
Вижу нивы и поля...
Это – русское раздолье,
Это – русская земля!

Восприятие пространства в тексте не навевает ни тоски, ни грусти, приволье воспринимается как чудо, данное русскому человеку самой судьбой, радостное восприятие русского раздолья вызывает глубокое чувство любви к земле русской. Широко известно высказывание императора Александра III: «нашей огромности боятся». Враги боятся, а значит, огромность России – это один из факторов защищённости страны и её народа, следовательно – уверенности, гордости и радости.

Ландшафты, бесспорно, влияют на формирование национального характера человека. Воздействие русского географического пространства на ментальность русских требует не только философского толкования, но, прежде всего, тщательного и беспристрастного анализа классической русской литературы. В произведениях русской поэзии отмечены характерные особенности русской природы: широта равнин, глубина неба, неоглядность поля. Русская природа воспета в поэзии разных эпох, и у каждого автора для неё находятся свои слова. Так, М.В. Ломоносов, рассказывая о «пространной державе», радостно восклицает:

Воззри на горы превысоки,
Воззри в поля свои широки,
Где Волга, Днепр, где Обь течёт…
Толикое земель пространство…

Ода на день восшествия на престол Елисаветы Петровны, 1747 года.

Восторженные оценки природы, просторов России встречаются по всему пространству оды.

В творчестве поэтов последующего поколения родина в первую очередь ассоциируется с родной природой:

Я ближнего люблю, но ты, природа-мать,
Для сердца ты всего дороже!
Константин Батюшков

Нет, нелегко давались просторы России поколениям русских патриотов. Об этом стихи Кондратия Рылеева:

Нам смерть не может быть страшна;
Своё мы дело совершили:
Сибирь царю покорена,
И мы не праздно в мире жили!
Смерть Ермака

Гусар Денис Давыдов ещё более откровенен в своих чувствах:

За тебя на чёрта рад,

Наша матушка Россия!
Песня

Мы думаем, что основы народного восприятия пространства впервые отражены в творчестве М.Ю. Лермонтова. В его стихотворении «Родина» мы находим составляющие «странной любви» к Отчизне. Эта странная любовь объясняется тем, что совсем по-иному воспринимаются поэтом неоглядные пространства России:

Но я люблю – за что, не знаю сам –
Её степей холодное молчанье,
Её лесов безбрежных колыханье,
Разливы рек её, подобные морям.

Здесь каждая строчка – опровержение сложившихся представлений:

Просёлочным путём люблю скакать в телеге
И, взором медленным, пронзая ночи тень,
Смотреть по сторонам…

Стихотворение написано незадолго до смерти поэта и, конечно, является итогом философских раздумий человека, много путешествовавшего по России, обладавшего даром «всеведения пророка», хорошо познавшего «пророческую тоску». Кроме того, свобода пространства связана с полётом мысли, который впоследствии становится результатом плодотворного труда, готовностью всегда прийти на помощь. Об этом говорит и русская пословица «В поле и отец сыну товарищ». И ставшее авторским афоризмом утверждение Бахытжана Канапьянова «Степь нам для встреч дана». Авторский афоризм включает восприятие степи представителем казахского народа: степь широкая, необъятная, с ветрами и полынью, летом жгучая и безводная, зимой холодная и малонаселённая. Кочевой народ живёт в ней достаточно обособленно, но это-то и определяет отношение к путникам, особенности ритуала встреч. В степи мало ориентиров, которые помогли бы одинокому кочевнику найти путь к своему аулу. И если, заблудившись, ему удаётся выйти на любое жилище – спасение ему обеспечено. Таков неписаный закон степи. Случайный путник становится самым почётным гостем всего аула или одинокой юрты, он может рассчитывать на помощь, о которой не забудет и отплатит таким же добром неизвестному путнику, оказавшемуся в подобной ситуации. Строчки из стихотворения Бахытжана Канапьянова связаны с происхождением поэта, особенностями взрослой жизни «кочевника с авиабилетом», как он сам себя позиционирует. Он умеет ценить короткие встречи с соплеменниками в родной степи. Ассоциативно-образный смысл связан со смыслом стихотворения «Плывут облака», откуда и взяты эти слова. Однако изъятые из текста они не теряют общего смысла, приобретая форму афоризма и усиливая некоторые составляющие смыслов. То, что об этом пишет поэт-казах (кстати, он пишет свои стихи на русском языке) не противоречит восприятию человеком безграничности пространства его «природины».

В классической русской поэзии мы не обнаруживаем «придавленности» русской души просторами России. Так, у Сергея Есенина широта и неоглядность родного края вызывает глубокие чувства радости и гордости. Трудно заподозрить поэта в неискренности, когда душа его – нараспашку, а стихи – как восторг влюблённого:

Гой ты, Русь моя родная,
Хаты – в ризах образа.
Не видать конца и края –
Только синь сосёт глаза.
Гой ты, Русь моя родная

В пути однообразные картины, казалось бы, должны вызывать тоску поэта: «Запели тёсаные дроги, бегут равнины и кусты», однако у поэта рождается абсолютно противоположное, восторженное признание:

О Русь, малиновое поле
И синь, упавшая в реку,
Люблю до радости и боли
Твою озёрную тоску.

Трудно найти русского человека, который бы не слышал или не читал эти строчки. В его стихах «Звенят родные степи молитвословным ковылём».

Александр Блок в стихотворении «Россия» тоже описывает путешествие по стране, для него, «как в годы молодые», «дорога долгая легка». И взгляд на родные просторы рождает незабываемые строчки, которые звучат как кредо поэта:

Россия, нищая Россия,
Мне избы серые твои,
Твои мне песни ветровые,
Как слёзы первые любви.

Какое удивительное сравнение чувства, испытанного поэтом при виде нищенской деревенской Руси! Слёзы горьки и солоны, но слёзы первой любви незабываемы, священны, прекрасны. В них чувство грусти сливается с чувством поклонения, восторга и радости. Подобное чувство охватывает поэта в дороге по бесконечным просторам России.

В статье нет возможности провести, хотя бы беглый анализ всех поэтов, писавших на эту тему. Отметим, что все поэты, раскрывая душу русского человека, неизменно пишут о России, её безбрежном пространстве, её берёзах, о своей любви к Отчизне. У Александра Прокофьева есть такая необычная метафора «соловьиное горло –

Россия, белоногие пущи берёз». И далее поэт перечисляет основные черты Родины:

Да простор вековечный, огромный
Да гармоник размах шире плеч,
Да вагранки, да краны, да домны,
Да певучая русская речь!
Россия

В этих строчках – целая программа любовного восприятия родины: её просторы, умение русского человека радоваться и веселиться под звуки гармоники, ценить певучую русскую речь.

Экспликация поэтического текста требует внимания к деталям, которые подчас оказываются золотыми ключиками в театре мыслей и чувств автора текста. Как субъективно эстетическое восприятие поэтического текста, так субъективна и интерпретация его содержания, так как эти составляющие неразрывно связаны между собой и определяются аксиологическими ценностями автора и читателя.

Красота мира открывается для человека в общении с природой. Первые цветы, первые деревья, голубое небо, животные и птицы составляют основу представлений человека о реальной картине мира. И на этом этапе формирования человеческого сознания одинаковые условия жизни являются определяющими, воспринимаемая картина мира не имеет этнических различий. Эти различия формируются под влиянием культуры этноса, к которому принадлежит человек. Нам представляется, что одинаковая географическая среда, в которой живут люди разных этносов, является фактором, обусловливающим приятие культуры другого народа, взгляд на явления природы с позиций, отличных от позиций своего этноса. Перед лингвистикой, вероятно, стоит задача выявить в проксемике соотношение универсального и идиоэтнического.

Так, концепт тоска является неотъемлемой антропологической константой человека. Мы приходим к заключению, что необъятность русской земли не пугает человека и не вызывает чувство тоски, а вызывает чувство гордости. Подобное чувство характерно и для казаха, который в необъятных просторах степи чувствует себя спокойно и уверенно. Концепт тоска находит своё выражение в присущем человеческой природе стремлении к познанию. В той или иной форме концепт тоска встречается в разных культурах в соответствии с национальными особенностями и менталитетом каждого народа. Для русского народа тоска является одним из ключевых концептов, который находит своё отражение в философии, литературе, богословии. Тоска имеет амбивалентную природу: переживание тоски приближает человека к трансцендентному, что связано с осознанием временной природы бытия и придаёт осмысленность земному существованию человека, его описание является предметом самостоятельного исследования.

Переживания, связанные с оппозицией своего/чужого пространства в русской ментальности, находим и в народных сказках, пословицах и поговорках: «Научит горюна чужая сторона»; «На чужой стороне Родина милей вдвойне»; «На чужбине и собака тоскует»; «На чужбине родная землица во сне снится». Одним из доказательств того, что культурные особенности одной страны постепенно перенимаются человеком, принадлежащим к другой культуре, является использование этнопоэтизмов казахстанскими поэтами, пишущими на русском языке [17].

Люди не всегда живут в тех местах, где они родились и выросли. Знакомясь с творчеством таких поэтов, убеждаемся, что влияние другой культуры оставляет след в их ментальности на многие годы, вероятнее всего, навсегда. Так, Валентина Дмитриченко родилась и окончила школу в Северо-Казахстанской области, много лет живёт в России, является членом Союза писателей этой страны, но в её стихах по-прежнему узнаваемы образы, навеянные природой Северного Казахстана; её тянет в родные края, ей хочется почувствовать себя дома и заново влюбиться:

В эти синие просторы
С песней жаворонка звонкой,
В дольку радуги над бором,
В нежный бархат жеребёнка.
Дома

Даже в самых лирических её стихотворениях узнаваем ландшафт края и образы, характерные для казахской культуры:

От того ль, что время мчится,
Как скакун в степи безбрежной.
Прости нас, мама

Главное в пейзажной лирике – это постоянное ощущение связности своего бытия, природы и истории. Авторам близки природные ландшафты России, её озёра «светлыми оконцами». Природа воспринимается не только как сущность настоящего момента, но и как средоточие вековой истории. В заключение приведём ещё один отрывок из стихотворения Ильи Сельвинского. Автор объехал почти всю Россию, и у него любовь к родине не привязана к одному географическому пространству, в его стихах Россия предстаёт от севера Сибири до южных морей, от запада до Уссурийского края.

Люблю, Россия, твой пейзаж:
Твои курганы печенежьи,
Стамухи белых побережий,

Оранжевый на синем пляж,
Кровавый мех лесной зари,
Олений бой, тюленьи игры,
И в кедраче над Уссури
Шаманскую личину тигра.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Судьба России. – М., 1918.
2. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – М., 2002.
3. Гачев Г. Д. Национальные образы мира: курс лекций. – М.,1998.
4. Бердяев Н.А. Судьба России. – М.,1997.
5. Вахек Й. Лингвистический словарь Пражской школы. – М., 1964.
6. Эпштейн М.Н. Все эссе: в 2-т., Т 1. – Екатеринбург, 2005.
7. Эпштейн М. Н. Философия возможного. – М., 2006.
8. Сельвинский И. Три века русской поэзии. – М., 1979.
9. Ломоносов М. В. Три века русской поэзии. – М., 1979.
10. Рылеев К. Три века русской поэзии. – М., 1979.
11. Давыдов Д. Три века русской поэзии. – М., 1979.
12. Лермонтов М. Собр. соч.: в 4-х т., Т.1 – М.-Л., 1961.
13. Канапьянов Б. Плывут облака. – М., 2003.
14. Есенин С. Стихотворения и поэмы. – Алма-Ата, 1978.
15. Блок А. Соб. соч.: в 8 т., Т.3. – М., 1960.
16. Прокофьев А. Три века русской поэзии. – М., 1979.
17. Табакова З.П. Этнопоэтика. Диалог культур. – Германия: Palmarium, 2014.
18. Дмитриченко В. – Степные напевы. – Петропавловск, 2011.

УДК 81

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ВЫРАЖАЮЩИЕ СОСТОЯНИЕ РАДОСТИ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Халтурина О.В., Киндеркнехт Я.А.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск,
e-mail: halturinaov@tpu.ru, abconlyme@gmail.com

В данной статье рассматриваются фразеологизмы, выражающие состояние радости в русском, английском и немецком языках, с целью выявления общих и уникальных черт, присущих сопоставляемым языкам, а так же особенностей национальной культуры и восприятия мира. Большая часть исследуемых фразеологизмов эквивалентна и имеет сходные черты, что свидетельствует об универсальности человеческого мышления. Лакунарные фразеологизмы отражают национально-культурные особенности каждого народа и его мировоззрение.

Ключевые слова: фразеологизмы, состояние радости, эмоции, человек, сходные и отличительные черты, национальная культура, язык

PHRASEOLOGICAL UNITS OF JOY STATE IN RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN

Khalturina O.V., Kinderknekht Y.A.

National Research Tomsk Polytechnik University, Tomsk,
e-mail: halturinaov@tpu.ru, abconlyme@gmail.com

The paper presents phraseological units of joy state in Russian, English and German languages. The purpose of this research is to identify general and distinctive features, which are typical for compared languages and features of national cultures and view of life. The most part of researched phraseological units is equivalent and has general features. This fact confirms the flexibility of human mind. Lacunar phraseological units reflect the national-cultural features and nation's world-view.

Keywords: phraseological units, joy state, emotions, general and distinctive features, person, national culture, language

В настоящее время одним из приоритетных направлений современной лингвистической науки является исследование взаимосвязи между языком и человеком, его мышлением, эмоциональной сферой.

С помощью языка, который является средством выражения человеческой индивидуальности, мы излагаем не только свои мысли, но и чувства и эмоции. Язык является ключом к изучению эмоций. Он выражает, описывает, категоризирует и классифицирует эмоции, формирует эмоциональную картину мира, составной частью которой являются фразеологические средства выражения эмоций [4, с. 35].

Фразеологизмы являются неотъемлемой частью любого языка и находят свое отражение в жизни человека, особенностях его характера, физическом и эмоциональном состоянии.

Группа фразеологизмов, выражающих эмоциональное состояние человека в русском, английском и немецком языках, является многочисленной, экспрессивной и богатой на внутренние образы, так как эмоции неразрывно связаны с человеком и зачастую лежат в основе мотивов его действий. Данные фразеологизмы характеризуют проявления внутренней эмоциональной жизни и фиксируют базовые эмоции, помогают понять, каким образом они проявляются и переживаются, какие функции выполняет каждая из них в общении, а именно в речи людей на примере фразеологических еди-

ниц. Фразеологизмы, как правило, обозначают такие чувства и эмоции, которые являются универсальными, свойственными людям вне зависимости от национальности или расовой принадлежности: радость, счастье, любовь, гнев, страх и т.д. [5].

Изучение данных фразеологических единиц поможет установить общие и отличительные черты, присущие сопоставляемым языкам, а также выявить особенности национальной культуры и восприятия мира русского, английского и немецкого народов, что является одной из актуальных проблем современной лингвистики.

Что же касается вопроса о классификации и числе эмоций, то здесь не существует единство мнений. Одни считают, что термин «эмоция» должен был быть отнесен только к простейшим эмоциональным состояниям, связанным с удовлетворением или неудовлетворением элементарных органических потребностей, а термин «чувства» к субъективным переживаниям, источником которых являются высшие потребности человека, возникшие в процессе исторического развития человеческого общества. Другие наоборот, чувствами называют элементарные процессы, а эмоциями – сложные комплексы, состоящие из чувств и ощущений. Третьи рассматривают чувства, как устойчивые субъективные переживания, « укоренившиеся особенности человека», а эмоции как особую форму непосредственного переживания чувств, например состояния наслаждения, возмущения, восхищения. Четвертые считают характерным для эмоций, в отличие от чувств, их яркое внешнее выражение, сближая их с аффектами и т.д [2, с. 34].

Следует отметить, что, например, китайцы признавали семь основных эмоций: радость, гнев, печаль, веселье, любовь, ненависть и желание. Хотя некоторые физиологи считают, что «чистых» эмоций лишь три: радость, страх и гнев. Мы согласны с точкой зрения А.С. Никифорова и А.Э. Хабибуллиной, которые полагают, что такие ограничения числа эмоциональных состояний… удобны, так как обеспечивают возможность «объять предмет изучения, но явно чреваты упрощенчеством и ведут к обеднению необычайно ёмкого понятия» [9, с. 8].

В данной статье мы рассмотрим фразеологизмы, выражающие состояние радости в русском, английском, немецком языках. Эта фразеосемантическая подгруппа со значением положительных эмоциональных состояний является одной из самых многочисленных и представляет интерес с точки зрения разброса по языкам (в русском 52, в английском -39, в немецком – 54).

Толковый словарь под редакцией Ушакова определяет радость как чувство удовольствия, внутреннего удовлетворения, веселое настроение [7]. Радость играет большую роль в жизни человека, сопровождается удовлетворенностью собой, заряжает энергией, обостряет восприимчивость к миру, позволяя видеть его в красоте и гармонии. Радость – это своеобразная связь между окружающим миром и человеком, о наличие которой свидетельствуют улыбка и смех.

Рассмотрим общие и специфические черты, выражающие состояние радости, присущие для фразеологизмов русского, английского и немецкого языков. Состояние радости в трех сопоставляемых языках часто выражается в смехе: рус. умереть со смеху, надрываться от смеха, лопнуть со смеху, кататься со смеху; англ. die with laughter – умереть со смеху, burst out laughing – лопнуть со смеху; нем. sich vor Lachen wälzen/schütteln – трястись, корчиться от смеха, от хохота, vor Lachen sterben – умереть со смеху, in Lachen ausbrechen – разразиться смехом.

Большая часть фразеологизмов этих языков эквивалентна. Однако также существуют некоторые оригинальные фразеологизмы: рус. смеяться исподтишка, смеяться тихо, стараясь скрыть свой смех; англ. grin like a Cheshire cat (букв. ухмыляться, как Чеширский кот) – улыбаться во весь рот (Чеширский кот- персонаж книги Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес». Постоянно улыбающийся кот, умеющий по собственному желанию быстро исчезать или, наоборот, постепенно растворяться в воздухе, оставляя на прощанье лишь улыбку [3]); laugh like little Audrey- смеяться от души (букв. смеяться как маленькая Одри; Одри- действующее лицо в комедии У. Шекспира «Как Вам это понравится?»), нем. lachen wie ein Honigkuchenpferd – широко улыбаться, смеяться (букв. смеяться как медовый пряник в форме лошади). Выражение восходит к старому обычаю немцев печь булочные изделия к Рождеству и другим праздникам. В разных областях выпекали изделия различной формы, например в Оснабрюке – в форме зайца (символ плодородия) и коня (считался животным, которое совмещает лучшие качества нескольких животных: силу вола, быстроту оленя, храбрость льва), в Тюрингии – женщины с колесом (олицетворяющей фортуну), в других местах – в форме кольца, звезды, оленя [8, с. 192]. В этом фразеологизме сложное слово Honigkuchenpferd является источником дополнительных коннотаций.

Ощущение счастья, радости в русском, английском и немецком языках пытались измерить высотой и передать фразеологиз-

мами, в которых присутствует компонент «небо»: рус. на седьмом небе; англ. in the seventh heaven, нем. im siebten Himmel sein. Это связано с религиозным представлением о том, что существует семь небес, но лишь попадая на седьмое небо, можно испытать наивысшее блаженство.

Следует отметить, что во фразеологическом фонде английского и немецкого языков можно найти фразеологические единицы, выражающие чрезмерную радость и счастье с компонентами «англ. cloud, нем. Wolke (облако)», «англ. moon, нем. Mond (луна)» англ. be on a cloud – ошалеть от счастья (букв. быть на облаке), on cloud seven быть на седьмом небе от счастья (букв. на седьмом облаке), jump over the moon – прыгать от радости (букв. прыгать выше луны); нем. auf Wolke sieben schweben – быть на седьмом небе от счастья (букв. парить на седьмом облаке), der Mann im Monde – счастливчик (букв. человек на луне).

Общим свойством сопоставляемых фразеологизмов является то, что они имеют в своем составе лексемы-соматизмы. К соматизмам относятся фразеологические единицы, один из компонентов которых является название части тела человека или животного.

В процессе взаимодействия человека с окружающим миром у него возникают эмоции и переживания, выражающие его отношение к различным явлениям. Эмоции каждого человека обычно сопровождаются мимикой и жестами, которые большей частью сходны, в отличие от обычаев и традиций, которые являются особенностями культуры в языке. Мимика и жесты, отражающие различные эмоции и реакции людей, находят свое словесное выражение во фразеологизмах. Состояние радости характеризуется употреблением таких соматизмов как рус. рот (улыбаться во весь рот), зубы (улыбаться во все 32 зуба); борода (смеяться в бороду), усы (смеяться в усы), кулак (смеяться в кулак), англ. ear (grin from ear to ear- улыбаться во весь рот, букв. улыбаться от уха до уха), teeth (grin/showing all one's teeth улыбаться во весь рот, букв. показать все зубы) нем. Bauch (sich den Bauch vor Lachen halten -держаться за живот от смеха), Fäustchen (sich in Fäustchen lachen- смеяться в кулак, скрывать свой смех), Bart (sich in den Bart lachen – посмеиваться в бороду).

Сердце как главный духовно-эмоциональный орган, насыщается всем, что его окружает, в том числе и чувством радости, что отраженно в соматизмах сопоставляемых языков: рус. сердце радуется, сердце взыграло; англ. in heart – быть в радостном приподнятом настроении, нем. das Herz ging ihm auf – его душа переполнилась радостью, sein Herz schwoll vor Freude – его сердце исполнилось радости.

Выражение состояния радости в русском, английском и немецком языках используется через устойчивые сравнения с животными, птицами, насекомыми, предметами, в которых выражается ассоциативное воображение народов, особенности восприятия окружающего мира и мировоззрения: рус. радоваться как дитя, сиять как масленичный блин, как медный таз, как начищенный пятак англ. be merry as a cricket – быть очень веселым, жизнерадостным (букв. быть веселым как сверчок), нем. sich freuen wie ein Schneekönig – петь от радости (букв. радоваться как крапивник (певчая птица)), sich freuen wie ein Stint – не помнить себя о радости (букв. радоваться как корюшка), sich freuen wie Breitmaulfrosch – сильно радоваться (букв. радоваться как большеротая лягушка).

В немецком языке радостное настроение передается через образы праздников: ein Gefühl wie Weihnachten und Ostern – радостное чувство, (букв. ощущение Рождества и Пасхи), sich freuen wie ein Kind auf Weihnachten – сильно радоваться чем-либо (букв. радоваться чем-либо как ребенок Рождеству). Это связано с тем, что в основе образов фразеологических единиц лежит народное представление о Пасхе и Рождестве, как о самых главных, прекрасных, светлых праздниках, во время которых в каждый дом приходит радость.

В английском языке безэквивалентным является фразеологизм pleased as Punch – быть очень довольным (букв. довольный как Панч). Панч – традиционный персонаж английского кукольного театра; аналог русского Петрушки, который смешил публику и имел широкую улыбку).

В заключение можно сделать вывод о том, что большая часть фразеологизмов, выражающих состояние радости в русском, английском и немецком языках эквивалентна и имеет сходные черты в составе компонентов, составляющих внутреннюю форму фразеологизмов, в полном или частичном совпадении образа, в наличии общих эталонов и стереотипов, что свидетельствует об универсальности человеческого мышления. Безэквивалентные фразеологизмы, в свою очередь, отражают особенности национальной культуры и раскрывают различия в мировосприятии носителей разных языков.

Список литературы

1. Большой англо-русский фразеологический словарь / под ред. А.В. Кунина – М.: Русский язык медиа, 2006. – 1210 с.

2. Васильев И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности. Психологический журнал. – 1998. – № 4. – С. 49-60.

3. Википедия – свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org (дата обращения: 25.04.2015).

4. Додонов Б.И. В мире эмоций – Киев, 1987. – С. 49 – 60.

5. Дорогокупец О.М. Кырмач Кудрет. Фразеологизмы, выражающие отрицательные эмоции и чувства человека в русском и турецком языках. [Электронный ресурс]. – URL: http://dropdoc.ru/doc/535195/frazeologizmy--vyrazhayushhie (дата обращения: 24.04.2014).

6. Немецко-русский фразеологический словарь / сост. Л.Э. Бинович. – М.: Гос. изд. ин. и нац. словарей, 1956. – 904 с.

7. Толковый словарь под редакцией Ушакова. [Электронный ресурс]. URL: http://slovonline.ru/slovar_ushakov/b-17/id-62449/radost.html (дата обращения: 24.04.2014).

8. Мальцева Д.Г. Германия: страна и язык. Landeskunde durch die Sprache: лингвострановедческий словарь. / 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус слов.: Астрель. АСТ, 2001. – 416 с.

9. Хабибуллина А.Э. Фразеологические единицы, выражающие состояние человека, в русском, английском и татарском языках: Автореф. дис ... канд. фил. наук. – Казань, 2010. – 20 с.

10. Фразеологический словарь русского языка/ сост. Л.А. Войнова и др.; под ред. А.И. Молоткова – 7-е изд., испр. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 524 с.

УДК 81

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИЗВИНЕНИЙ В ХОДЕ УСТНОГО ДИСКУРСА

Шевчук А.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, e-mail: basket78@yandex.ru

Данная статья посвящена выявлению типов извинений со стороны интервьюеров и интервьюируемых, встречающихся в рамках американских и российских теле- и радиоинтервью. В работе представлены способы их лингвистической реализации, а также проведен контрастивный прагматический анализ извинений.

Ключевые слова: интервьюер, интервьюируемый, извинения, типы извинений, способы лингвистической реализации извинений, коммуникативное поведение

LINGUISTIC MEANS OF IMPLEMENTATION OF APOLOGIES IN ORAL DISCOURSE

Shevchuk A.V.

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, e-mail: basket78@yandex.ru

This article is devoted to the revelation of types of apologies on the part of interviewers and interviewees across American and Russian TV-and radio interviews. This paper shows means of linguistic representation of apologies and subjects them to the contrastive pragmatic analysis.

Keywords: interviewer, interviewee, apologies, types of apologies, means of linguistic implementation of apologies, communicative behavior

В настоящее время речевой акт извинения по-прежнему находится в фокусе внимания зарубежных и отечественных исследователей. Лингвистов интересуют способы языкового выражения, функции извинений, воздействие на данный речевой акт таких социальных факторов как отношения власти и подчинения, а также социальная дистанция. При сравнении извинений в разных коммуникативных культурах, ученые используют межкультурный подход [8; 3; 5; 7; 4; 2; 1] и сходятся во мнении, что способы лингвистической реализации извинений имеют свои особенности.

Задачами настоящей статьи является выявить типы извинений со стороны интервьюеров и интервьюируемых в рамках американских и российских радио- и телеинтервью, рассмотреть способы их речевого выражения, а также провести их контрастивный прагматический анализ. Материалом для исследования послужили телеинтервью на американских телеканалах «Эй Би Си», «Си Эн Эн», «Си Эн Би Си», «Фокс Ньюс», а также интервью на российском радиоканале «Эхо Москвы», которые транслировались компанией «Сетевизор» в интернете. Мы рассматривали беседы с известными американскими и российскими политическими, общественными деятелями, писателями и кинорежиссерами. Исследовались извинения, произносимые коммуникантами, имеющими как одинаковый, так и неравный по отношению к другу статус. Мы проанализировали американские и российские интервью, записанные в период с 9 июля 2007 года по 8 апреля 2015 года. Общая продолжительность американских интервью составила 566 минут, русских – 565 минут.

Отметим, что извинение относится к сложным речевым актам, статус которого зависит от его формы. Иллокутивная сила данного речевого акта состоит в том, чтобы побудить собеседника к «действию», то есть привести мир в соответствие с языком. Общая функция извинений – в восстановлении баланса или поддержании гармонии отношений между собеседниками.

В ходе прагматического анализа извинений, за основу взята классификация

лингвистических средств их выражения, предложенная учеными Блум-Кулкой, Хаус и Каспер [in 8, p. 1056].

Согласно данной классификации, эксплицитные средства выражения извинений подразделяются на следующие типы:

1) формулы, обладающие иллокутивной силой извинения:

а) выражение сожаления: “I am sorry” / «Виноват», «простите»;

б) предложение извинения: “I apologize” / «Прошу прощения»;

в) просьба о прощении: “Excuse me” / «Извините», «простите»; “Forgive me” / «Извините»; “Pardon me” / «Извините»;

2) объяснение причин своего поступка. К данной категории относятся любые внешние смягчающие обстоятельства, «объективные» причины для нарушения или несоблюдения норм: “The traffic was terrible” / «Транспорт был ужасным»;

3) взятие на себя ответственности:

а) эксплицитное выражение самоунижения: “It is my fault” / «Это моя вина»; “My mistake” / «Моя ошибка»;

б) отсутствие намерения нанести ущерб собеседнику: “I did not mean it” / «Я нечаянно»;

в) выражение собственной «неполноценности»: “I was confused” / «Я запутался»; “I didn’t see you” / «Я вас не увидел»; “I forgot” / «Я забыл»;

г) выражение смущения: “I feel awful about it” / «Я ужасно чувствую себя из-за этого»;

д) самоосуждение: “I’m such a dimwit!” / «Я такой болван!»;

е) оправдание своего собеседника: “You are right to be angry” / «Вы вправе сердиться»;

ж) отрицание в признании вины:

*) отрицание ответственности или отказ от ответственности: “It was not my fault” / «Это не моя вина»;

**) обвинение слушающего: “It’s your own fault” / «Вы сами виноваты»;

***) притворство в том, что обиделся: “I’m the one to be offended” / «Это мне надо обижаться»;

4) беспокойство за слушающего: “I hope I didn’t upset you” / «Надеюсь, я вас не расстроил»; “Are you all right?” / «У вас все хорошо?»;

5) предложение об исправлении ситуации: “I’ll pay for the damage” / «Я заплачу за ущерб»;

6) обещание о недопущении чего-либо / о воздержании от чего-либо: “It won’t happen again” / «Этого больше не повторится».

Известно, что для интервью характерно строгое распределение ролей между участниками, и в обязанности интервьюера входит задавать вопросы, а интервьюируемого – на них отвечать. Нередко данные правила нарушаются, поскольку собеседники могут эмоционально реагировать на реплики друг друга, между ними возникают споры и разногласия, а также происходит «борьба за власть», в результате которой один из коммуникантов может попытаться взять инициативу беседы на себя. Извинения, которые произносятся одним из собеседников, направлены на снятие внешних и внутренних конфликтов между участниками разговора. Мы рассматриваем извинения в соответствии с прагматической ситуацией общения, вызвавшими эти извинения поводами, а также, принимаем во внимание статус, степень знакомства и возраст коммуникантов.

Отрывки из интервью представлены с максимальной точностью, включая возможные грамматические ошибки говорящих.

В ходе лингвистического анализа нами установлено, что общее количество извинений в американских интервью составляет 13, в то время как в российских 15. Полученные данные требуют дальнейшего осмысления, однако эти цифры могут указывать на то, что как для американского, так и российского коммуникативного поведения характерна примерно одинаковая степень смягчения высказываний, скрывающих в себе вероятность конфликта и нарушающих нормы кооперативного принципа общения.

Однако при анализе типов извинений, произнесенных американскими интервьюерами, мы выяснили, что наиболее распространенным (5 извинений) являются формы, указывающие на внешние смягчающие обстоятельства или причины, побудившие ведущих нарушить очередность беседы. Как правило, это реплики-извинения, произнесенные в конце программы: “We are running out of time” / «У нас заканчивается время», “We have forty seconds left” / «У нас осталось 40 секунд», “We have a commercial” / «Мы вынуждены прерваться на рекламу» и т.д.

Примером может служить отрывок беседы Джейка Таппера, ведущего телеканала “Эй Би Си Ньюс» от 29 января 2012 года, с тогдашним кандидатом на пост президента США от республиканской партии Ньютом Гингричем. Интервьюируемый высказывается относительно своего политического оппонента Митта Ромни:

1 GINGRICH: Romney will in fact hang out with his establishment

2 friends managing the decay and explaining to the rest of us why that›s the best

3 hope we have.

4 TAPPER: We›re running out of time but I do want to get your

5 response to a couple of other things in the news. One is this new

6 campaign -- from the from the Romney… /

ГИНГРИЧ: Ведь Ромни будет тусоваться со своими влиятельными друзьями, управлять ухудшающейся ситуацией и объяснять, почему для нас это является лучшей надеждой.

ТАППЕР: У нас заканчивается время, но я все же хочу получить от вас ответы на пару других вопросов в наших новостях. Один – это новая кампания от… от Ромни… (Здесь и далее перевод автора – А. Ш.),

Из фрагмента видно, что в ходе комментария Гингрича по поводу деятельности своего противника, ведущий останавливает интервьюируемого репликой “We›re running out of time” (строчка 4), объясняя причины прекращения интервью.

Кроме того, американскими интервьюерами используется следующие формы извинения: “I apologize” / «Прошу прощения», “Sorry” / «Простите», выражающие сожаление, а также просьбу о прощении. Заметим, что после оговорки, ведущим программы использовалась лексема “Excuse me” / «Извините».

Обратим внимание на отрывок интервью с сенатором-республиканцем Рэнди Полом телеканалу «Си Эн Би Си» от 2 февраля 2015 года. В ходе разговора, телеведущая Келли Эванс затрагивает вопрос, касающийся профессиональной переподготовки врачей старшего поколения:

7 PAUL: I would think the older you are, the father you are away from

8 your training, the more it would be necessary that you would be

9 recertified, so that is what it was about. It was about fairness and not about

10 grandfathering old ophthalmologists in so they would not have to take the test.

11 EVANS: Understood. And Senator, before we let you go, I can tell you are fired 12 up. I apologize for the extent to which – the reason for 14 that. But what about 13 2016? /

ПОЛ: Я считаю так: чем вы старше, тем больше вы оторваны от прохождения обучения, поэтому все острее стоит необходимость в повторном лицензировании врачебной деятельности, вот о чем я говорил. Речь шла об объективности, а не о том, чтобы пожилые офтальмологи не выполняли вновь вводимые правила, и чтобы они не сдавали экзамен.

ЭВАНС: Понятно. Сенатор, прежде чем мы закончим… видно, что вы возбуждены. Прошу прощения за то напряжение, которое – причину этого. А что вы можете сказать по поводу 2016 года?

Во время диалога интервьюируемый постоянно нервничает, и телеведущая извиняется за то, что задает «неудобные» вопросы своему собеседнику (строчка 12).

В этом же интервью мы встречаем реплику-извинение, выражающее предложение об исправлении ситуации.

14 PAUL: … part of the problem is that you end up having interviews like this

15 where the interview is so slanted and full of distortions that you don’t get

16 useful information. I think this is what is bad about TV sometimes. So, frankly, 17 I think if we do this again, you need to start 19 out with a little more objectivity 18 going into the interview.

19 EVANS: I will certainly try my best, Senator. We hope you will come back and 20 give us that chance. Senator Rand Paul of Kentucky on a wide range of issues 21 this afternoon. Senator, we really appreciate it. /

ПОЛ: … часть проблемы состоит в том что мы в конечном итоге имеем дело с такими интервью как это, в которых так тенденциозно освещаются события, в них масса искажений и вы не получаете полезной информации. Я думаю, что именно это является иногда негативной стороной телевидения. Поэтому, если честно, я думаю, что если мы будем еще раз организовывать интервью, вам следует с самого начала быть более объективной при освещении событий в своих интервью.

ЭВАНС: В следующий раз я попытаюсь более объективно освещать события, Сенатор. Мы надеемся, вы придете еще раз и дадите нам эту возможность. Сенатор Пол Рэнд от штата Кентукки сегодня говорил с нами по широкому кругу проблем. Сенатор, мы искренне благодарим вас.

Данный фрагмент демонстрирует, что Келли Эванс извиняется за неудачное интервью, и на комментарий Рэнди Пола отвечает: “I will certainly try my best Senator” (строчка 19).

Что касается российских интервью, то при эксплицитном выражении извинений со стороны интервьюеров в основном используются лексемы, ориентированные на собеседника и выражающие просьбу о прощении: «простите», извините», «извини», «прости» (8 извинений). Выбор формы извинения зависел от статуса интервьюируемого, степени знакомства с ним, а также его возраста.

Рассмотрим интервью журналиста Ольги Бычковой с бывшим телеведущим, а ныне публицистом Александром Невзоровым от 12 февраля 2015 года:

22 НЕВЗОРОВ: Потому что мало того, что они нам там наворачивают

23 колесики этих курсов валют, понятно, что устанавливаются они

24 не здесь и так выбирают, подбирают оптимальную модель

25 кризиса, чтобы у нас не сразу бы горели троллейбусы, а чтобы

26 измотать и привезти к каким-то финальным точкам бедствия уже

27 усталых, измочаленных людей, которые уже не будут искать

28 виноватых нигде. И которые будут согласны с любым…

29 БЫЧКОВА: Извините, я просто смотрю ленту новостей.

30 «Молния» от Интерфакса, видимо, вышел Порошенко к

31 журналистам, говорит, что хороших новостей на саммите в

32 Минске пока нет. Я не хочу, чтобы ваши прогнозы сбывались,

33 если честно.

В данном случае ведущая соблюдает дистанцию общения, и прерывая собеседника, использует лексему «извините», выраженную глаголом 2 лица множественного числа (строчка 29).

Если оба коммуниканта имеют одинаковый статус и хорошо знакомы друг другу, извинения выражаются формой «извини». Это видно на примере фрагмента беседы журналиста Виталия Дымарского с известным политиком Владимиром Рыжковым от 14 июля 2012 года (строчки 36 и 40):

34 РЫЖКОВ: Я напомню, что введена уголовная ответственность 37 за организацию, призывы через интернет и вот, буквально на

35 этой неделе принят закон…

36 ДЫМАРСКИЙ – А, извини, пожалуйста, здесь же возникает

37 такой некий, я бы сказал, конфликт смысла. Я призываю к

38 некому предприятию, организовываю его через интернет, когда оно еще 39 не получило санкции властей городских. Понимаешь, да?

40 Дымарский: извини…

Кроме того, в российских интервью со стороны интервьюеров дважды встречаются извинения, выраженные репликой «прошу прощения». Рассмотрим отрывок беседы журналиста Ирины Воробьевой от 19 января 2015 года с политологом Георгием Мирским:

41 Мирский: Потом большей частью я работал слесарем по

42 теплофикации, обходчиком тепловых сетей в Москве. Но уже

43 вершина моей рабочей карьеры – 2 года – это, когда я был

44 шофером на грузовике.

45 Воробьева: Самое важное – прошу прощения, что перебиваю – решение 46 вы принимали, когда вам было 14, 15. 16 лет.

Мы видим, что в строчке 45 интервьюер использовал реплику, ориентированную на самого говорящего и выражающую предложение извинения.

Что касается интервьюируемых, то в составе американских интервью, извинения выражаются следующими лексемами: “sorry” / «виноват», «простите», “sorry for what you went through” / «простите за то, что вам пришлось пережить», “I am very sorry” / «я очень сожалею».

Пример из высказывания бывшего президента США Билла Клинтона от 7 июня 2012 года на канале «Си Эн Эн»:

47 CLINTON: You get the debt down with three things -- economic

48 growth, appropriate spending restraint and adequate revenue stream. And what 49 he›s trying to say is that we›ve got to have all three. And so I support his

50 (Romney›s) position. But we really were –yes, I›m very sorry about what

51 happened yesterday.

КЛИНТОН: Долг можно снизить тремя способами – с помощью роста экономики, обоснованными ограничениями расходов, а также необходимыми регулярными поступлениями доходов. И он лишь пытается сказать, что у нас должно быть все эти три составляющие. И поэтому я поддерживаю его (Ромни) позицию. Но мы действительно были – да, я очень сожалею о том, что произошло вчера.

Мы видим, что строчка 50 демонстрирует извинение со стороны интервьюируемого, выраженное репликой, “I’m very sorry”, ориентированной на самого говорящего и выражающее сожаление.

Следует сказать, что в ходе анализа лингвистических способов реализации извинений со стороны интервьюируемых, нам встретилась форма “excuse me” / «извините», произнесенная гостем программы в связи с его неожиданным кашлем. В качестве иллюстрации приведем отрывок беседы между журналистом Майклом Кроссом с вице-президентом США Джоном Байденом от 19 февраля 2013 года. В ходе интервью обсуждался вопрос, касающийся использования американцами огнестрельного оружия:

52 BIDEN: As one sportsman said to me… if you can’t get the deer the second or 53 the third shot you should not be out there <COUGH

54 COUGH> excuse me hunting deer so the question is <COUGH>

55 what’s the balance? /

БАЙДЕН: Как сказал мне один спортсмен… если ты не можешь убить оленя со второго или третьего выстрела, здесь тебе делать нечего <КАШЕЛЬ КАШЕЛЬ> простите меня чтобы охотиться на него, поэтому вопрос в том <КАШЕЛЬ>в чем состоит равновесие?

Из строчки 54 видно, что, извинение со стороны интервьюируемого произносится в связи с его «нарушением этических норм» и носит рутинный характер.

В рассматриваемых нами российских интервью, извинения со стороны интервьюируемых, также как и в случае с интервьюерами, в основном представлены лексемами, выражающими просьбу о прощении: «извини», «извините», «простите», а их общее количество равно 6. Форма извинения со стороны

интервьюируемых также зависела от статуса и возраста коммуникантов. Это можно проиллюстрировать отрывком беседы журналиста Карины Орловой с писателем Дмитрием Быковым от 31 декабря 2014 года:

56 БЫКОВ: Я против того, чтобы смертной казнью наказывалось все. Я за то, 57 чтобы иногда штрафовали. А коррупция – это и есть наша форма

58 штрафа – мы даем им воровать, чтобы они нас не трогали, вот и все.

59 ОРЛОВА: Дмитрий Львович, Владимир Путин…

60 страха <ЗВОНИТ МОБИЛЬНЫЙ ТЕЛЕФОН> Простите, ради Бога, это 61 я сейчас заткну (ВЫКЛЮЧАЕТ ТЕЛЕФОН)

62 ОРЛОВА: Да.

Из фрагмента, представленного выше, видно (строчка 60), что гость программы в ходе извинении использует форму, выражающую просьбу о прощении.

Отметим, что в составе российских интервью нам удалось выявить одно извинение, выражающее беспокойство за слушающего (строчка 66). Проиллюстрируем это примером из беседы между журналистом Александром Плющевым и известным общественным деятелем Михаилом Барщевским от 10 февраля 2015 года:

63 ПЛЮЩЕВ: Вас спрашивают: такой маленький процент

64 оправдательных приговоров – это, скорее, хорошая работа

65 Следственного комитета или карательная наклонность судов?

66 БАРЩЕВСКИЙ: Я бы сказал так, я заочно извиняюсь перед

67 Вячеславом Михайловичем Лебедевым за свою следующую

68 фразу: «Если верить Лебедеву, то 5% оправдательных

69 приговоров по делам, рассмотренным в особом порядке – это

70 колоссально много».

Наконец, отдельную группу, состоящую из трех примеров, в российских интервью составляют формы «извините», «извини», «извини меня», выражающие протест, несогласие, и даже иронию. Примером служит фрагмент беседы ведущей программы Ольги Журавлевой с журналистом, политиком и бизнесменом Константином Ремчуговым от 16 февраля 2015 года:

71 РЕМЧУГОВ: По первому подозрению, что Евтушенков сжульничал, его 72 сажают под домашний арест, он сидит, сидит, сидит, следствие идет. Его 73 выпускают, но сегодняшнее решение говорит о том, что до такой степени 74 он невиноват, что просит «Уралинвест», ту компанию, которая получила с 75 Евтушенкова деньги более 10 лет назад, вернуть. Поскольку он был

76 добросовестным приобретателем.

77 ЖУРАВЛЕВА: То есть он просто, извините меня, задаром в

78 результате напугался и лишился в том числе….

79 РЕМЧУГОВ: А сколько потерял наш фондовый рынок, вы даже

80 представить себе не можете.

Из отрывка видно, что реплика «извините меня» (строчка 77) используется в условиях, когда компенсирующая функция извинения находится под вопросом, и в рамках данной прагматической ситуации произносится с сарказмом и недоумением, и не является извинением.

Таким образом, на основе полученных данных, касающихся особенностей выражения извинений, можно сделать следующие предварительные выводы:

1) для американского и российского коммуникативного поведения характерна примерно одинаковая склонность к смягчению высказываний, скрывающих в себе вероятность конфликта и нарушающих нормы кооперативного принципа общения;

2) в извинениях со стороны американских интервьюеров наиболее распространенным способом являются реплики, указывающие на внешние смягчающие обстоятельства или причины, побудившие ведущих нарушить очередность беседы, в то время как в рамках российских интервью наиболее распространенным способом являются реплики, выражающие просьбу о прощении. Форма извинений зависела от статуса и возраста второго коммуниканта;

4) со стороны американских интервьюируемых частой формой извинений являются реплики, выражающие сожаление, в то время как в российских интервью наиболее распространенным способом являются реплики, выражающие просьбу о прощении;

5) в российских интервью используются лексемы, которые лишь формально являются извинениями, фактически же они выражают протест, несогласие или иронию.

Список литературы

1. Вакимян С.С., Перельгут Н. М. К вопросу о прагматике извинения // Вестник Нижневартовского государственного университета. – Вып. №3, 2010. – С. 1 – 9

2. Ларина Т.В. Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации: на материале английской и русской коммуникативных культур: Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003.

3. Ратмайр Р. Прагматика извинения: сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Пер. Е. Араловой. – М., 2003. – 272 с.

4. Стернин И.А. Очерк американского коммуникативного поведения // Коммуникативное поведение. – Воронеж, 2001. – 206 с.

5. Deutschmann M. Apologising in British English. Umea, 2003.

7. Mbaye A. The Pragmatics of Public Apologies // LLC Review. – 2005.

8. Suszczynska M. Apologising in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies // Journal of Pragmatics. –1999. № 31. – P. 1053 – 1065.

В журнале Российской Академии Естествознания «Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований» публикуются:

1) обзорные статьи;
2) теоретические статьи;
3) краткие сообщения;
4) материалы конференций (тезисы докладов), (правила оформления указываются в информационных буклетах по конференциям);
5) методические разработки.

Разделы журнала (или специальные выпуски) соответствуют направлениям работы соответствующих секций Академии естествознания. В направительном письме указывается раздел журнала (специальный выпуск), в котором желательна публикация представленной статьи.

1. Физико-математические науки 2. Химические науки 3. Биологические науки 4. Геолого-минералогические науки 5. Технические науки 6. Сельскохозяйственные науки 7. Географические науки 8. Педагогические науки 9. Медицинские науки 10. Фармацевтические науки 11. Ветеринарные науки 12. Психологические науки 13. Санитарный и эпидемиологический надзор 14. Экономические науки 15. Философия 16. Регионоведение 17. Проблемы развития ноосферы 18. Экология животных 19. Экология и здоровье населения 20. Культура и искусство 21. Экологические технологии 22. Юридические науки 23. Филологические науки 24. Исторические науки.

Редакция журнала просит авторов при направлении статей в печать руководствоваться изложенными ниже правилами. *Работы, присланные без соблюдения перечисленных правил, возвращаются авторам без рассмотрения.*

СТАТЬИ

1. В структуру статьи должны входить: введение (краткое), цель исследования, материал и методы исследования, результаты исследования и их обсуждение, выводы или заключение, список литературы.

2. Таблицы должны содержать только необходимые данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы. Каждая таблица снабжается заголовком и вставляется в текст после абзаца с первой ссылкой на нее.

3. Количество графического материала должно быть минимальным (не более 5 рисунков). Каждый рисунок должен иметь подпись (под рисунком), в которой дается объяснение всех его элементов. Для построения графиков и диаграмм следует использовать программу Microsoft Office Excel. Каждый рисунок вставляется в текст как объект Microsoft Office Excel.

4. Библиографические ссылки в тексте статьи следует давать в квадратных скобках в соответствии с нумерацией в списке литературы. Список литературы для оригинальной статьи – не более 10 источников. Список литературы составляется в алфавитном порядке – сначала отечественные, затем зарубежные авторы и оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008.

5. Объем статьи 5–8 страниц А4 формата (1 страница – 2000 знаков), включая таблицы, схемы, рисунки и список литературы. При превышении количества страниц необходимо произвести доплату.

6. При предъявлении статьи необходимо сообщать индексы статьи (УДК) по таблицам Универсальной десятичной классификации, имеющейся в библиотеках.

7. К рукописи должен быть приложен краткий реферат (резюме) статьи на русском и английском языках.

Реферат объемом до 10 строк должен кратко излагать предмет статьи и основные содержащиеся в ней результаты.

Реферат подготавливается на русском и английском языках.

Используемый шрифт – курсив, размер шрифта – 10 пт.

Реферат на английском языке должен в начале текста содержать заголовок (название) статьи, инициалы и фамилии авторов также на английском языке.

8. Обязательное указание места работы всех авторов, их должностей и контактной информации.

9. Наличие ключевых слов для каждой публикации.

10. Указывается шифр основной специальности, по которой выполнена данная работа.

11. Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

12. Статья должна быть набрана на компьютере в программе Microsoft Office Word в одном файле.

13. В редакцию по электронной почте **edition@rae.ru** необходимо предоставить публикуемые материалы, сопроводительное письмо и копию платежного документа.

14. Статьи, оформленные не по правилам, не рассматриваются. Не допускается направление в редакцию работ, которые посланы в другие издания или напечатаны в них.

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 615.035.4

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРИОДА ТИТРАЦИИ ДОЗЫ ВАРФАРИНА У ПАЦИЕНТОВ С ФИБРИЛЛЯЦИЕЙ ПРЕДСЕРДИЙ. ВЗАИМОСВЯЗЬ С КЛИНИЧЕСКИМИ ФАКТОРАМИ

[1]Шварц Ю.Г., [1]Артанова Е.Л., [1]Салеева Е.В., [1]Соколов И.М.

[1]ГОУ ВПО «Саратовский Государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского Минздравсоцразвития России», Саратов, Россия (410012, Саратов, ГСП ул. Большая Казачья, 112), e-mail: kateha007@bk.ru

Проведен анализ взаимосвязи особенностей индивидуального подбора терапевтической дозы варфарина и клинических характеристик у больных фибрилляцией предсердий. Учитывались следующие характеристики периода подбора дозы: окончательная терапевтическая доза варфарина в мг, длительность подбора дозы в днях и максимальное значение международного нормализованного отношения (МНО), зарегистрированная в процессе титрования. При назначении варфарина больным с фибрилляцией предсердий его терапевтическая доза, длительность ее подбора и колебания при этом МНО, зависят от следующих клинических факторов – инсульты в анамнезе, наличие ожирения, поражения щитовидной железы, курения, и сопутствующей терапии, в частности, применение амиодарона.

Ключевые слова: варфарин, фибрилляция предсердий, международное нормализованное отношение (МНО)

CHARACTERISTICS OF THE PERIOD DOSE TITRATION WARFARIN IN PATIENTS WITH ATRIAL FIBRILLATION. RELATIONSHIP WITH CLINICAL FACTORS

[1]Shvarts Y.G., [1]Artanova E.L., [1]Saleeva E.V., [1]Sokolov I.M.

[1]Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky, Saratov, Russia (410012, Saratov, street B.Kazachya, 112), e-mail: kateha007@bk.ru

We have done the analysis of the relationship characteristics of the individual selection of therapeutic doses of warfarin and clinical characteristics in patients with atrial fibrillation. Following characteristics of the period of selection of a dose were considered: a definitive therapeutic dose of warfarin in mg, duration of selection of a dose in days and the maximum value of the international normalised relation (INR), registered in the course of titration. Therapeutic dose of warfarin, duration of its selection and fluctuations in thus INR depend on the following clinical factors – a history of stroke, obesity, thyroid lesions, smoking, and concomitant therapy, specifically, the use of amiodarone, in cases of appointment of warfarin in patients with atrial fibrillation.

Keywords: warfarin, atrial fibrillation, an international normalized ratio (INR)

Введение

Фибрилляция предсердий (ФП) – наиболее встречаемый вид аритмии в практике врача [7]. Инвалидизация и смертность больных с ФП остается высокой, особенно от ишемического инсульта и системные эмболии [4]…

Список литературы

1….

Список литературы

Единый формат оформления пристатейных библиографических ссылок в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5 2008 «Библиографическая ссылка»

(Примеры оформления ссылок и пристатейных списков литературы)

Статьи из журналов и сборников:

Адорно Т.В. К логике социальных наук // Вопр. философии. – 1992. – № 10. – С. 76-86.

Crawford P.J. The reference librarian and the business professor: a strategic alliance that works / P.J. Crawford, T. P. Barrett // Ref. Libr. – 1997. – Vol. 3, № 58. – P. 75-85.

Заголовок записи в ссылке может содержать имена одного, двух или трех авторов документа. Имена авторов, указанные в заголовке, могут не повторяться в сведениях об ответственности.

Crawford P.J., Barrett T. P. The reference librarian and the business professor: a strategic alliance that works // Ref. Libr. 1997. Vol. 3. № 58. P. 75-85.

Если авторов четыре и более, то заголовок не применяют (ГОСТ 7.80-2000).

Корнилов В.И. Турбулентный пограничный слой на теле вращения при периодическом вдуве/отсосе // Теплофизика и аэромеханика. – 2006. – Т. 13, № . 3. – С. 369-385.

Кузнецов А.Ю. Консорциум – механизм организации подписки на электронные ресурсы // Российский фонд фундаментальных исследований: десять лет служения российской науке. – М.: Науч. мир, 2003. – С. 340-342.

Монографии:

Тарасова В.И. Политическая история Латинской Америки: учеб. для вузов. – 2-е изд. – М.: Проспект, 2006. – С. 305-412.

Допускается предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, заменять точкой.

Философия культуры и философия науки: проблемы и гипотезы : межвуз. сб. науч. тр. / Сарат. гос. ун-т; [под ред. С. Ф. Мартыновича]. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1999. 199 с.

Допускается не использовать квадратные скобки для сведений, заимствованных не из предписанного источника информации.

Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.UJ. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.:ИНФРА-М, 2006. – 494 с.

Заголовок записи в ссылке может содержать имена одного, двух или трех авторов документа. Имена авторов, указанные в заголовке, не повторяются в сведениях об ответственности. Поэтому:

Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 494 с.

Если авторов четыре и более, то заголовок не применяют (ГОСТ 7.80-2000).

Авторефераты

Глухов В.А. Исследование, разработка и построение системы электронной доставки документов в библиотеке: Автореф. дис. канд. техн. наук. – Новосибирск, 2000. –18 с.

Диссертации

Фенухин В. И. Этнополитические конфликты в современной России: на примере Северокавказского региона : дис. ... канд. полит, наук. – М., 2002. – С. 54-55.

Аналитические обзоры:

Экономика и политика России и государств ближнего зарубежья : аналит. обзор, апр. 2007 / Рос. акад. наук, Ин-т мировой экономики и междунар. отношений. – М. : ИМЭМО, 2007. – 39 с.

Патенты:

Патент РФ № 2000130511/28, 04.12.2000.

Еськов Д.Н., Бонштедт Б.Э., Корешев С.Н., Лебедева Г.И., Серегин А.Г. Оптико-электронный аппарат // Патент России № 2122745.1998. Бюл. № 33.

Материалы конференций

Археология: история и перспективы: сб. ст. Первой межрегион, конф. Ярославль, 2003. 350 с.

Марьинских Д.М. Разработка ландшафтного плана как необходимое условие устойчивого развития города (на примере Тюмени) // Экология ландшафта и планирование землепользования: тезисы докл. Всерос. конф. (Иркутск, 11-12 сент. 2000 г.). – Новосибирск, 2000. – С. 125-128.

Интернет-документы:

Официальные периодические издания: электронный путеводитель / Рос. нац. б-ка, Центр правовой информации. [СПб.], 20052007. – URL:http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html (дата обращения: 18.01.2007).

Логинова Л.Г. Сущность результата дополнительного образования детей // Образование: исследовано в мире: междунар. науч. пед. интернет-журн. 21.10.03. – URL:http://www.oim.ru/reader.asp7nomers 366 (дата обращения: 17.04.07).

Рынок тренингов Новосибирска: своя игра [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://nsk.adme.ru/news/2006/07/03/2121 .html (дата обращения: 17.10.08).

Литчфорд Е.У. С Белой Армией по Сибири [Электронный ресурс] // Восточный фронт Армии Генерала А.В. Колчака: сайт. – URL: http://east-front.narod.ru/memo/latchford.htm (дата обращения 23.08.2007).

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

Краткие сообщения представляются объемом не более 1 стр. машинописного текста без иллюстраций. Электронный вариант краткого сообщения может быть направлен по электронной почте edition@rae.ru.

ФИНАНСОВЫЕ УСЛОВИЯ

Статьи, представленные членами Академии (профессорами РАЕ, членами-корреспондентами, действительными членами с указанием номера диплома) публикуются на льготных условиях. Члены РАЕ могут представить на льготных условиях не более одной статьи в номер. Статьи публикуются в течение трех месяцев.

Для членов РАЕ стоимость публикации статьи – 500 рублей.
Для других специалистов (не членов РАЕ) стоимость публикации статьи – 2250 рублей.

Краткие сообщения публикуются без ограничений количества представленных материалов от автора (400 рублей для членов РАЕ и 1000 рублей для других специалистов). Краткие сообщения, как правило, не рецензируются. Материалы кратких сообщений могут быть отклонены редакцией по этическим соображениям, а также в виду явного противоречия здравому смыслу. Краткие сообщения публикуются в течение двух месяцев.

Оплата вносится перечислением на расчетный счет.

Получатель ИНН 5837035110 КПП 583701001 ООО «Издательство «Академия Естествознания»	Сч. №	40702810822000010498
Банк получателя АКБ «АБСОЛЮТ БАНК» (ОАО) г. Москва	БИК Сч. №	044525976 30101810500000000976

Назначение платежа: Издательские услуги. Без НДС. ФИО.

Публикуемые материалы, сопроводительное письмо, копия платежного документа направляются по электронной почте: **edition@rae.ru**. При получении материалов для опубликования по электронной почте в течение семи рабочих дней редакцией высылается подтверждение о получении работы.

Контактная информация:

(499)-7041341
Факс (8452)-477677

stukova@rae.ru;
edition@rae.ru
http://www.rae.ru;
http://www.congressinform.ru

Библиотеки, научные и информационные организации, получающие обязательный бесплатный экземпляр печатных изданий

№ п/п	Наименование получателя	Адрес получателя
1.	Российская книжная палата	121019, г. Москва, Кремлевская наб., 1/9
2.	Российская государственная библиотека	101000, г. Москва, ул. Воздвиженка, 3/5
3.	Российская национальная библиотека	191069, г. Санкт-Петербург, ул. Садовая, 18
4.	Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук	630200, г. Новосибирск, ул. Восход, 15
5.	Дальневосточная государственная научная библиотека	680000, г. Хабаровск, ул. Муравьева-Амурского, 1/72
6.	Библиотека Российской академии наук	199034, г. Санкт-Петербург, Биржевая линия, 1
7.	Парламентская библиотека аппарата Государственной Думы и Федерального собрания	103009, г. Москва, ул. Охотный ряд, 1
8.	Администрация Президента Российской Федерации. Библиотека	103132, г. Москва, Старая пл., 8/5
9.	Библиотека Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова	119899, г. Москва, Воробьевы горы
10.	Государственная публичная научно-техническая библиотека России	103919, г. Москва, ул. Кузнецкий мост, 12
11.	Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы	109189, г. Москва, ул. Николоямская, 1
12.	Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук	117418, г. Москва, Нахимовский пр-т, 51/21
13.	Библиотека по естественным наукам Российской академии наук	119890, г. Москва, ул. Знаменка 11/11
14.	Государственная публичная историческая библиотека Российской Федерации	101000, г. Москва, Центр, Старосадский пер., 9
15.	Всероссийский институт научной и технической информации Российской академии наук	125315, г. Москва, ул. Усиевича, 20
16.	Государственная общественно-политическая библиотека	129256, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, 4, корп. 2
17.	Центральная научная сельскохозяйственная библиотека	107139, г. Москва, Орликов пер., 3, корп. В
18.	Политехнический музей. Центральная политехническая библиотека	101000, г. Москва, Политехнический пр-д, 2, п. 10
19.	Московская медицинская академия имени И.М. Сеченова, Центральная научная медицинская библиотека	117418, г. Москва, Нахимовский пр-кт, 49
20.	ВИНИТИ РАН (отдел комплектования)	125190, г. Москва, ул. Усиевича, 20, комн. 401.

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ!

ДЛЯ ВАШЕГО УДОБСТВА ПРЕДЛАГАЕМ РАЗЛИЧНЫЕ СПОСОБЫ ПОДПИСКИ НА ЖУРНАЛ «МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ПРИКЛАДНЫХ И ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ»

Стоимость подписки

На 1 месяц (2015 г.)	На 6 месяцев (2015 г.)	На 12 месяцев (2015 г.)
1200 руб. (один номер)	7200 руб. (шесть номеров)	14400 руб. (двенадцать номеров)

Заполните приведенную ниже форму и оплатите в любом отделении Сбербанка.

Извещение	СБЕРБАНК РОССИИ *Форма № ПД-4* **ООО «Издательство «Академия Естествознания»**	
	(наименование получателя платежа)	
	ИНН 5837035110	40702810822000010498
	(ИНН получателя платежа)	(номер счёта получателя платежа)
	АКБ «АБСОЛЮТ БАНК» (ОАО) г. Москва	
	(наименование банка получателя платежа)	
	БИК 044525976	30101810500000000976
	КПП 583701001	(№ кор./сч. банка получателя платежа)
	Ф.И.О. плательщика _____ Адрес плательщика _____ **Подписка на журнал «_____»**	
	(наименование платежа)	
	Сумма платежа _____ руб. ____ коп.	Сумма оплаты за услуги _____ руб. ____ коп.
	Итого _____ руб. ____ коп.	«____»_____ 201_ г.
Кассир	С условиями приёма указанной в платёжном документе суммы, в т.ч. суммой взимаемой платы за услуги банка, ознакомлен и согласен **Подпись плательщика** _____	
Квитанция	СБЕРБАНК РОССИИ *Форма № ПД-4* **ООО «Издательство «Академия Естествознания»**	
	(наименование получателя платежа)	
	ИНН 5837035110	40702810822000010498
	(ИНН получателя платежа)	(номер счёта получателя платежа)
	АКБ «АБСОЛЮТ БАНК» (ОАО) г. Москва	
	(наименование банка получателя платежа)	
	БИК 044525976	30101810500000000976
	КПП 583701001	(№ кор./сч. банка получателя платежа)
	Ф.И.О. плательщика _____ Адрес плательщика _____ **Подписка на журнал «_____»**	
	(наименование платежа)	
	Сумма платежа _____ руб. ____ коп.	Сумма оплаты за услуги _____ руб. ____ коп.
	Итого _____ руб. ____ коп.	«____»_____ 201_ г.
Кассир	С условиями приёма указанной в платёжном документе суммы, в т.ч. суммой взимаемой платы за услуги банка, ознакомлен и согласен **Подпись плательщика** _____	

Копию документа об оплате вместе с подписной карточкой необходимо выслать по факсу 845-2-47-76-77 или **e-mail: stukova@rae.ru**

Подписная карточка

Ф.И.О. ПОЛУЧАТЕЛЯ (ПОЛНОСТЬЮ)	
АДРЕС ДЛЯ ВЫСЫЛКИ ЗАКАЗНОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ (ИНДЕКС ОБЯЗАТЕЛЬНО)	
НАЗВАНИЕ ЖУРНАЛА (укажите номер и год)	
Телефон (указать код города)	
E-mail, ФАКС	

Заказ журнала «МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЖУРНАЛ ПРИКЛАДНЫХ И ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ»

Для приобретения журнала необходимо:
1. Оплатить заказ.
2. Заполнить форму заказа журнала.
3. Выслать форму заказа журнала и сканкопию платежного документа в редакцию журнала по **e-mail: stukova@rae.ru.**

Стоимость одного экземпляра журнала (с учетом почтовых расходов):
Для физических лиц – 815 рублей
Для юридических лиц – 1650 рублей
Для иностранных ученых – 1815 рублей

Форма заказа журнала

Информация об оплате способ оплаты, номер платежного документа, дата оплаты, сумма	
Сканкопия платежного документа об оплате	
ФИО получателя полностью	
Адрес для высылки заказной корреспонденции индекс обязательно	
ФИО полностью первого автора запрашиваемой работы	
Название публикации	
Название журнала, номер и год	
Место работы	
Должность	
Ученая степень, звание	
Телефон (указать код города)	
E-mail	

Особое внимание обратите на точность почтового адреса с индексом, по которому вы хотите получать издания. На все вопросы, связанные с подпиской, Вам ответят по телефону: 845-2-47-76-77.

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ (РАЕ)
РАЕ зарегистрирована 27 июля 1995 г. в Главном Управлении Министерства Юстиции РФ В г. Москва

Академия Естествознания рассматривает науку как национальное достояние, определяющее будущее нашей страны и считает поддержку науки приоритетной задачей. Важнейшими принципами научной политики Академии являются:

– опора на отечественный потенциал в развитии российского общества;

– свобода научного творчества, последовательная демократизация научной сферы, обеспечение открытости и гласности при формировании и реализации научной политики;

– стимулирование развития фундаментальных научных исследований;

– сохранение и развитие ведущих отечественных научных школ;

– создание условий для здоровой конкуренции и предпринимательства в сфере науки и техники, стимулирование и поддержка инновационной деятельности;

– интеграция науки и образования, развитие целостной системы подготовки квалифицированных научных кадров всех уровней;

– защита прав интеллектуальной собственности исследователей на результаты научной деятельности;

– обеспечение беспрепятственного доступа к открытой информации и прав свободного обмена ею;

– развитие научно-исследовательских и опытно-конструкторских организаций различных форм собственности, поддержка малого инновационного предпринимательства;

– формирование экономических условий для широкого использования достижений науки, содействие распространению ключевых для российского технологического уклада научно-технических нововведений;

– повышение престижности научного труда, создание достойных условий жизни ученых и специалистов;

– пропаганда современных достижений науки, ее значимости для будущего России;

– защита прав и интересов российских ученых.

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ АКАДЕМИИ

1. Содействие развитию отечественной науки, образования и культуры, как важнейших условий экономического и духовного возрождения России.

2. Содействие фундаментальным и прикладным научным исследованиям.

3. Содействие сотрудничеству в области науки, образования и культуры.

СТРУКТУРА АКАДЕМИИ

Региональные отделения функционируют в 61 субъекте Российской Федерации. В составе РАЕ 24 секции: физико-математические науки, химические науки, биологические науки, геолого-минералогические науки, технические науки, сельскохозяйственные науки, географические науки, педагогические науки, медицинские науки, фармацевтические науки, ветеринарные науки, экономические науки, философские науки, проблемы развития ноосферы, экология животных, исторические науки, регионоведение, психологические науки, экология и здоровье населения, юридические науки, культурология и искусствоведение, экологические технологии, филологические науки.

Членами Академии являются более 5000 человек. В их числе 265 действительных членов академии, более 1000 членов-корреспондентов, 630 профессоров РАЕ, 9 советников. Почетными академиками РАЕ являются ряд выдающихся деятелей науки, культуры, известных политических деятелей, организаторов производства.

В Академии представлены ученые России, Украины, Белоруссии, Узбекистана, Туркменистана, Германии, Австрии, Югославии, Израиля, США.

В состав Академии Естествознания входят (в качестве коллективных членов, юридически самостоятельных подразделений, дочерних организаций, ассоциированных членов и др.) общественные, производственные и коммерческие организации. В Академии представлено около 350 вузов, НИИ и других научных учреждений и организаций России.

ЧЛЕНСТВО В АКАДЕМИИ

Уставом Академии установлены следующие формы членства в академии.

1) профессор Академии

2) коллективный член Академии

3) советник Академии

4) член-корреспондент Академии

5) действительный член Академии (академик)

6) почетный член Академии (почетный академик)

Ученое звание профессора РАЕ присваивается преподавателям высших и средних учебных заведений, лицеев, гимназий, колледжей, высококвалифицированным специалистам (в том числе и не имеющим ученой степени) с целью признания их достижений в профессиональной, научно-педагогической деятельности и стимулирования развития инновационных процессов.

Коллективным членом может быть региональное отделение (межрайонное объединение), включающее не менее 5 человек и выбирающее руководителя объединения. Региональные отделения могут быть как юридическими, так и не юридическими лицами.

Членом-корреспондентом Академии могут быть ученые, имеющие степень доктора наук, внесшие значительный вклад в развитие отечественной науки.

Действительным членом Академии могут быть ученые, имеющие степень доктора наук, ученое звание профессора и ранее избранные членами-корреспондентами РАЕ, внесшие выдающийся вклад в развитие отечественной науки.

Почетными членами Академии могут быть отечественные и зарубежные специалисты, имеющие значительные заслуги в развитии науки, а также особые заслуги перед Академией. Права почетных членов Академии устанавливаются Президиумом Академии.

С подробным перечнем документов можно ознакомиться на сайте **www.rae.ru**

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Региональными отделениями под эгидой Академии издаются: монографии, материалы конференций, труды учреждений (более 100 наименований в год).

Издательство Академии Естествознания выпускает шесть общероссийских журналов:

1. «Успехи современного естествознания»
2. «Современные наукоемкие технологии»
3. «Фундаментальные исследования»
4. «Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований»
5. «Международный журнал экспериментального образования»
6. «Современные проблемы науки и образования»

Издательский Дом «Академия Естествознания» принимает к публикации монографии, учебники, материалы трудов учреждений и конференций.

ПРОВЕДЕНИЕ НАУЧНЫХ ФОРУМОВ

Ежегодно Академией проводится в России (Москва, Кисловодск, Сочи) и за рубежом (Италия, Франция, Турция, Египет, Таиланд, Греция, Хорватия) научные форумы (конгрессы, конференции, симпозиумы). План конференций – на сайте **www.rae.ru.**

ПРИСУЖДЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО СЕРТИФИКАТА КАЧЕСТВА РАЕ

Сертификат присуждается по следующим номинациям:

• Лучшее производство – производители продукции и услуг, добившиеся лучших успехов на рынке России;

• Лучшее научное достижение – коллективы, отдельные ученые, авторы приоритетных научно-исследовательских, научно-технических работ;

• Лучший новый продукт – новый вид продукции, признанный на российском рынке;

• Лучшая новая технология – разработка и внедрение в производство нового технологического решения;

• Лучший информационный продукт – издания, справочная литература, информационные издания, монографии, учебники.

Условия конкурса на присуждение «Национального сертификата качества» на сайте РАЕ **www.rae.ru.**

С подробной информацией о деятельности РАЕ (в том числе с полными текстами общероссийских изданий РАЕ) можно ознакомиться на сайте РАЕ – www.rae.ru

105037, г. Москва, а/я 47,

Российская Академия Естествознания.

E-mail: **stukova@rae.ru**

edition@rae.ru