

«Объединённая редакция научных журналов»

Дидактическая филология

Международный научно-методический электронный журнал

2017 - № 3 (7)

Нижний Новгород, 2017.

Научно-методический журнал "Дидактическая филология" основан в 2016 году.

Электронная версия журнала на издательской платформе в свободном доступе по адресу:
<http://journals.state-and-society.ru/index.php/dfil>

Периодичность – 4 номера в год. Открытый доступ.

Материалы даны в авторской редакции. Мнение редколлегии не всегда совпадает с точкой зрения авторов статей. За подлинность и содержание материалов ответственность несут авторы.

Для авторов: malikvad@yandex.ru (главный редактор журнала).

Подписано в печать: 28.09.2017.

© «Дидактическая филология», 2017.

© Авторы, 2017.

Редакционный совет

Главный редактор

Ваджибов Малик Джамалутдинович, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Ответственный секретарь

Магомедова Тамара Ибрагимовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Редактор-переводчик

Магомедова Адигат Нурахмагджиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Технический редактор

Хусяинов Тимур Маратович, магистр социальной работы, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия)

Члены редакционной коллегии

Антонякова Дарина, PhD, доцент, заведующий институтом русистики, философский факультет Прешовского университета (Прешов, Словакия)

Ахмедов Герман Ибрагимович, доктор филологических наук, профессор Технического университета г. Кемниц; директор Немецкого института менеджмента и коммуникации (Кемниц, Германия)

Ашурбекова Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Бурибаева Майнура Абильтаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и теории перевода, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан)

Вегвари Валентина Васильевна, руководитель Русского центра, кандидат педагогических наук, доцент кафедры славянской филологии гуманитарного факультета, Печский университет (Печ, Венгрия)

Георгиева Стефка Иванова, доктор филологических наук, профессор, Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского (Пловдив, Болгария)

Дулбова Ирина, PhD, старший преподаватель кафедры русистики и восточноевропейских исследований, Университет им. Коменского в Братиславе (Братислава, Словакия)

Жигалова Мария Петровна, доктор педагогических наук, профессор, Брестский государственный технический университет (Брест, Республика Беларусь)

Зайнульдинов Андрей Ахметович, PhD (Philology), профессор, Барселонский университет (Барселона, Испания)

Зумбулидзе Ия Гурамовна, доктор филологии, доцент, ассоциированный профессор Государственного университета им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия)

Косова Вера Алексеевна, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Кротенко Ираида Абесаломовна, доктор филологических наук, профессор, доктор филологических наук, профессор департамента славистики факультета гуманитарных наук, Государственный университет им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия)

Кудрявцева Екатерина Львовна, кандидат педагогических наук, доцент, эксперт Федерального реестра научно-технической сферы РФ; научный руководитель проекта "VILUM" Института иностранных языков и медиатехнологий Университета Грайфсвальда (ФРГ); научный руководитель Международных сетевых лабораторий КФУ-УдГУ-Ун-т им. С. Бауишева и др.; ответственный секретарь Международного методического совета по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации (Гюстро, Германия)

Минасян Светлана Михаеловна, кандидат педагогических наук, профессор РАЕ, доцент кафедры теории и истории педагогики, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна (Ереван, Армения).

Михальчук Тамара Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и славянского языкознания, Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова (Могилев, Республика Беларусь)

Наджиева Флора Султан гызы, доктор филологических наук, профессор, декан педагогического факультета, Бакинский славянский университет; главный редактор научно-методического журнала "Русский язык и литература в Азербайджане", издающегося при учредительстве Министерства образования Азербайджанской Республики в Бакинском славянском университете, главный редактор научно-популярного журнала YOL (Баку, Республика Азербайджан)

Никитина Татьяна Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики гуманитарного образования, Псковский государственный университет (Псков, Россия)

Нифанова Татьяна Сергеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и германского языкознания, Северодвинский филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (Северодвинск, Россия)

Овсиенко Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинской лингвистики и методики преподавания, Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, заместитель

главного редактора, ответственный секретарь сборника научных трудов «Теоретическая и дидактическая филология» (Переяслав-Хмельницкий, Украина)

Олджай Тюркан, доктор филологических наук, профессор, Стамбульский университет (Стамбул, Турция)

Рзаев Фикрет Чингиз оглу, доктор филологических наук, профессор кафедры азербайджанской и мировой литературы, проректор Азербайджанского государственного педагогического университета (Баку, Республика Азербайджан)

Сирота Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой славистики, Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо (Бельцы, Республика Молдова)

Халидова Рашидат Шахрудиновна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения русскому языку и литературе, Дагестанский государственный педагогический университет (Махачкала, Россия)

Хван Людмила Борисовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры русской филологии, Каракалпакский государственный университет имени Бердаха (Нукус, Республика Узбекистан)

Хованец Марек, PhD, магистр филологии, старший преподаватель философского факультета, Институт русистики, Прешовский университета (Прешов, Словакия)

Ян Кэ - директор института иностранных языков, профессор, руководитель Русского центра в Гуандунском университете (Гуанчжоу, Китайская Народная Республика)

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Абрамова М.В.</i> Специфика обучения индийских студентов русскому языку на предвузовском этапе	8
<i>Борисенко Н.Ю.</i> Формирование лингвокультурологических навыков будущих преподавателей русского языка как иностранного на материале образных сравнений	16
<i>Ваджибов М.Д.</i> Риторический анализ как один из способов обучения бакалавров ораторскому искусству	22
<i>Джамалов К.Э.</i> Пути формирования орфографической грамотности учащихся дагестанской национальной школы (5-7 классы)	37
<i>Квантре М.Б.</i> Роль родного языка в процессе обучения аудированию на занятиях по русскому как иностранному	41
<i>Магомедова А.Н., Омарова З.С., Алибекова Л.М.</i> Об обучении английскому языку бакалавров-психологов	46
<i>Михальчук Т.Г.</i> Ситуации речевого этикета в произведениях Виктора Драгунского и Барбру Линдгрэн	60
<i>Никитина Т.Г.</i> Природа и быт российских регионов в словаре народной фразеологии (к вопросу о репрезентации в иноязычной студенческой аудитории)	70
<i>Салихова Э.А., Ситдикова М.Г.</i> Текстовое пространство сочинения выпускника школы как психолингвистическая реальность	78
<i>Цингерова Н.</i> Практическое освоение транслатологических типов текста в рамках семинара по научному переводу	97

CONTENT

<i>Abramova M.V.</i> Specificity of training Indian students in Russian at Pre-University Level	8
<i>Borisenko N.Yu.</i> The formation of lingual and culturographic skills of Russian as a foreign language on the basis of figurative comparisons (for future teachers)	16
<i>Vadzhibov M.D.</i> Rhetorical analysis as a way of teaching Bachelors Oratory	22
<i>Dzhamalov K.E.</i> Ways of formation of spelling literacy of pupils at Dagestan national school (the 5 th - the 7 th grades)	37
<i>Kvantré M.B.</i> The role of the native language in teaching listening and comprehension who studies Russian as a foreign language	41
<i>Magomedova A.N., Omarova Z.S., Alibekova L.M.</i> About training in English Bachelors-Psychologists	46
<i>Mikhalchuk T.G.</i> Situations in Speech Etiquette in works of Victor Dragunsky and Barbru Lindgren	60
<i>Nikitina T.G.</i> Nature and life of the Russian regions in the dictionary of popular Phraseology (to the question of the representation to foreign students)	70
<i>Salikhova E.A., Sitdikova M.G.</i> Text space for the composition of a school graduate as a linguistic reality	78
<i>Cingerová N.</i> Practical acquisition of translational text-types within the framework of a technical translation seminar	97

УДК 881.161.1

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНДИЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

М.В. Абрамова

Псковский государственный университет

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с организацией обучения индийских студентов-медиков русскому языку на предвузовском этапе с использованием английского языка в качестве посредника. Представлен лингвосоциокультурный портрет студента-индуса. Особое внимание уделяется проблеме адаптации иностранцев в регионе обучения, а также развитию у них умений межкультурной коммуникации. Приводятся примеры заданий, способствующих развитию коммуникативных умений иностранцев в учебно-профессиональной (медицинской) сфере.

Ключевые слова: индийские студенты, коммуникативная компетенция, предвузовский этап, русский язык как иностранный, язык-посредник.

В силу специфики своей профессии преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) постоянно контактируют с представителями других культур и на собственном опыте могут подтвердить тезис о том, как важно в процессе организации обучения языку учитывать национально-культурную и социолингвистическую специфику того или иного контингента обучающихся. Особенно эта проблема актуальна при работе с моноэтническими группами на предвузовском этапе обучения РКИ. Знание особенностей культуры и менталитета иностранных студентов, а также опора на их родной язык помогут преподавателю избежать ошибок как при организации обучения, так и в процессе межкультурной коммуникации.

Целью настоящей статьи является обобщение методического опыта преподавателей Псковского государственного университета (ПсковГУ), связанного с обучением русскому языку студентов-индусов на этапе предвузовской подготовки с использованием английского языка в качестве посредника. По имеющимся данным, студенты из Индии обучаются в целом ряде российских вузов, причем обучение зачастую осуществляется на английском языке. Традиционно индийских студентов интересуют медицинские специальности, поскольку профессия врача в стране считается одной из самых престижных. Разумеется, студентам из Индии, получающим высшее образование в России, необходимо овладеть определенным уровнем русского языка для общения в социально-бытовой и учебной сферах.

Обучение индийских студентов в ПсковГУ осуществлялось в рамках краткосрочных курсов в течение одного семестра. Ввиду того, что заезд студентов из Индии был неравномерным, обучающихся решено было разделить на микрогруппы по 5-6 человек. Занятия проходили в достаточно интенсивном режиме: у студентов было в среднем по 30 часов русского языка в неделю (по

три пары в день). В качестве основного учебника был выбран курс «Дорога в Россию» (авторы – В.Е. Антонова, М.М. Нахабина и др.) для элементарного и базового уровней, а также использовались материалы из учебника «Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих» (авторы – Л.В. Миллер, Л.В. Политова). По завершении изучения каждого учебника иностранцы сдавали экзамен на соответствующий уровень владения русским языком. Заявленной целью обучения было достижение студентами уровня А2, позволяющего им достаточно свободно общаться на социально-бытовые и общекультурные темы на русском языке.

Поскольку преподаватели РКИ нашего университета никогда прежде не работали с группами индийских студентов, на подготовительном этапе возникла необходимость обращения к специальной литературе по данной теме. Как выяснилось, серьезные научные работы, раскрывающие специфику обучения РКИ студентов-индусов, в настоящее время практически отсутствуют. Исключением являются диссертационное исследование К. Сулабха, в котором предложена методика обучения индийских студентов русскому словоизменению [6], и отдельные статьи, посвященные некоторым аспектам работы с индийскими студентами [1; 2; 4]. В то же время в сети Интернет представлен ряд материалов об Индии страноведческого характера, однако достоверность их в некоторых случаях вызывает сомнения.

Следует признать, что носители русской культуры крайне мало знают о богатой, древней и своеобразной культуре Индии, за исключением ряда стереотипов (индийское кино, сари, слоны, Тадж-Махал, Аюрведа, Индира Ганди и пр.). В свою очередь индийские студенты также не имеют четких представлений о России, ее истории, культуре и даже климате. Таким образом, определенная социокультурная подготовка преподавателя РКИ к работе с данным контингентом обучающихся представляется столь же необходимой, как и формирование социокультурной компетенции у студентов-индусов. Отметим лишь некоторые особенности индийской культуры, знание которых, на наш взгляд, способствует успешному осуществлению межкультурной коммуникации на занятиях по РКИ.

По мнению ряда исследователей, отличительными чертами индийского общества являются его полиэтничность, религиозность и кастовость [3; 7]. Большинство населения страны исповедуют индуизм, что предполагает соблюдение определенных религиозных ритуалов, а также предусматривает целый ряд ограничений в плане питания. Так, многие индусы являются строгими вегетарианцами, другие же могут употреблять некоторые виды мяса, разумеется, за исключением говядины (корова в индуизме является священным животным). Таким образом, индийские студенты, попадая в Россию, не только оказываются в совершенной чужой культурной среде, но и сталкиваются с иными, не свойственными им традициями питания.

В плане обучения РКИ это приводит к необходимости знакомства студентов-индусов с некоторыми лексемами, отражающими специфику их родной культуры («корова», «слон», «храм», «молиться», «рикша»). Например, рассказывая о жизни своей семьи, многие студенты упоминают о такой

традиции, как утренняя молитва. Описывая свой родной город, индийские студенты отмечают, что в нем находится множество храмов, посвященных различным индуистским божествам. Делясь своими впечатлениями от увиденного в России, индусы удивляются отсутствию на улицах коров и т. д. В свою очередь усвоение лексем, обозначающих названия многих традиционных для нашей страны продуктов («пельмени», «сосиски», «колбаса»), часто вызывает затруднение у данного контингента иностранцев, поскольку они не находят аналогов в родной кухне.

Другой проблемой является приспособление студентов из Индии к достаточно холодному российскому климату. В первые же дни пребывания в нашей стране индусы вынуждены покупать себе теплую одежду и обувь; из-за резкой смены климата они крайне подвержены различным простудным заболеваниям, что часто приводит к пропуску учебных занятий. Многие студенты до приезда в Россию никогда не видели снега. Таким образом, проблема адаптации индийских студентов к новой среде имеет целый ряд специфических аспектов, учет которых позволит преподавателям РКИ и кураторам групп (тьюторам) сделать этот процесс менее болезненным.

Среди психологических особенностей данного контингента обучающихся можно отметить следующее: для большинства индусов характерно «уважительное отношение к образованию», стремление много и долго учиться [7, с. 24]. В целом же индийские студенты довольно общительны, доброжелательны, любознательны; они легко идут на контакт, готовы к активному использованию изучаемого языка в процессе коммуникации. Как известно, в культуре Индии песни и танцы занимают особое место, соответственно, многие индийские студенты довольно музыкальны и артистичны. Они с удовольствием принимают участие в университетских праздниках и концертах, очень ответственно относятся к подготовке выступлений, стремясь через музыку и танец познакомить русских студентов с культурой родной страны.

Что касается знакомства с русской культурой, то здесь большую роль играет посещение иностранцами специально организованных учебных экскурсий. Так, например, индийские студенты ПсковГУ познакомилась с основными достопримечательностями Пскова и окрестностей (Псковский Кремль, Троицкий собор, Пушкинский музей-заповедник и др.). Поскольку индусы практически ничего не знают о культуре и истории России, перед каждой экскурсией необходимо дать студентам краткую информацию лингвокраеведческого характера. Например, перед посещением музея в Михайловском иностранные студенты читали текст об А.С. Пушкине, представленный в учебнике «Дорога в Россию». Саму же экскурсию на данном этапе целесообразно проводить на английском языке.

Следует отметить, что характерной чертой иностранных (индийских) студентов считается билингвизм. Предполагается, что все студенты-индусы владеют двумя языками – хинди и английским. В реальности языковая ситуация в Индии значительно сложнее. В стране насчитывается 18 государственных языков, среди которых самым распространенным является

хинди; английский же имеет в Индии статус не государственного, а официального языка [5, с. 152]. При этом речь в большинстве случаев идет не о классическом английском языке, а о так называемом индийском английском, имеющем ряд особенностей, проявляющихся на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Разумеется, степень владения английским языком у индийских студентов также варьируется. Что касается числа индусов-носителей хинди, то исследователи называют различные цифры. Например, судя по переписи 2001 года, их количество составляет около 40 % населения Индии [4, с. 150]. Таким образом, для большинства индусов именно английский остается языком межэтнического общения внутри страны, а также выступает в качестве языка-посредника при получении высшего образования за ее пределами, в том числе в России.

В отечественной методике РКИ английский язык также используется в качестве языка-посредника при обучении индусов русскому языку, о чем свидетельствует целый ряд работ. Так, М.В. Бувеская предлагает использовать на начальном этапе обучения русскому языку данного контингента студентов комбинацию приемов сознательно-практического и переводного методов с опорой не на родной язык обучающихся (хинди), а на язык-посредник (английский) [1, с. 56]. Более детально данный вопрос разработан в инновационной методике обучения РКИ студентов-медиков с использованием английского языка в качестве посредника на начальном этапе, предложенной Н.В. Гончаренко, О.Н. Алтуховой и О.П. Игнатенко. Авторы считают, что в течение первых 5-6 уроков язык-посредник должен использоваться максимально, например, для объяснения грамматических явлений, особенностей русского алфавита (кириллицы), введения ряда терминов, а также представления социокультурной и лингвострановедческой информации. В дальнейшем интенсивность использования английского языка на занятиях снижается, он полностью вытесняется русским языком [2, с. 184].

Наш опыт также свидетельствует о том, что вышеприведенная схема постепенного сокращения использования языка-посредника на уроке РКИ является оптимальной, поскольку в противном случае существует риск того, что у студентов так и не возникнет потребность общаться на изучаемом (русском) языке. В этой связи преподаватель РКИ сознательно должен переходить на русский язык всякий раз, когда имеющихся у студентов знаний и умений достаточно для осуществления коммуникации. При этом не стоит акцентировать внимание иностранцев на неизбежных в таких случаях ошибках, если они не являются коммуникативно значимыми.

В то же время не следует забывать и о том, что при изучении русского языка студентами-индусами прослеживается интерференция со стороны двух языков – английского и родного (хинди). Так, например, влиянием хинди объясняется целый ряд трудностей, возникающих у студентов в процессе овладения русской фонетикой. Исследователи, в частности М.Ш. Ковалева, отмечают, что в языке хинди отсутствует фонема [ы], что затрудняет постановку этого звука у студентов-индусов на начальном этапе, проблемы возникают и при различении фонем [ы] и [и], [и] и [й]. Поскольку в хинди

отсутствуют такие звуки, как [ж], [ц], индийские студенты часто смешивают фонемы [ж] и [з], а также [ц], [т'] и [ч]; трудности у носителей хинди вызывает и различие звуков [с], [ш] и [щ], что приводит к типичным ошибкам в устной и письменной речи («зурнал», «сапка» и др.) [4, с.150-152]. Таким образом, осуществляя обучение индусов русской фонетике с опорой на знание ими фонетики английского языка, преподаватель РКИ должен особое внимание уделять постановке «проблемных» для данного контингента учащихся звуков.

Объяснение студентам-индусам грамматических структур русского языка, как показывает наш опыт, также целесообразно давать в сопоставлении с соответствующими структурами английской грамматики. При этом в одних случаях наблюдается сходство в функционировании двух языков, например, наличие категории числа имен существительных («*a car – cars*» - «*машина – машины*», «*a rose- roses*» - «*роза – розы*»), в других прослеживаются существенные различия, например, отсутствие в английском языке характерной для русского языка категории рода имен существительных и прилагательных («*a small house*» - «*маленький дом*», «*a small apple*» - «*маленькое яблоко*», «*a small dog*» - «*маленькая собака*»), отсутствие в русском языке артиклей и др. Полезно опираться на английский язык и при введении некоторых лексических единиц, например, предлогов места («*in India*» - «*в Индии*», «*on the table*» - «*на столе*», «*under the tree*» - «*под деревом*»). Следует также учитывать и тот факт, что некоторые грамматические категории русского языка могут иметь свои аналоги в языке хинди. Этот вопрос подробно рассматривается в работе К. Сулабха [6]. Что касается тем, вызывающих у студентов-индусов особые трудности, то они типичны для большинства иностранцев, изучающих русский язык (предложно-падежная система, спряжение глаголов, употребление глаголов совершенного и несовершенного вида, применение глаголов движения и т. п.).

При формировании коммуникативных умений студентов в области говорения мы в большей степени опирались на такие темы и ситуации, как «*Семья*», «*Мой друг*», «*Мой дом*», «*Родной город*», «*Моя будущая профессия*», «*Любимые занятия*», «*Спорт*». Индийские студенты с удовольствием рассказывают о своей семье, о своей стране, о планах на будущее. У студентов, стремящихся получить в России профессию доктора, особый интерес вызывают темы «*В поликлинике*», «*В аптеке*», «*Моё тело*» и т. п. Приведем ряд заданий, направленных на развитие коммуникативных умений студентов в учебно-профессиональной (медицинской) сфере.

1(а). Вы больны. Расскажите вашему другу, как вы себя чувствуете (что у вас болит).

1. (б) Ваш друг болен. Расскажите преподавателю, как он себя чувствует.

2. Вы плохо себя чувствуете. Вы хотите пойти в общежитие (в поликлинику). Объясните это преподавателю.

3. Вы у доктора. Расскажите ему, что у вас болит.

4. У вас болит голова. Вы пришли в аптеку. Купите нужное вам лекарство.

5. *Вы плохо себя чувствуете. У вас высокая температура. Как вы думаете, почему вы заболели?*

6. *Что нужно делать, чтобы быть здоровым (не болеть)?*

7. *Дайте совет своему другу, который часто болеет.*

Работа с картинками

8. *Как Вы думаете, что болит у этих людей?*

9. *Расскажите, что Вы видите на этой картинке (фотографии)? (Студентам предъявляются картинки на следующие темы: «У доктора», «В аптеке», «Студент болен» и др.).*

10. *(Посмотрите на картинки. Расскажите, что случилось с Иваном. Иван гулял под дождем, заболел, пошел к врачу и т. д. Составление связного рассказа по сюжетным картинкам).*

11. *Посмотрите на картинки. Расскажите, как Сумит стал доктором.*

Следует также отметить, что индийские студенты с огромным удовольствием включаются на занятиях в различные дидактические игры. Например, простейшая игра в слова, когда каждый играющий называет слово, первая буква которого совпадает с последней буквой слова, названного предыдущим игроком, вызвала у студентов-индусов самый живой интерес. Кроме того, индийским студентам понравились задания, при выполнении которых задействуется воображение («Дом, в котором я хочу жить», «Если бы я был миллионером...» и др.). Таким образом, использование игровых приемов на занятиях по РКИ со студентами из Индии полностью себя оправдало.

Безусловно, знание особенностей языка, культуры и менталитета того или иного контингента иностранных студентов позволяет повысить эффективность обучения русскому языку, снизить риск возникновения коммуникативных и психологических барьеров, способствует адаптации иностранцев к условиям в новом лингвосоциуме.

Литература

1. *Бувеская М.В.* К поиску оптимального соотношения приемов переводного и сознательно-практического методов обучения русскому языку как иностранному студентов, получающих высшее медицинское образование на английском языке // Тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных студентов в современных условиях. Материалы заочной Международной научно-практической Интернет-конференции 13-17 мая 2013 года, г. Запорожье. Запорожье, 2013.

2. *Гончаренко Н.В., Алтухова О.Н., Игнатенко О.П.* Обучение иностранных студентов-медиков на языке-посреднике как инновационный метод в преподавании русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 8 (62): в 2-х ч. Ч.1.

3. *Горохов С.А.* Роль индуизма в общественно-политической жизни Индии // Преподаватель XXI век. 2011. №2.

4. *Ковалёва М.Ш.* Фонетическая система языка хинди и её влияние на усвоение русской произносительной нормы при обучении РКИ // *Инновационная наука.* 2016. №12-4.

5. *Нагиба И.В.* Индийский английский: история, статус, особенности // *Известия восточного института.* 2008. №15.

6. *Сулабха К.* Лингвометодические основы обучения русскому словоизменению индийских студентов с родным языком хинди // *Автореф. дисс. ... доктора пед. наук.* Москва, 1998.

7. *Якупов С.Ф.* Менталитет и социальные институты как фактор прогресса: на примере индийской цивилизации // *Вестник Вятского государственного университета.* 2015. №11.

References

1. *Buevskaya M.V.* K poisku optimal'nogo sootnosheniya priemov perevodnogo i soznatel'no-prakticheskogo metodov obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu studentov, poluchayushchih vysshee medicinskoe obrazovanie na anglijskom yazyke // *Tendencii i problemy yazykovoj podgotovki inostrannyh studentov v sovremennyh usloviyah. Materialy zaochnoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy Internet-konferencii 13-17 maya 2013 goda, g. Zaporozh'e. Zaporozh'e,* 2013.

2. *Goncharenko N.V., Altuhova O.N., Ignatenko O.P.* Obuchenie inostrannyh studentov-medikov na yazyke-posrednike kak innovacionnyj metod v prepodavanii russkogo yazyka // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016. - № 8 (62): v 2-h ch. Ch.1.

3. *Gorohov S.A.* Rol' induizma v obshchestvenno-politicheskoy zhizni Indii // *Prepodavatel' XXI vek.* 2011. №2.

4. *Kovalyova M.Sh.* Foneticheskaya sistema yazyka hindi i eyo vliyanie na usvoenie russkoj proiznositel'noj normy pri obuchenii RKI // *Innovacionnaya nauka.* 2016. №12-4.

5. *Nagiba I.V.* Indijskij anglijskij: istoriya, status, osobennosti // *Izvestiya vostochnogo instituta.* 2008. № 15.

6. *Sulabha K.* Lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu slovoizmeneniyu indijskih studentov s rodnym yazykom hindi // *Avtoref. diss. ... doktora ped. nauk.* Moskva, 1998.

7. *Yakupov S.F.* Mentalitet i social'nye instituty kak faktor progressa: na primere indijskoj civilizacii // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2015. №11.

SPECIFICITY OF TRAINING INDIAN STUDENTS IN RUSSIAN AT PRE-UNIVERSITY LEVEL

M.V. Abramova
Pskov State University

Abstract. The article deals with some issues connected with teaching Russian the Indian medical students with the use of English as an intermediate language at pre-University level. It presents the linguistic, social and cultural image of an Indian student. The author highlights both the problem of foreign students' adaptation in the region of study and the development of their skills in cross-cultural communication. The examples of exercises that facilitate developing foreign students' communicative skills in the educational and professional (medical) spheres are given.

Keywords: Indian students, communicative competence, pre-University level, Russian as a foreign language, intermediate language.

Сведения об авторе

Абрамова Марина Владимировна, старший преподаватель кафедры теории и методики гуманитарного образования, Псковский государственный университет (Псков, Россия).

Рецензент

Халидова Рашидат Шахрудиновна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения русскому языку и литературе, Дагестанский государственный педагогический университет (Махачкала, Россия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА МАТЕРИАЛЕ ОБРАЗНЫХ СРАВНЕНИЙ

Н.Ю. Борисенко

Псковский государственный университет

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования лингвокультурологических навыков будущих преподавателей русского языка как иностранного. Показаны возможности формирования навыков в процессе рассмотрения этнокультурно маркированной лексики, представленной в текстах художественной литературы, а именно, сравнительных образных конструкций. Реализация данной концепции позволяет подготовить будущих преподавателей РКИ к решению проблем по составлению учебных словарных статей и учебных словарей.

Ключевые слова: лингвокультурологические навыки, учебный, словарь, образные сравнения, устойчивые сравнения, русский язык как иностранный.

Одной из главных целей образовательной системы является эффективная подготовка студентов. Проблема качественной подготовки преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) стоит перед педагогическими вузами. Одним из направлений подготовки таких специалистов, на наш взгляд, должно быть формирование лингвокультурологических навыков посредством изучения учебных словарей с последующей возможностью самостоятельного их составления.

Словари несут в себе большой пласт лингвокультурологической информации, которая должна быть освоена студентами-инофонами – будущими преподавателями РКИ. Через изучение и познание культуры, традиций и обычаев русского народа иностранные студенты смогут более детально и точно познать и сам язык. Следовательно, формированию лингвокультурологических навыков будущих учителей РКИ необходимо уделять большое внимание.

Теория и практика составления учебных словарей является предметом изучения лексикографии. Авторы диссертационных исследований по проблемам учебной лексикографии Л.А. Балобанова [1] и Л.К. Муллагалиева [3] подчеркивают, что словарь как учебное средство призван сформировать у учащихся лексикографическую компетенцию, состоящую из следующих умений:

- умения выбрать нужное лексикографическое издание с учетом его жанра;
- умения воспринимать текст словаря и извлекать из него необходимую информацию о слове;
- умения сопоставлять различные словари [3, с. 146].

Лексикографическая компетентность является одним из главных параметров компетентностной модели специалиста в области РКИ.

По мнению О.В. Дидиченко, «*формирование лексикографической компетентности предполагает специальную работу по трем основным направлениям:*

1) *сбор и систематизация языкового материала из письменных источников и устной речи, отражающих реальное использование языковой единицы;*

2) *анализ данных словарей о языковой единице;*

3) *лексикографическая разработка языковой единицы. Эти направления отражают и разный уровень лингвистической и лексикографической компетентности обучаемых» [2].*

Если же речь идет, как в нашем случае, о разработке учебных лингвокультурологических словарей, то необходимо ввести понятие лингвокультурологической компетенции и уточнить представленные выше параметры:

1) сбор и систематизация этнокультурно маркированных языковых единиц для словарной разработки;

2) анализ данных лингвокультурологических словарей и исследовательских аналитических материалов по рассматриваемому языковому материалу;

3) лексикографическая разработка материала в лингвокультурологическом аспекте.

Используя системный подход при обучении будущих учителей РКИ и уделяя внимание формированию лингвокультурологических навыков, мы, возможно, сможем более качественно подготовить студента-русиста. На ступени бакалавриата необходимо сформировать умение работать с лингвокультурологическим словарём и осуществлять поиск необходимой информации для анализа этнокультурно маркированной лексики и фразеологии. На ступени магистратуры важным становится и совершенствование навыков составления учебных словарей и различных тематических словарных разработок. Владение такими навыками особенно важно для будущих учителей РКИ: ведь в настоящее время обеспеченность учебного процесса подобными материалами в зарубежных школах остается крайне низкой [4, с. 139].

Основная задача обучения РКИ – ознакомление студентов-инофонов с культурой России – осуществляется в том числе и посредством художественных текстов. Изучение иностранными студентами текстов русской классической литературы начинается уже на предвузовском этапе обучения. В соответствии с Приказом Министерства образования РФ № 1304 от 3 октября 2014 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» студенты-инофоны гуманитарного профиля должны свободно передавать общее содержание

определенных перечнем художественных произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, А.П. Чехова и других авторов. Незнакомая культурно маркированная лексика, фразеология и другие образные средства выражения значительно осложняют для студентов-инофонов восприятие художественных текстов XIX века. Следовательно, преподаватель РКИ должен в доступной форме предложить иноязычным учащимся лингвокультурологический комментарий этого материала, в том числе – в форме словарных статей. Таким образом, будет реализовываться его лингвокультурологическая компетенция, сформированная при обучении в педагогическом вузе.

Представим нашу концепцию формирования лингвокультурологических навыков будущих преподавателей РКИ на примере работы с текстами художественной литературы XIX века. Объектом словарного писания при этом станут выявленные в текстах сравнительные конструкции, включающие в себя не только устойчивые выражения, но и образные сравнения, обладающие богатым национально-культурным фоном.

Формирование лингвокультурологических навыков может осуществляться в рамках изучения таких лингвистических дисциплин, как современный русский язык, филологический анализ текста, а также на элективных курсах или в рамках научно-исследовательской работы студентов. В процессе изучения дисциплины «Учебная лексикография» магистрантам первого курса направления «Теория и методика обучения неродному языку: русский язык как иностранный» Псковского государственного университета был предложен цикл практико-ориентированных занятий, направленных на формирование лингвокультурологических навыков.

В ходе интерактивных лекций были уточнены и детализированы знания студентов о целях и задачах учебной лексикографии, типах учебных словарей, особенностях лингвокультурологических словарей, приемах лингвокультурологического комментирования слова и текста. Особое внимание было уделено характеристике объекта словарного описания – рассмотрены понятия «образное сравнение», «устойчивое сравнение», «индивидуально-авторское сравнение».

Базой для дальнейшей практической работы послужили тексты художественной литературы: «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Шинель», «Ревизор» Н.В. Гоголя. Из текстов данных произведений студентами были отобраны образные сравнительные конструкции: устойчивые и индивидуально-авторские.

Практику составления словарных статей предваряла работа с учебно-научными текстами по проблемам лексикографической параметризации фразеологизмов-идиом и устойчивых сравнений, структурирования словарной статьи. Были проанализированы статьи лингвокультурологических словарей, словарей сравнений и фразеологизмов, а также приводимые ниже образцы статей, разработанных нами на материале литературных произведений специально для анализа в студенческой аудитории:

СОЛОВЕЙ-РАЗБОЙНИК

Свистать как Соловей-разбойник. *Неодобр.* О чьём-л. угрожающем или вызывающем тревогу свисте. ...*Ветер, врываясь в ущелья, ревел, свистал, как Соловей-разбойник...* (Лермонтов. «Герой нашего времени»). < В основе сравнения – фольклорный (былинный) образ **Соловья-разбойника**, врага Ильи Муромца и других русских богатырей. Он сидит на высоком дереве у развилки дорог и наводит страх на путников грозным свистом, от которого полегают травы и ломаются большие деревья. *Свистать* – редко употребляемый синоним глагола *свистеть*.

МЕРИН

Глупый как сивый мерин. *Презр.* Об очень глупом человеке. *Во-первых, городничий - глуп, как сивый мерин...* (Гоголь. «Ревизор»). < *Мерин* – кастрированный жеребец (конь, самец лошади). *Сивый* – седой. Лошади, как и люди, к старости седеют. Вот и сравнивают глупого человека со старой лошадью – жеребцом, который от долгой тяжелой жизни поседел, потерял физические силы и умственные способности. Сравнение используется русскими писателями, употребляется в просторечии (в нелитературной устной речи) для грубой характеристики человека.

СУРОК

Спать как сурок. *Шутл.* О человеке, который любит поспать или быстро засыпает. *Разумихин донес ему, что тот спит, как сурок.* (Достоевский. «Преступление и наказание») < *Сурок* – животное из рода беличьих. Главные занятия сурка – еда и сон. Примерно две трети года он спит, забившись в свою норку. Поэтому и появилось такое сравнение. Данное сравнение используется в художественной и разговорной речи для характеристики человека, любящего поспать.

В результате анализа словарных материалов совместно со студентами мы выявили оптимальную структуру словарной статьи: ее открывает вокабула – сравнительный оборот со структурой *основание сравнения + как + объект сравнения* или *основание сравнения + объект сравнения* (в форме творительного падежа). Пометы раскрывают эмотивно-оценочные коннотации оборота (*неодобр.*, *одобр.*, *шутл.*, *ирон.* и т. п.). Толкование оборота строится с учетом формулировок, предлагаемых в отечественных лексикографических источниках, или выводится из контекста. Приводятся примеры употребления оборота в тексте, дается лингвокультурологический комментарий к образному стержню сравнения, поясняются другие лингвокультурологически маркированные компоненты оборота. Разъясняется и функция оборота в тексте. Таким образом, обеспечивается расширение фоновых знаний иноязычного читателя.

Получив четкое представление о структуре и содержании словарной статьи лингвокультурологического характера, студенты смогли выполнить следующие задания, подводящие их к самостоятельной лексикографической работе: составить статью из готовых фрагментов, которые необходимо разложить в правильном порядке, или отредактировать словарную статью, исправив ошибки и недочёты.

Следующим этапом работы стало составление словарных статей самими студентами. Разработанные статьи были обсуждены в ходе компетентностно ориентированного зачета по дисциплине, а затем использовались магистрантами во время педагогической практики с иностранными студентами подготовительного факультета. Таким образом, наша концепция формирования лингвокультурологических навыков будущих преподавателей РКИ успешно прошла апробацию.

Литература

1. *Балобанова Л.А.* Семантико-прагматический потенциал синтаксических фразеологизмов и их лексикографическое представление в словаре учебного типа: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
2. *Дидиченко О.В.* Роль и место лексикографических навыков в общей и специальной профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-140263.html> (Дата обращения: 25.07.2017).
3. *Муллагалиева Л.К.* Учебный словарь «Реалии русской культуры» как основа формирования этнолингвокультурологической компетенции учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2002.
4. *Никитина Т.Г.* Лексикографическая компетенция учителя русского языка как иностранного и возможности ее формирования на материале художественного текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. №2(32).

References

1. *Balobanova L.A.* Semantiko-pragmaticeskij potencial sintaksicheskikh frazeologizmov i ih leksikograficheskoe predstavlenie v slovare uchebnogo tipa: Dis. ... kand. ped. nauk. M., 2004.
2. *Didichenko O.V.* Rol' i mesto leksikograficheskikh navykov v obshchej i special'noj professional'noj podgotovke lingvista-prepodavatelya. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-140263.html> (Data obrashcheniya: 25.07.2017).
3. *Mullagaliyeva L.K.* Uchebnyj slovar' «Realii russkoj kul'tury» kak osnova formirovaniya ehtnolingvokul'turologicheskoy kompetencii uhashchihsya: Dis. ... kand. ped. nauk. Ufa, 2002.
4. *Nikitina T.G.* Leksikograficheskaya kompetenciya uchitelya russkogo yazyka kak inostrannogo i vozmozhnosti ee formirovaniya na materiale hudozhestvennogo teksta // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2014. №2(32).

THE FORMATION OF LINGUAL AND CULTUROGRAPHIC SKILLS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF FIGURATIVE COMPARISONS (FOR FUTURE TEACHERS)

N.Yu. Borisenko
Pskov State University

Abstract. The article is devoted to the problems of formation of lingual and culturological skills of future teachers of Russian as a foreign language. The possibilities of forming skills in the process of considering ethnoculturally marked vocabulary, represented in the literature, namely, comparative figurative are shown in this article. The implementation of this concept allows preparing future teachers to solve problems in compiling educational dictionary articles and educational dictionaries.

Keywords: lingual and culturological skills, educational, vocabulary, figurative comparisons, sustainable comparisons, Russian as a foreign language.

Сведения об авторе

Борисенко Наталья Юрьевна, аспирант кафедры теории и методики гуманитарного образования, Псковский государственный университет (Псков, Россия).

Научный руководитель

Никитина Татьяна Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики гуманитарного образования, Псковский государственный университет (Псков, Россия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

Рецензент

Ваджибов Малик Джамалутдинович, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), главный редактор журнала «Дидактическая филология».

УДК 378.147

РИТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ОРАТОРСКОМУ ИСКУССТВУ

М.Д. Ваджибов

Дагестанский государственный университет

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос об использовании риторического анализа научной или творческой работы, художественного произведения или публицистики, письменного ответа или устного выступления как одного из способов обучения бакалавров грамотной и убедительной речи на занятиях по красноречию. При этом подробный или частичный разбор проходит согласно тем критериям и рекомендациям, которые разработаны в специальной литературе по риторике и нами апробированы в учебном процессе. Кроме того, анализ мы советуем делать не только по традиционной схеме, но и по не заданному заранее плану, что дает возможность юноше или девушке излагать собственную программу, выступать интересно, креативно, проявлять самостоятельность и демонстрировать свои личные коммуникативные свойства и ораторские способности.

С целью риторического анализа в качестве иллюстраций приведены как названия образцовых хрестоматийных текстов, так и наименования опубликованных в последние годы и придуманных студентами материалов, которые бесполезны в аудиторной работе при обучении молодых людей ораторскому искусству. В публикации также отражены те задания и упражнения, которые мы предлагаем бакалаврам подготовить к конкретному семинарскому или практическому занятию. Большинство из данных заданий и упражнений по текстам, относительно объемным по форме и содержанию, нацелены на самостоятельную индивидуальную подготовку студента. Это объясняется тем, что на стационарном занятии обычно в силу объективных обстоятельств отсутствует возможность подробного чтения текста и его тщательного и последовательного анализа (детального расчленения объекта на элементы) и большую часть учебных материалов следует изучать и усваивать во внеурочное время, хотя, нам думается, общеизвестно, что результативными и эффективными разновидностями риторического анализа прежде всего являются совместное с преподавателем студенческое обсуждение конкретной речи и рефлексия в аудитории после разбора задания.

Ключевые слова: риторический анализ, риторика, традиционная схема разбора, рецензия, аннотация, наука, творчество, бакалавр, текст, объективность, самостоятельность, обучение, способ, грамотная и убедительная речь, индивидуальная и совместная работа, рефлексия.

Как пишет Н.Ю. Русова, «Анализ (от греч. analysis - *разложение*) – расчленение (мысленное или реальное) объекта на элементы; в широком смысле – синоним научного исследования вообще» [31, с. 36]. В специальной

литературе читаем: *«Наряду с лингвистическим, литературоведческим и другими видами анализа существует риторический анализ текста. Риторический анализ, имеющий интегрированную природу, помогает понять, что текст не возникает автоматически из языковых средств, а органично следует из экстралингвистической ситуации»* [38]. Отмечено, что *«Риторический анализ отличается своей многогранностью, так как охватывает целое произведение, устное или письменное, от анализа дискурса (потока жизни, ситуации, породившей данное высказывание) до выбора слов»* [27, с. 229]. А.К. Михальская рассуждает: *«Риторический анализ речи (текста) поможет понять, как «сделана» готовая речь (слово), что она представляет собой как результат риторической деятельности, каково ее устройство именно как риторического произведения»* [29, с. 288]. В таком анализе как способе обучения красноречию прежде всего следует обратить внимание на характеристику текста, жанровое своеобразие, содержание, дискурсивную ситуацию, авторский стиль, адрес, композицию, средства речевой выразительности, соблюдение литературных норм и пр. [27, с. 229-230]. К данным требованиям необходимо добавить и критерии оценки выступления, логику и аргументированность речи, владение материалом и пожелания [1, с. 58-61]. Это, конечно, рекомендации. При желании, на наш взгляд, риторический анализ можно проводить, не соблюдая всех данных выше критериев и последовательности разбора. К примеру, таким образом оформлен материал в нашей статье [16, с. 86-91], в которой отмечены содержание и актуальность текста, адресат и значимость материала, качества «хорошей» речи, ситуация написания текста и пр. Следующее наше задание также предполагает риторический анализ, но при этом даются конкретные указания: *«Ознакомьтесь с программами научных конференций или семинаров. Проанализируйте программы по следующей схеме: 1. Тема. 2. Актуальность. 3. Место проведения конференции. 4. Особенности программы. 5. Новизна программы. 6. Практическая ценность программы»* [14, с. 100]. Фактически отходит от традиционной схемы анализа автор другой статьи, где акцент делается на том, что *«Основными критериями, по которым следует отбирать тексты для риторического анализа, являются культурная значимость, актуальность произведения и эффективность речевого воздействия. Для анализируемого текста большое значение имеют причины, условия появления данного высказывания и возможные в связи с этим последствия. Риторический текст дает ответ на вопросы «что и как сказать, чтобы добиться необходимого эффекта». В таком тексте главным считается аспект авторского целеполагания»* [25, с. 79]. В публикации Л.Н. Горобец *«Моделирование современного урока риторики»* [20, с. 74-75] дается «План риторического анализа текста», в котором представлены следующие вопросы: *«1. Определить общую цель речи (намерение автора – информировать адресата / убедить его / сатирировать / заставить задуматься о... и т. д.). 2. Определить конкретную цель речи (выделить основной тезис, тему (предмет) речи). 3. Выражена ли основная мысль? 4. Соответствует ли предлагаемое решение задаче высказывания (что сказал?, что сказал*

ненамеренно?)? 5. Учитывается ли адресат? 6. Есть ли коммуникативные удачи? 7. Какие риторические стратегии, тактики и приёмы используются? 8. Имеются ли речевые ошибки?» [20, с. 74]. В литературе находим и такое изложение об анализе риторического материала: «Текст, созданный по законам риторики, анализируется по трем направлениям. В ходе анализа следует ответить на следующие вопросы:

- что хотел сказать автор?
- что сказал на самом деле?
- что сказал ненамеренно?

Риторический анализ выявляет прежде всего целесообразность речи: важно понять, ставил ли автор высказывания какую-либо цель и сумел ли ее реализовать» [24, с. 155].

Такое положение дает нам право говорить о традиционном и нетрадиционном, свободном риторическом анализе текста. Последний вариант, очевидно, - демонстрация устной или письменной работы не по плану. Это прежде всего помогает подготовке письменного текста, если бакалавр задание выполняет самостоятельно. Кроме того, такая работа выявляет нестандартный подход к разбору текста, определяет, способен ли студент мыслить креативно, учитывая содержание текста, дает возможность юноше или девушке излагать собственную программу, выступать интересно, проявлять как некую инициативу, так и самостоятельность и демонстрировать свои личные коммуникативные свойства и ораторские способности.

Подробный или частичный, фрагментарный разбор ораторского текста проходит согласно тем критериям и рекомендациям, которые разработаны в специальной литературе по риторике и нами апробированы в учебном процессе. При этом анализ мы советуем делать не только по традиционной схеме, но и по не заданному заранее плану. Такой свободный анализ часто бывает более убедительным, успешным, результативным. Правда, наша трактовка разбора риторического текста не является абсолютной истиной, единственно верным способом. Очевидно, есть и другие мнения, которые по объективным причинам не отражены в настоящей статье.

Не важно, продуктивна или не продуктивна ли традиционная или нетрадиционная схема разбора красноречивого материала. Важнее то, что в современном обществе *«Риторический анализ направлен на оценку эффективности / неэффективности коммуникативного акта и предполагает анализ факторов успешности»* [30]. На наш взгляд, анализ должен быть нацелен и на выработку у студента грамотной и убедительной речи.

Сам риторический анализ мы рекомендуем начинать с ознакомления со специальной литературой по рассматриваемому аспекту с целью последующей подготовки доклада, реферата или сообщения. Для этого бакалаврам даем задание написать реферат по теме **«Риторический анализ текста»**. При этом указываем и некоторые источники для реферирования [1, с. 58–62; 4, с. 41; 9, с. 86–94; 16, с. 86–91; 17, с. 120–146; 19, с. 10–15; 27, с. 229–230; 29, с. 288–294 и др.]. Далее работаем над написанными ранее рефератами. Через занятие начинаем делать и риторический анализ подготовленных студентами

вторичных текстов по реферату. В этой ситуации данный вид работы можно считать учебным материалом. После такой предварительной тренировки следует приступать к риторическому анализу научной или творческой работы, художественного произведения или публицистики, письменного ответа или устного выступления, прозаического эссе или стихотворного текста, памфлета или политической информации, диалога бакалавров или монолога и т. д.

В тренировочных упражнениях излагается задание проанализировать определенный материал, ср.:

Задание 7 к теме «Сущность предмета». Проанализируйте статью «Отражение вопроса об интегративности курса «Риторика» в некоторых современных учебных пособиях по красноречию» [13, с. 137-142; 14, с. 86].

Задание 25 к теме «Социально-бытовое красноречие». Проанализируйте статью «О комплиментах в речах студентов-филологов во время педагогической практики в средней школе» [11, с. 82-88; 14, с. 107].

Задание 19 к теме «Произнесение речи». Проанализируйте выступления однокурсников [14, с. 128].

Задание 6 к теме «Невербальное общение». Проанализируйте рассказ А.П. Чехова «Человек в футляре» [34, с. 219-231; 14, с. 141].

Перед нами задания для подробного анализ текста. При этом суждения бакалавров могут быть разными, во-первых, потому, что темы в озвученных упражнениях не повторяются (озвучены одинаковые задания), во-вторых, это зависит от того, насколько выступающий хорошо владеет материалом.

На первый взгляд, создается впечатление, что указанные задания преподносятся как неоднократное копирование, повторение одного и того же, применение тавтологии. Однако даже при традиционном анализе мы слышим неординарные выступления или читаем разные подходы к разбору. Кто-то обращает внимание на средства убеждения, кто-то на формальные признаки, кто-то на глубокий смысл изложенного и пр.

Одинаковые работы часто не способствуют активизации учебного процесса. Одно и то же отталкивает бакалавров. Поэтому такие задания по возможности следует разнообразить, ср.:

Задание 20 к теме «Этапы работы над речью». Анализ сочинения «Хвалебная речь», посвященного дню рождения, свадьбе, сдаче экзамена и т. д. Нахождение в сочинении основных этапов работы над речью [14, с. 109].

Задание 62 к теме «Этапы работы над речью». Анализ сочинения «Рассказ о друге». Определение композиции сочинения [14, с. 111].

В действительности рассказ и похвала – это разновидности социально-бытового красноречия. В одном виде наличествует повествование, а в другом преобладает рассуждение. Как видим, задания как бы одинаковые, но их содержание различное. Поэтому и анализировать данные сочинения бакалаврам приходится по-разному.

Часто к риторическому анализу даем дополнительные вопросы, связывая одну тему с другой. Так, к примеру, задания выглядят следующим образом, ср.:

Задание 10 к теме «Произнесение речи». Проанализируйте рассказ А.П. Чехова «*Оратор*» [35]. К какому виду красноречия ближе содержание рассказа? [14, с. 127].

Задание 11 к теме «Произнесение речи». Проанализируйте заметку А.П. Чехова «*Хорошая новость*» [36], после чего прочитайте статью «Риторический анализ заметки А.П. Чехова «Хорошая новость» (К 150-летию со дня рождения писателя)» [16, с. 86-91]. Сравните свой анализ заметки с содержанием статьи [14, с. 127] и др.

В данных двух примерах в качестве иллюстраций взяты художественный текст, научная статья и заметка, которую мы считаем публицистическим произведением. Для риторического анализа на одном и том же занятии мы подобрали тексты разных функциональных стилей.

Иногда в упражнении не используем понятие «анализ» или «анализировать или проанализировать» (см. выше), но подразумеваем такое задание, ср.:

Задание 13 к теме «Сущность предмета». Прочитайте статью «Дневник ритора» для дагестанской студенческой аудитории» и выразите свое отношение к содержанию статьи [9, с. 27-33; 14, с. 86].

Задание 13 к теме «Академическое красноречие». Прочитайте любую статью по социальной работе и подготовьте рецензию (отзыв) и аннотацию [14, с. 100].

Если в задании или упражнении написано «проанализировать» или просто «анализ», то это означает устное или письменное выполнение задания. Устный выбор уместен при нехватке времени, ср.:

Задание 6 к теме «Эпитеты». Анализ статьи «Об использовании дагестанскими студентами эпитетов из книги Расула Гамзатова «Мой Дагестан» [10, с. 64-70; 14, с. 118].

Имеются случаи, когда прямо указывается или подразумевается, что данное задание письменное или устное, ср.:

Задание 9 к теме «Невербальное общение». Устный анализ текста И.Н. Браима «Деловой костюм» [7, с. 162–167; 14, с. 141].

Задание 13 к теме «Академическое красноречие». Прочитайте любую статью по социальной работе и подготовьте рецензию (отзыв) и аннотацию [14, с. 100]. А рецензия и аннотация, по нашему мнению, могут быть только письменными.

Существенной является подготовка аннотации прочитанной работы. Это следующая, более сложная ступень обучения студентов риторике, обучения молодых людей подготовке сжатых текстов. Писать кратко, лаконично люди учатся годами. Если же бакалавр уже научился писать аннотацию, то он в совершенстве владеет способами риторического анализа текста. Умение писать аннотацию предполагает, что юноша справится и с заданием подготовить рецензию как развернутый текст.

В статье Н.А. Ипполитовой «*Методика преподавания риторики как наука*» читаем: «*Принятые в дидактике классификации дополняются новыми разновидностями, новыми подходами к их классификации. Так, например,*

аналитические методы в методике риторики дополняются такими, как риторический анализ, проблемные методы – такими, как риторическая задача» [23, с. 196]. Как видим, риторический анализ рассматривается как новый аналитический метод. При этом отметим, что ряд заданий, связанных с освещаемым вопросом, является новым, что дано в специальной литературе. К примеру, новым считаем «Риторический анализ содержания дневника ритора», который уже проходит апробацию [8, с. 23].

Новым является и риторический анализ тестирования, при котором преподаватель специально прибегает к стилистическим средствам речевой выразительности. Регулярный устный разбор выполненных тестов по ораторскому искусству помогает повышению устной и письменной грамотности студентов, способствует выработке навыков публичного выступления: бакалавры замечают, как ведет себя педагог при объявлении положительных и отрицательных результатов, какие эпитеты подбирает он при объявлении той или иной оценки. Это руководство к действию, образец для подражания, наглядный тренировочный пример произнесения речи.

*«В последние годы на занятии по теме «Произнесение речи» при обсуждении вопроса «Взаимодействие оратора и аудитории» мы студентам специально даем риторический анализ рассказа» [12, с. 43], который для нас также является нововведением в учебный процесс. Каждый из студентов подчеркивает в рассказе не только что-то общее, но и то особенное риторическое, которое хотел сказать нам автор. При этом точное намерение, возможно, не всегда правильно раскрывается. Любой анализ на риторических занятиях, естественно, должен быть риторическим упражнением с определенной интенцией. Так, следующее задание как самостоятельная работа как раз предполагает такой способ с конкретизацией задачи, ср.: **Задание 13 к теме «Фигуры»**. «Самостоятельная работа. Проанализируйте стихотворение А.А. Блока «О доблестях, о подвигах, о славе» с точки зрения использованных в нем средств речевой выразительности» [6, с. 53–54; 14, с. 122].*

Фактически на каждом занятии мы используем риторический разбор. Это эффективно в аудитории, которая заинтересована в получении теоретических и прикладных знаний. При этом не всегда полностью анализируем текст в силу ограниченности аудиторного времени. Поэтому нередко такие задания студенты выполняют заранее письменно и самостоятельно.

Часто понятие «проанализировать» мы даем как цель занятия. При этом подразумеваем проанализировать риторически, ср.: на практическом занятии по теме «**Фигуры**» ставим перед собой одну из целей: «*проанализировать текст с точки зрения наличия в нем средств речевой выразительности*» [14, с. 121]; одна из целей занятия по теме «**Произнесение речи**» в форме семинара звучит как «*...проанализировать изученный материал*» [14, с. 126] и пр.

Данный вид работы как один из способов активизации учебного процесса необходимо проводить после выполнения каждого задания. Это подведение итогов, выводы, так называемая рефлексия – анализ произнесенной или написанной речи, который необходим не только для того, чтобы поощрить вербально или письменно автора текста, но и для того, чтобы найти, выделить и

учесть недостатки выступления. С их учетом следует отредактировать текст, чтобы в следующий раз выступить лучше. Обратим внимание на то, что *«Рефлексия - обязательный этап урока риторики. Способность рефлексировать (оценивать собственную учебную и познавательную речевую деятельность) помогает совершенствовать механизмы эффективного речевого взаимодействия. Именно рефлексия в качестве осознанного действия способствует совершенствованию любого конкретного действия, деятельности»* [20, с. 74-75]. При этом в другом источнике читаем: *«Все большее понимание находит мысль о том, что на всех этапах порождения текста, речи так или иначе (развернуто или сжато, осознанно или не совсем осознанно) осуществляется рефлексия»* [26, с. 172]. Мы разделяем данную точку зрения.

Важна рефлексия как самоанализ при анкетировании на последнем занятии курса, да и при анализе преподавателем самих анкетных данных. Бакалавры чувствуют ответственность как за каждое высказанное слово в ответах, если опрос устный, так и за весь написанный текст, если анкету оформляют письменно. При этом констатируем, что из года в год на анкетирование студенты тратят больше времени. И на это мы начали обращать пристальное внимание. Даже такая работа, ставшая популярной, но не обязательной в учебном процессе в последнее время, риторически воспитывает бакалавров и помогает им аналитически размышлять. В подтверждение последнего положения процитируем источник, в котором выявлена рефлексивная компетентность студентов при обучении риторике: *«Итак, проведенный анализ ответов студентов разных лет обучения на вопросы специальной анкеты показал, что понятие «рефлексия» все больше внедряется как в сам процесс обучения в высшей школе, так и в культуру в целом»* [26, с. 172].

Образцом для подражания может служить рефлексия педагога после проведения риторического тренинга *«Выборы старосты группы»* на занятии по теме *«Социально-политическое красноречие»* [14, с. 102], поскольку преподаватель является организатором учебного мероприятия. Самоанализ (саморефлексия) ведущего украсит любое занятие. Помимо этого, сами бакалавры со временем смогут риторически проанализировать свои выступления. Такая вербальная или невербальная реализация также, как говорится, «обречена» на успех, хотя носит рекомендательный характер.

Успешной является и работа над научными изысканиями исследователей и методистов о риторическом анализе, которые опубликованы в последние годы. Студентам даем задание написать аннотации статей и рецензии на них [21, с. 225-230; 28, с. 303-307; 32, с. 106-118; 33, с. 224-229; 37, с. 42-46 и др.]. Во всех этих статьях риторический анализ рассматривается с разных сторон. Это и речь политического деятеля, и красноречие и анализ художественного текста, и литературная классика как источник риторического анализа дискуссии, и т. д.

В учебном процессе для риторического разбора мы предлагаем ряд собственных новых статей [8, с. 19-27; 12, с. 32-53; 13, с. 137-142 и др.]. При этом с целью объективной оценки текст даем без указания автора и настоятельно просим бакалавров не искать выходных данных анализируемой

работы, если задание выполняют дома. В стационаре при анализе такого текста студенты не пользуются методическими разработками или электронными средствами, а применяют уже выработанные умения и навыки и приобретенные в ходе познавательной деятельности знания.

Для риторического анализа в аудитории важно подобрать небольшие тексты. К примеру, уникальными в этом отношении считаем прозаические произведения А.П. Чехова. Некоторые чеховские новеллы относительно малы по объему, что дает возможность прочитать и сделать определенные выводы во время практического (семинарского) занятия. Кроме этого, производим разбор критических эссе, свободных и тематических мини-сочинений самих студентов, которые мы специально заранее подбираем в качестве образцов. Список предлагаемых нами творческих работ по темам для риторического анализа можно прочитать в нашей публикации [12, с. 32-53].

Полезнее и эффективнее делать анализ риторического текста, в котором легко определить этос, логос и пафос. А публицистические и художественные тексты фактически выполняют функции риторического текста, в которых невооруженным глазом заметны указанные выше категории. Поэтому таким материалом пользуемся регулярно, а научные тексты, в которых сложнее находить эти категории, рекомендуем предлагать студентам к концу учебного курса, после необходимого количества тренировочных самостоятельных и коллективных (совместно с однокурсниками и преподавателем) упражнений. Правда, мы, принимая во внимание контингент, такие задания вынуждены начинать с разбора научной продукции – с работы по реферированию.

При анализе ставится вопрос о том, востребован ли тот или иной текст, подходит ли материал по тематике и содержанию. Все разбираемые творческие работы, классические художественные и научные тексты к занятиям, дидактические материалы подбираем, учитывая не только обсуждаемый вопрос, но и интересы аудитории. Текст должен быть актуальным в молодежной среде. К примеру, психологически оправданным является риторический анализ таких текстов, как рассказ «**Я поздно понял**» Е. Ауэрбах [2, с. 138-141; 5, с. 30], притча Р.Г. Гамзатова «**Пусть всем наукой будет**» [18; 14, с. 276-278], статья «**Риторические эссе для дагестанских бакалавров**» [15, с. 43-51] и др., которые мы рассматриваем как хрестоматийные примеры для разбора. При этом вторичные студенческие тексты часто эмоциональнее первичных: в них выражается тот общий взгляд, который воспитан в молодых людях старшим поколением дагестанцев. Это подтверждает мысль о том, что использование конкретного текста оправдано и риторически. При таких условиях студенческий анализ ораторского текста будет и грамотным, и убедительным.

Интересен и анализ студенческого сочинения по свободной теме в связи с тем, что коллектив не знает, о чем будет писать однокурсник (*моя группа, учеба в университете, мой идеал, студенческий досуг, политика, спорт объединяет нас* и др.). Индивидуальная работа показывает, насколько талантлив, умен, находчив, грамотен и креативен молодой человек. В этом убедились при разборе студенческих заданий, будь это эссе, анализ, диалог и пр.

Обращение к самому понятию «**Риторический анализ**», которое в последнее время используется в речевой культуре часто, в том или ином тексте, посвященном именно этому концепту, не всегда имеет место. Так, например, в своей работе мы данный термин употребили только в заглавии [16, с. 86-91]. Также представила свою статью и В.В. Ильичева [22, с. 79-85] Это, на наш взгляд, не существенно. Важнее тема, содержание и актуальность рассматриваемого материала.

Освещаемый вопрос не исчерпывается данными в статье заданиями. Многие виды работ появляются благодаря тому, какие творческие работы представили бакалавры к занятию. Риторическому анализу может быть подвергнут любой жанр красноречия: пословица, поговорка, тост, притча, басня, анекдот, частушка, приватное письмо, публичное обращение, критическое эссе, мультитолог, поздравительная телеграмма, некролог, биография, телефонные переговоры, мемуары, рассказ, видеофильм и пр.

С целью риторического анализа в учебном пособии «Риторика» [14] и в учебном курсе в качестве иллюстраций приведены как названия образцовых хрестоматийных текстов, так и наименования опубликованных в последние годы и придуманных студентами материалов, которые небесполезны в аудиторной работе при обучении молодых людей ораторскому искусству. В публикации также отражены те задания и упражнения, которые мы предлагаем бакалаврам подготовить к конкретному семинарскому или практическому занятию. Большинство из данных заданий и упражнений по текстам, относительно объемным по форме и содержанию, нацелены на самостоятельную индивидуальную подготовку учащегося. Это объясняется тем, что на стационарном занятии обычно в силу объективных обстоятельств отсутствует возможность подробного чтения текста и его тщательного и последовательного анализа (детального расчленения объекта на элементы) и большую часть учебных материалов следует изучать и усваивать во внеурочное время, хотя, нам думается, общеизвестно, что результативными и эффективными разновидностями риторического анализа прежде всего являются совместное с преподавателем студенческое обсуждение конкретной речи и рефлексия в аудитории после анализа конкретного текста. Опытный педагог всегда заметит все важные моменты озвученного выступления и подскажет бакалаврам, как правильно подготовить тщательный анализ или фрагментарный разбор. Кроме того, он обязательно обратит внимание и на недостатки в звучащей или письменной речи.

Таким образом, использование риторического анализа научной или творческой работы, художественного произведения или публицистики, письменного ответа или устного выступления мы рассматриваем как один из способов обучения бакалавров грамотной и убедительной речи на занятиях по красноречию. Практическая часть данной темы нами будет отражена в новой статье, учитывая то, что обсуждаемый концепт может вызвать много вопросов и споров, ибо, как справедливо замечает В.И. Аннушкин, «...*риторический анализ до сих пор не представил целостного анализа деятельности того или иного оратора или писателя*» [3, с. 39].

Литература

1. *Александров Д.Н.* Риторика: учебное пособие. 2-е изд., испр. М.: Флинта; Наука, 2002.
2. *Алликметс К.П., Метса А.А.* Поговорим... Пospорим... Л.: Просвещение, 1991.
3. *Аннушкин В.И.* Общественно-речевая практика в свете проблем риторики (на материале политического красноречия в 2012 году) // Современная риторика в общественно-речевой и педагогической практике: материалы XVII Международной научной конференции (30 января – 1 февраля 2013 г.). М.: Институт русского языка, 2013.
4. *Аннушкин В.И.* Риторика. Вводный курс: учебное пособие. 2-е изд., испр. М.: Флинта; Наука, 2007.
5. *Биякаев Р.И., Ваджибов М.Д.* Элементы риторики в современной психологии: прецеденты или традиция для дагестанской студенческой аудитории? // Наука. Мысль. 2015. № 11.
6. *Блок А.А.* Избранное. Стихотворения и поэмы. Краснодар: Краснодарское книжное издательство, 1978.
7. *Браим И.Н.* Культура делового общения. Минск: ИП «Экоперспектива», 1998.
8. *Ваджибов М.Д.* Дидактические материалы для занятий по риторике в дагестанской студенческой аудитории // Дидактическая филология. 2016. № 3.
9. *Ваджибов М.Д.* «Дневник ратора» для дагестанской студенческой аудитории (из опыта работы в Дагестанском государственном университете) // Наука. Мысль. 2016. № 6-1.
10. *Ваджибов М.Д.* Об использовании дагестанскими студентами эпитетов из книги Расула Гамзатова «Мой Дагестан» // Наука. Мысль. 2016. № 6-1.
11. *Ваджибов М.Д.* О комплиментах в речах студентов-филологов во время педагогической практики в средней школе // Наука. Мысль. 2016. № 6-1.
12. *Ваджибов М.Д.* О творческих работах по риторике для дагестанских студентов // Дидактическая филология. 2017. № 1 (5).
13. *Ваджибов М.Д.* Отражение вопроса об интегративности курса «Риторика» в некоторых современных учебных пособиях по красноречию // Наука. Мысль. 2016. № 6-1.
14. *Ваджибов М.Д.* Риторика: учебное пособие для студентов-бакалавров гуманитарных специальностей. 3-е изд., перераб. и доп. Махачкала: Издательство ДГУ, 2016.
15. *Ваджибов М.Д.* Риторические эссе для дагестанских бакалавров // Наука. Мысль. 2015. № 3.
16. *Ваджибов М.Д.* Риторический анализ заметки А.П. Чехова «Хорошая новость» (к 150-летию со дня рождения писателя) // Вестник Дагестанского государственного университета. Филологические науки. 2010. Вып. 3.
17. *Виноградов В.В.* О языке художественной прозы. Избранные труды. М.: Наука, 1980.

18. *Гамзатов Р.Г.* Пусть всем наукой будет. URL: <http://www.gamzatov.ru/stih/stihbook27.htm> (Дата обращения: 10.08.2017).
19. *Ганиев Ж.В.* Введение в риторический анализ текста // Русский язык в школе. 2014. №1.
20. *Горобец Л.Н.* Моделирование современного урока риторики // Материалы XIV Международной научной конференции «Риторика и культура речи: наука, образование, практика», 1-3 февраля 2010 года / Под. ред. Г.Г. Глинина. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010.
21. *Демидов О.В.* Русское судебное красноречие в контексте современности: лингвистический подход (Анализ обвинительных речей А.Ф. Кони) // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. 2. Филология. 1999. № 2.
22. *Ильичёва В.В.* Риторический анализ торжественных речей современных ораторов на примере телепроекта «Имя России» // Вестник РУДН. Серия «Литературоведение. Журналистика». 2012. № 3.
23. *Ипполитова Н.А.* Методика преподавания риторики как наука // Современная риторика в общественно-речевой и педагогической практике: материалы XVII Международной научной конференции (30 января – 1 февраля 2013 г.). М.: Институт русского языка, 2013.
24. *Ипполитова Н.А.* и др. Общая риторика: уч. пособие. М.: Экзамен, 2012.
25. *Кораблева Г.Н.* Риторический анализ текста как прием формирования профессиональных компетенций будущего педагога // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. №4(60). Т. 3.
26. *Липатова В.Ю.* Выявление рефлексивной компетентности студентов при обучении риторике // Риторика и речеведческие дисциплины в условиях реформы образования: Материалы XX Международной научной конференции (4-6 февраля 2016 г.) / Под ред. Ю.В. Щербининой, Е.Л. Ерохиной. М.: ТЕЗАУРУС, 2016.
27. *Львов М.Р.* Риторика. Культура речи: учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. М.: Academia, 2002.
28. *Меньшенина С.В.* Риторический анализ речевой деятельности политического деятеля // Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве», 21-23 января 2009 г. / Под ред. В.И. Аннушкина. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009.
29. *Михальская А.К.* Основы риторики. 10–11 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений. 2-е изд., с изм. М.: Дрофа, 2001.
30. По проведению риторического анализа текста. URL: <https://lektsii.org/10-78486.html> (Дата обращения: 15.09.2017).
31. *Русова Н.Ю.* От аллегории до ямба: терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. М.: Флинта; Наука, 2004.
32. *Салиева Л.К.* Риторика и анализ художественного текста // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 1.

33. *Сегеда А.С.* Литературная классика как источник материала для риторического анализа дискуссионной речи // Риторика и речеведческие дисциплины в условиях реформы образования: Материалы XX Международной научной конференции (4-6 февраля 2016 г.) / Под ред. *Ю.В. Щербининой, Е.Л. Ерохиной.* М.: ТЕЗАУРУС, 2016.

34. *Чехов А.П.* Повести и рассказы. М.: Детская литература, 1970.

35. *Чехов А.П.* Оратор. URL: <http://lib.rus.ec/b/10636/read> (Дата обращения: 30.08.2017).

36. *Чехов А.П.* Хорошая новость. URL: <http://chegov.niv.ru/chegov/public/horoshaya-novost.htm> (Дата обращения: 30.08.2017).

37. *Чудинов А.П.* Россия в метафорическом зеркале: Анализ современного политического дискурса // Русская речь. 2002. № 3.

38. *Шантарович С.А.* Риторический анализ художественного текста. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/56774/1/Шантарович%20С.А.%20Риторический%20анализ%20художественного%20текста.pdf> (Дата обращения: 10.09.2017).

References

1. *Aleksandrov D.N.* Ritorika: uchebnoe posobie. 2-e izd., ispr. М.: Flinta; Nauka, 2002.

2. *Allikmets K.P., Metsa A.A.* Pogovorim... Posporim... L.: Prosveshchenie, 1991.

3. *Annushkin V.I.* Obshchestvenno-rechevaya praktika v svete problem ritoriki (na materiale politicheskogo krasnorechiya v 2012 godu) // Sovremennaya ritorika v obshchestvenno-rechevoi i pedagogicheskoi praktike: materialy XVII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (30 yanvarya – 1 fevralya 2013 g.). М.: Institut russkogo yazyka, 2013.

4. *Annushkin V.I.* Ritorika. Vvodnyi kurs: uchebnoe posobie. 2-e izd., ispr. М.: Flinta; Nauka, 2007.

5. *Biyakaev R.I., Vadzhibov M.D.* Elementy ritoriki v sovremennoi psikhologii: pretsedenty ili traditsiya dlya dagestanskoi studencheskoi auditorii? // Nauka. Mysl'. 2015. № 11.

6. *Blok A.A.* Izbrannoe. Stikhotvoreniya i poemy. Krasnodar: Krasnodarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1978.

7. *Braim I.N.* Kul'tura delovogo obshcheniya. Minsk: IP «Ekoperspektiva», 1998.

8. *Vadzhibov M.D.* Didakticheskie materialy dlya zanyatii po ritorike v dagestanskoi studencheskoi auditorii // Didakticheskaya filologiya. 2016. № 3.

9. *Vadzhibov M.D.* «Dnevnik ritora» dlya dagestanskoi studencheskoi auditorii (iz opyta raboty v Dagestanskom gosudarstvennom universitete) // Nauka. Mysl'. 2016. № 6-1.

10. *Vadzhibov M.D.* Ob ispol'zovanii dagestanskimi studentami epitetov iz knigi Rasula Gamzatova «Moi Dagestan» // *Nauka. Mysl'*. 2016. № 6-1.
11. *Vadzhibov M.D.* O komplimentakh v rechakh studentov-filologov vo vremya pedagogicheskoi praktiki v srednei shkole // *Nauka. Mysl'*. 2016. № 6-1.
12. *Vadzhibov M.D.* O tvorcheskikh rabotakh po ritorike dlya dagestanskikh studentov // *Didakticheskaya filologiya*. 2017. № 1 (5).
13. *Vadzhibov M.D.* Otrazhenie voprosa ob integrativnosti kursa «Ritorika» v nekotorykh sovremennykh uchebnykh posobiyyakh po krasnorechiyu // *Nauka. Mysl'*. 2016. № 6-1.
14. *Vadzhibov M.D.* Ritorika: uchebnoe posobie dlya studentov-bakalavrov gumanitarnykh spetsial'nostei. 3-e izd., pererab. i dop. Makhachkala: Izdatel'stvo DGU, 2016.
15. *Vadzhibov M.D.* Ritoricheskie esse dlya dagestanskikh bakalavrov // *Nauka. Mysl'*. 2015. № 3.
16. *Vadzhibov M.D.* Ritoricheskii analiz zametki A.P. Chekhova «Khoroshaya novost'» (k 150-letiyu so dnya rozhdeniya pisatelya) // *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2010. Vyp. 3.
17. *Vinogradov V.V.* O yazyke khudozhestvennoi prozy. Izbrannye trudy. M.: Nauka, 1980.
18. *Gamzatov R.G.* Pust' vsem naukoj budet. URL: <http://www.gamzatov.ru/stih/stihbook27.htm> (Data obrashcheniya: 10.08.2017).
19. *Ganiev Zh.V.* Vvedenie v ritoricheskii analiz teksta // *Russkii yazyk v shkole*. 2014. № 1.
20. *Gorobets L.N.* Modelirovanie sovremennogo uroka ritoriki // *Materialy XIV Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Ritorika i kul'tura rechi: nauka, obrazovanie, praktika», 1-3 fevralya 2010 goda / Pod. red. G.G. Glinina. Astrakhan': Izdatel'skii dom «Astrakhanskii universitet», 2010.*
21. *Demidov O.V.* Russkoe sudebnoe krasnorechie v kontekste sovremennosti: lingvisticheskii podkhod (Analiz obvinitel'nykh rechei A.F. Koni) // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2. Filologiya*. 1999. № 2.
22. *Il'icheva V.V.* Ritoricheskii analiz torzhestvennykh rechei sovremennykh oratorov na primere teleproekta «Imya Rossii» // *Vestnik RUDN. Seriya «Literaturovedenie. Zhurnalistika»*. 2012. № 3.
23. *Ippolitova N.A.* Metodika prepodavaniya ritoriki kak nauka // *Sovremennaya ritorika v obshchestvenno-rechevoi i pedagogicheskoi praktike: materialy XVII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (30 yanvarya – 1 fevralya 2013 g.)*. M.: Institut russkogo yazyka, 2013.
24. *Ippolitova N.A. i dr.* Obshchaya ritorika: uch. posobie. M.: Ekzamen, 2012.
25. *Korableva G.N.* Ritoricheskii analiz teksta kak priem formirovaniya professional'nykh kompetentsii budushchego pedagoga // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014. №4(60). T. 3.
26. *Lipatova V.Yu.* Vyyavlenie reflektivnoi kompetentnosti studentov pri obuchenii ritorike // *Ritorika i rechevedcheskie distsipliny v usloviyakh reformy obrazovaniya: Materialy XX Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (4-6 fevralya 2016 g.) / Pod red. Yu.V. Shcherbininoi, E.L. Erokhinoi*. M.: TEZAURUS, 2016.

27. *L'vov M.R.* Ritorika. Kul'tura rechi: uchebnoe posobie dlya studentov gumanitarnykh fakul'tetov vuzov. M.: Academia, 2002.

28. *Men'shenina S.V.* Ritoricheskii analiz rechevoi deyatelnosti politicheskogo deyatelya // Materialy XIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Ritorika i kul'tura obshcheniya v obshchestvennom i obrazovatel'nom prostranstve», 21-23 yanvarya 2009 g. / Pod red. *V.I. Annushkina*. M.: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina, 2009.

29. *Mikhal'skaya A.K.* Osnovy ritoriki. 10–11 kl.: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 2-e izd., s izm. M.: Drofa, 2001.

30. Po provedeniyu ritoricheskogo analiza teksta. URL: <https://leksii.org/10-78486.html> (Data obrashcheniya: 15.09.2017).

31. *Rusova N.Yu.* Ot allegorii do yamba: terminologicheskii slovar'-tezaurus po literaturovedeniyu. M.: Flinta; Nauka, 2004.

32. *Salieva L.K.* Ritorika i analiz khudozhestvennogo teksta // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2001. № 1.

33. *Segeda A.S.* Literaturnaya klassika kak istochnik materiala dlya ritoricheskogo analiza diskussionnoi rechi // Ritorika i rechevedcheskie distsipliny v usloviyakh reformy obrazovaniya: Materialy XX Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (4-6 fevralya 2016 g.) / Pod red. *Yu.V. Shcherbininoi, E.L. Erokhinoi*. M.: TEZAURUS, 2016.

34. *Chekhov A.P.* Povesti i rasskazy. M.: Detskaya literatura, 1970.

35. *Chekhov A.P.* Orator. ORL: <http://lib.rus.ec/b/10636/read> (Data obrashcheniya: 30.08.2017).

36. *Chekhov A.P.* Khoroshaya novost'. URL: <http://chehov.niv.ru/chehov/public/horoshaya-novost.htm> (Data obrashcheniya: 30.08.2017).

37. *Chudinov A.P.* Rossiya v metaforicheskom zerkale: Analiz sovremennogo politicheskogo diskursa // Russkaya rech'. 2002. № 3.

38. *Shantarovich S.A.* Ritoricheskii analiz khudozhestvennogo teksta. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/56774/1/Shantarovich%20S.A.%20Ritoricheskii%20analiz%20khudozhestvennogo%20teksta.pdf> (Data obrashcheniya: 10.09.2017).

RHETORICAL ANALYSIS AS A WAY OF TEACHING BACHELORS ORATORY

M.D. Vadzhibov
Dagestan State University

Abstract. The article discusses the use of rhetorical analysis of scientific or creative work, artwork or journalism, a written response or oral presentation as one of the ways in teaching bachelors literate and convincing speech in eloquent lessons. At the same time, a detailed or partial analysis takes place according to the criteria and recommendations developed in the special literature on rhetoric and we have tested in

the educational process. In addition, we advise you to do the analysis not only according to the traditional scheme, but also according to a plan not set beforehand, which enables the young man or girl to set forth his own program, to be interesting, creative, to show independence and demonstrate his/her own communicative qualities and oratory skills.

For the purpose of rhetorical analysis, both the names of exemplary textbook texts, as well as the names of materials published in recent years and invented by students, are useful as illustrations. They are useful at the lectures and tutorials when teaching young people to oratory. The publication also reflects the tasks and exercises that we offer bachelors to prepare for a specific seminar or tutorial. Most of these tasks and exercises on texts, relatively large in form and content, are aimed at the individual preparation of the student. This is due to the fact that in stationary employment, due to objective circumstances, it is usually impossible to read the text in detail and carefully and consistently analyze it (detailed dismemberment of the object into elements) and most of the learning materials should be studied and learned in off-hour time, although, we think, that result and effective varieties of rhetorical analysis are, first of all, a student's discussion of a specific speech with the tutor and reflection in the audience follows analysis.

Keywords: rhetoric analysis, Rhetoric, traditional analysis, review, abstract, science, creativity, bachelor, text, objectivity, independence, learning, method, competent and convincing speech, individual and joint work, reflection.

Сведения об авторе

Ваджибов Малик Джамалутдинович, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), главный редактор журнала «Дидактическая филология».

Рецензент

Кротенко Ираида Абесаломовна, доктор филологических наук, профессор департамента Славистики факультета гуманитарных наук, Государственный университет им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 811.161.1

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ДАГЕСТАНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (5-7 КЛАССЫ)

К.Э. Джамалов

Дагестанский государственный университет

Аннотация. В статье рассмотрены методы и приемы формирования орфографической грамотности учащихся-дагестанцев 5-7 классов. Для повышения орфографической зоркости рекомендованы такие виды работ, как списывание (простое и осложненное) и разные типы диктантов (предупредительный, объяснительный, зрительный и т. д.). Предложена система разнообразных упражнений по повышению грамотности учащихся.

Ключевые слова: орфограмма, орфографическое правило, опознавательный признак орфограммы, комментированное письмо, алгоритмы.

Орфография - это система правил о единообразном написании слов. Она облегчает письменное общение между людьми, обеспечивает единое понимание написанного как самим пишущим, так и читающим.

Задача обучения орфографии в школе заключается в том, чтобы, во-первых, довести до сознания школьников значение орфографии и необходимость овладения ею и, во-вторых, вооружить учащихся необходимыми знаниями, умениями и навыками письма.

Основным принципом обучения орфографии является принцип сознательности, основывающийся на связи обучения орфографии с грамматикой. Например, следует объяснить причину ошибок в следующих словах: *ХвОстовство, тОщить, пристЕжная, раздрОжать, вИнтилятор, чИстолюбивый, благослАвить* и др. Нужно ли выяснять лексическое значение слов или его значимых частей при подборе родственных слов в качестве проверочных?

При обучении орфографии учащихся 5-7 классов следует познакомить их с понятием «орфограмма». Орфограмма – правильное (соответствующее правилам или традиции) написание, которое нужно выбрать из ряда возможных. Например, укажите сначала слова, в которых нет орфограмм, затем слова с орфограммами: *дом, уклон, трава, побольше, просьба, сделать, преподаватель, пол-Москвы* и т. д.

Или другой пример: в школьном учебнике рекомендуется в сочетаниях *жи, ши* писать букву *и*. Ученики допускают ошибки в написании слов *ожерелье, шерстяной, по крыше* и др. Как предупредить подобные ошибки? (После шипящих ж и ш под ударением пишется *и*, а без ударения возможны и другие гласные, кроме *ы*. Например: *жил, шил, ширь, но: жестяной, жарковато* и др.).

Выбор методов и приемов обучения орфографии обуславливается характером орфограмм, которые могут быть в любой значимой части слова: в приставке, корне, суффиксе, окончании. Разные типы орфограмм встречаются в пределах одной и той же морфемы, и соответственно применяются при этом различные правила.

В обучении орфографии используются те же **методы**, что и в преподавании грамматики: **слово учителя, беседа, наблюдение и анализ орфограмм, самостоятельная работа учащихся**. Например, методом наблюдения проводится изучение правописания гласных, проверяемых ударением. Записываются следующие предложения: *Железо раскалилось докрасна. При зеркале металл нагревают, а затем быстро охлаждают. Заскрипел под полозьями снег. Дверь скрипнула и закрылась.*

В подчеркнутых словах предлагается расставить ударения, выделить корень, назвать гласную корня, подумать и сделать вывод, как проверяется правильность написания безударной гласной корня.

В обучении орфографии предлагаем использовать следующие **приемы: орфографический разбор и прием алгоритмизации**. Орфографический разбор является одним из основных приемов при изучении нового материала. Данный прием воспитывает навык аналитического подхода к написанию, сосредоточивая внимание учащихся на изучаемых орфограммах, способствует формированию умения осознанно применять правила. Важно не только правильное написание, но и объяснения данного написания. Например, ученик допустил ошибку в написании слова **колют**, т. е. написал **колят**. Чтобы правильно написать данное слово, учащиеся должны определить спряжение глагола по начальной форме: **колоть** – глагол 1 спряжения. Значит, правильное написание **колют**, так как глаголы 1 спряжения в 3-ем лице множественного числа имеют окончания **-ут, -ют**. Таким образом, при орфографическом разборе проводится объяснение правописания каждой орфограммы, представляющей трудность для учащихся.

Прием алгоритмизации в обучении орфографии – это система обоснований применения правила в практике письма. Этот прием используется при изучении ряда тем, например, при усвоении написания разделительных **ъ** и **ь**. Учитель предлагает учащимся четко выделить те признаки, по которым можно определить, пишется ли разделительный знак в слове и какой из двух разделительных знаков нужен в том или другом случае. Преподаватель предупреждает учащихся о том, что эти признаки должны быть расположены в строгом порядке. Например, выясняется, перед какими буквами и в какой части слова пишутся разделительные **ъ** и **ь** (перед **е, ё, я, ю**, в корне слова, между приставкой и корнем). Учитель акцентирует внимание учащихся на том, что нужно выделить корень, определить, начинается ли он с гласной **е, ё, я** или **ю**, а также следует установить (чтобы решить, какой разделительный знак писать), находится ли разделительный знак **между корнем и приставкой** на согласную? Если ответ утвердительный, то следует писать **ъ**, если отрицательный - **ь**.

Обучение орфографии в современной школе - это систематическая планомерная работа по:

а) усвоению орфографических понятий, призванному обеспечить прочное формирование навыков грамотного письма;

б) усвоению норм правописания на основе выявления и систематизации того языкового содержания, которое составляет базисную сущность каждого орфографического правила;

в) расширению словарного запаса учащихся;

г) совершенствованию всех видов речевой деятельности (чтения, слушания, говорения и письма) в их единстве и взаимосвязи.

Первым условием формирования орфографических навыков является изучение орфографических правил. Чтобы писать в соответствии с орфографическим правилом, ученик должен обнаружить орфограмму, установить, какое орфографическое правило необходимо принять в данном случае и решить вопрос о конкретном написании.

В обучении орфографии важнейшую роль играют упражнения. В первую очередь используются такие упражнения, как списывание, осложненное различными задачами, письмо по памяти, разнообразные виды диктантов, работа со словарем, орфографические задачи, творческие задания (разные виды изложений и сочинений).

В 5–7 классах обычно используется творческое списывание. Оно может быть осложнено следующими заданиями:

- вставить пропущенные буквы, подчеркнуть непроверяемые безударные гласные: *п...ляна, отвл...кло, уд...вило, поср...ди, зам...чать, гл...за* и др.;

- вставить пропущенные буквы и обозначить части слова, в которых пропущены буквы: *з...работать, пр...водить, кол...тить, л...гко, о...дать* и др.;

- вставить недостающие буквы и обозначить главное слово в словосочетании: *железная реш...тка, ч...рствый хлеб, свежие огурц..., песня ц...ганки* и др.;

- вставить -н- или -нн- в отглагольных прилагательных и причастиях: *ране...ый боец, ране...ый в бою боец, коше...ая трава, скоше...ая трава* и т. д.

Осложненное списывание как вид орфографического упражнения ценно тем, что оно обеспечивает связь орфографии с грамматикой и развитием речи, а это в свою очередь способствует лучшему усвоению правописания.

Большое место в обучении орфографии занимают такие виды упражнений, как диктанты. Диктанты обычно классифицируются по трем основаниям: **по цели проведения** (контрольные и обучающие), **времени объяснения диктуемого** (предупредительный, объяснительный и комментируемый в процессе письма), **характеру записи диктуемого** (без изменения диктуемого, с изменением диктуемого и с графическим изображением диктуемого). Применение различных орфографических диктантов очень полезно в обучении дагестанских учащихся 5-7 классов русскому правописанию.

Литература

1. *Буржунов Г.Г.* Методика преподавания русского языка в национальной школе. Махачкала, 2004.
2. Методика преподавания русского языка в дагестанской школе // под редакцией проф. *Г.И. Магомедова*. Махачкала, 2004.
3. *Разумовская М.М.* Методика обучения орфографии в школе. М., 1996.
4. *Скобликова Е.С.* Обобщающая работа по орфографии. М., 1997.

References

1. *Burzhunov G.G.* Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nacional'noj shkole. Mahachkala, 2004.
2. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v dagestanskoj shkole // pod redakciej prof. *G.I. Magomedova*. Mahachkala, 2004.
3. *Razumovskaya M.M.* Metodika obucheniya orfografii v shkole. M., 1996.
4. *Skoblikova E.S.* Obobshchayushchaya rabota po orfografii. M., 1997.

WAYS OF FORMATION OF SPELLING LITERACY OF PUPILS AT DAGESTAN NATIONAL SCHOOL (THE 5TH - THE 7TH GRADES)

К.Е. Dzhamalov
Dagestan State University

Abstract. In the article methods of formation of spelling literacy of Dagestan pupils of the 5th – the 7th grades are considered. To enhance orthographic sight, such types of works as cheating (simple and complicated) and different types of dictation (warning, explanatory, visual, etc.) are recommended. A system of various exercises to increase the literacy of pupils is proposed.

Keywords: orthogram, spelling rule, recognition character of the orthogram, commented letter, algorithms.

Сведения об авторе

Джамалов Камал Эфендиевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия).

Рецензент

Каждая Надежда Давидовна, доктор филологии, ассоциированный профессор департамента славянской филологии, Государственный университет Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия).

УДК 372.881.161.1

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

М.Б. Квантре

Государственный университет им. А. Церетели

Аннотация. В работе рассматривается вопрос роли родного языка в процессе обучения аудированию на занятиях по русскому языку. Анализируются наиболее характерные, типичные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в данном процессе и для преодоления которых целесообразно использование родного языка. При этом в работе подчёркивается необходимость сбалансированного вмешательства родного языка в процессе обучения.

Ключевые слова: обучение аудированию, русский как иностранный, роль родного языка.

В современной лингводидактической литературе роль родного языка в процессе обучения аудированию на уроке иностранного языка оценивается неоднозначно. В последнее время в преподавании иностранных языков стали популярны методики, ориентированные на отказ участия родного языка в процессе обучения. Однако в ряде случаев как теоретиками, так и преподавателями-практиками признаётся, что использование родного языка в нужное время и правильным образом часто заканчивается успешно (А.А. Леонтьев, И.Н. Верещагина, Г.В. Рогова, И.Д. Киквидзе и др.).

Родной (в нашем случае, грузинский) язык на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) может играть роль вспомогательного средства, а не мешающего фактора. Важно решить вопрос правильной дозировки обращения к родному языку и балансирования его вмешательства в процессе усвоения учащимся иностранного языка. *«Использование родного языка должно носить осознанный и целенаправленный характер»* [2].

Трудно переоценить роль родного языка в процессе аудирования на начальном этапе обучения РКИ в детской учебной среде. Отказ от перевода и опоры на родной язык на данном этапе обучения не способствует успешному овладению языком на когнитивном уровне. Наоборот, в результате обращения при аудировании лишь к аутентичному материалу младшими школьниками запоминаются наиболее употребительные фразы, отдельные лексические единицы, но при этом не происходит глубинного понимания и восприятия услышанного.

Важно отметить, что трудно требовать от учеников начальных классов прослушать аудиоматериал и выполнить задания, связанные с пониманием озвученного на русском языке. Иногда необходимо объяснить незнакомые слова или дать инструкции к упражнениям на грузинском языке. В том случае, если мы запретим использовать родной язык, возможно, аудиоматериал

останется для них непонятным, соответственно, они не смогут выполнить и следующие за прослушиванием упражнения. Преподаватель должен создать комфортную среду в процессе изучения иностранного языка вообще и, в частности, при выработке навыков аудирования, особенно на начальной ступени обучения, когда ребенок начинает осваивать иностранный язык.

Часть обучающихся может потерять мотивацию к процессу аудирования и, в конечном счёте, к изучению иностранного языка. Дозированное, продуманное использование родного языка поможет преподавателю добиться хороших результатов, поскольку в процесс обучения будет вовлечён коммуникативный опыт, имеющийся у учащихся на родном языке. Преподавателям необходимо сочетать родной и целевой языки на уроках иностранного языка, чтобы повлиять на динамику класса; начинать занятия по иностранному языку на родном языке, а также обращение к родному языку в процессе работы, на наш взгляд, вполне допустимо: это способствует снятию напряжённости учеников, мобилизует их волю.

Положительный эффект использования родного языка в процессе аудирования на начальном этапе обучения РКИ обусловлен рядом особенностей учащихся: возрастными, педагогическими и психологическими особенностями. Для ребёнка 6-9 лет восприятие информации вербальным путём, тем более в процессе аудирования, гораздо важнее, чем зрительным, так как ребенок даже на родном языке пока ещё плохо читает. Соответственно, на данном этапе обучения языку аудирование занимает доминирующее место, хотя восприятие информации на слух представляет собой сложный психологический процесс.

Факторы, тормозящие понимание, связаны с фонетическими особенностями изучаемого иностранного языка. Соответственно, именно на указанном этапе должно происходить формирование фонематического слуха ученика. Артикуляционная база ребенка очень гибкая. Навык имитации в этом возрасте развит на очень высоком уровне, поэтому на хорошем примере артикуляции у ребенка легко развиваются навыки правильного произношения. Исходя из этого, важно, чтобы ребенок слушал как произношение преподавателя, так и аудиоматериал.

На начальном этапе обучения аудированию родной язык выполняет также обучающую функцию. Родной язык используем при объяснении артикуляционных особенностей отдельных звуков русского языка, прежде всего, тех, которых нет в грузинском: ф, щ, j, а также различия твёрдых и мягких согласных звуков (данная оппозиция отсутствует в грузинском) и т. д.

Анализ проблем, с которыми приходится сталкиваться учащимся-грузинам при обучении их аудированию на русском языке, позволяет выделить несколько типичных, часто повторяющихся трудностей, для преодоления которых, на наш взгляд, целесообразно обращение к помощи родного языка:

1. Усвоение типа соотношений между буквами и звуками в русском языке; в родном языке учащихся, как известно, звуки и буквы максимально соответствуют друг другу, корреляция между написанием и произношением, существующая в русском, представляет для учащегося трудность.

2. Усвоение ударения и интонации, которые так важны для русского языка. В грузинском языке ударение настолько слабое, что его применение почти не заметно; оно совершенно не осознаётся учащимися-грузинами. Разъяснения, сопоставления и запоминания требуют явления разноместности и подвижности ударения в русском языке (мУка - мука; ужЕ - Уже; Атлас - атлАс и т. п.).

3. Усвоение порядка слов в русском предложении. Для русского языка характерен специфический (с позиции учащегося) строй предложения: на первом месте стоит подлежащее, затем сказуемое, а потом дополнение (*Мальчик пишет упражнение*). Перестановка членов предложения местами меняет структуру предложения, его смысл, его актуальное членение. В грузинском языке порядок слов в предложении более свободный, наиболее типичным является расположение глагола-сказуемого в конце простого предложения.

4. Усвоение слов с непроизносимой согласной (*солнце* - [сонце], *устный* – [усный] и др.), что также не характерно для родного языка учащихся.

5. Изучение интернациональных слов, их произношение, а в некоторых случаях и семантику слов, лексическое значение которых не совпадает в русском и грузинском языках. В данном случае необходимо сопоставление произносительных особенностей слова на целевом языке, а также разъяснение семантической неэквивалентности в случае её наличия. Это будет способствовать правильной семантизации слова и закреплению его в словарном запасе учащегося в адекватном произношении.

6. Недостаточность словарного запаса для того, чтобы понять предложенный для аудирования материал.

Вопрос использования родного языка при обучении аудированию должен решаться преподавателем с учётом особенностей конкретной аудитории. Мы согласны с мнением, что *«учёт родного языка следует признать эффективным средством для создания развивающей языковой среды, к которому следует прибегать в том случае, когда он действительно способствует лучшему пониманию, более адекватному восприятию и осмыслению речевых явлений»* [1, с. 340].

Большое внимание следует уделить выбору аудиозаписей, чтобы в материал, отобранный для аудирования, были включены детские стихи, песни, лёгкие описательные и нарративные тексты. Повышает мотивацию учащихся использование небольших иллюстрированных текстов, когда у учащихся есть возможность зрительно воспринимать картинки, соответствующие содержанию прослушиваемого материала. Время, отводимое на занятия для аудирования, не должно превышать десяти-двенадцати минут.

Таким образом, использование родного языка при изучении иностранного языка, поднимает мотивацию учеников, облегчает процесс изучения. Обучение иностранному языку надо начинать именно с освоения навыков аудирования.

Литература

1. *Киквидзе И.Д.* Роль родного языка в обучении чтению на иностранном языке // III научно-методические чтения: Русский язык как неродной: новое в теории и методике. Сборник научных статей. Вып.3. М.: МГП, 2012.
2. *Павлова Е.А.* Место и роль родного языка в обучении иностранному языку. Материалы фестиваля «Открытый урок». URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/525159/> (Дата обращения: 22.09.2017).

Referenses

1. *Kikvidze I.D.* Rol' rodnogo yazyka v obuchenii chteniyu na inostrannom yazyke // III nauchno-metodicheskie chteniya: Russkij yazyk kak nerodnoj: novoe v teorii i metodike. Sbornik nauchnyh statej. Vyp.3. M.: MGP, 2012.
2. *Pavlova E.A.* Mesto i rol' rodnogo yazyka v obuchenii inostrannomu yazyku. Materialy festivalya «Otkrytyj urok». URL: <http://otkrytyjurok.rf/stat'i/525159/> (Data obrashcheniya: 22.09.2017).

THE ROLE OF THE NATIVE LANGUAGE IN TEACHING LISTENING AND COMPREHENSION WHO STUDIES RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

M.B. Kvantre

A. Tsereteli State University

Abstract. The article deals with the role of the native language in the process of teaching listening and comprehension who studies Russian as a foreign language. Most typical problems which students face during this process are analyzed. In order to overcome these difficulties it is necessary to use the native language. At the same time, the work stresses the necessity of balanced interfering with native language in the teaching process.

Keywords: teaching listening, Russian as a foreign language, the role of the native language.

Сведения об авторе

Квантре Майя Борисовна, магистр филологии по специальности «Русский язык и литература», преподаватель, Государственный университет им. А. Церетели (Кутаиси, Грузия).

Рецензент

Стурикова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург, Россия).

УДК 378.016:811(04)

ОБ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ-ПСИХОЛОГОВ

А.Н. Магомедова

Дагестанский государственный университет

З.С. Омарова

Дагестанский государственный университет

Л.М.Алибекова

Дагестанский государственный университет

Аннотация. Новейшие тенденции, сформировавшиеся в результате привлечения к лингвистическому описанию данных из психологии, культурологии, социологии, философии и других дисциплин, изменили точку зрения и на традиционный лингвистический подход. Основная функция языка состоит не столько в передаче информации и осуществлении референции к независимой от него реальности, сколько в ориентации личности в ее собственной познавательной области, т. е. язык стал больше рассматриваться как система центростремительного и ориентирующего поведения. Значимость индивидуальных параметров личности в связи с этим возросла. Также возросло и значение такого социального параметра, как гендерная принадлежность. Это и обусловило выбор темы занятия по английскому языку у психологов-бакалавров. Наша статья посвящена одному из разнообразных множеств видов работы со студентами, основанных на лингводидактике, которая обосновывает содержательные компоненты обучения, образования и получения их в неразрывной связи с природой языка и общения.

Ключевые слова: общение, функция языка, разнообразие, виды деятельности, методология, компоненты, природа языка, лингвистический подход, факультет психологии и философии ДГУ.

В последние годы среди методистов упрочилось мнение о важности лингводидактики. Лингводидактика – отрасль методической науки, которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения и получения их неразрывной связи с природой языка и общения. Это методологический аспект теории обучения. Лингводидактика интегрируется с философией языка, лингвистикой, психологией, социопсихологией и формирует общие закономерности обучения иностранным языкам.

Современное обучение иностранным языкам ведется в русле коммуникативно-деятельного и личностно-ориентированного подходов с учетом роли и значения человеческого фактора. В качестве такого фактора и выступает вторичная языковая личность, как центральная категория лингводидактики [2, с. 60].

Объектом исследования лингвистики выступает язык, который является предметом обучения на занятиях по иностранному языку. Понятие вторичной

языковой личности выступает в качестве самообразующего фактора процесса обучения иностранным языкам. Оно позволило по-новому подойти к обоснованию методических категорий и подходов. Вторичная языковая личность – совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур.

Все это учитывается при обучении иностранному (английскому) языку бакалавров на лингвистическом факультете, а именно на факультете психологии и философии ДГУ.

Обязательным условием нормальной психолингвистической деятельности человека является общение человека с самим собой во внутренней речи, которое во многом определяет работоспособность, настроение, самочувствие, а нередко и состояние здоровья.

Продуктивное общение с собой предполагает, что личность способна различать и оценивать жизненные смыслы, принятые в данной социальной среде и в случае необходимости конструировать новые. Таким образом, функция интроспективного общения с собой характерна для человека и выполняет важнейшую регулятивную роль.

Внутренняя речь в психологии (англ. *implicit speech, inner speech, covert speech*) функционирует как беззвучная речь, скрытая вербализация, возникающая, например, в процессе мышления. Посредством внутренней речи происходит логическая переработка сенсорных данных, их сознание и понимание в определенной системе понятий, даются самоинструкции при выполнении произвольных действий, осуществляется самоанализ и самооценка своих поступков и переживаний. Все это делает внутреннюю речь весьма важным и универсальным механизмом умственной деятельности и сознания человека [3, с. 74–77].

Внутренняя речь участвует при составлении монологов и диалогов в ходе иноязычного общения.

Новейшие концепции, сформировавшиеся в результате привлечения к лингвистическому описанию данных из психологии, культурологии, социологии, философии и ряда других антропоцентрированных дисциплин, изменили точку зрения и на традиционный лингвистический подход. Стало понятным, что основная функция языка состоит не столько в передаче информации и осуществлении референции к независимой от него реальности, сколько в ориентации личности в ее собственной познавательной области, т. е. язык стал больше рассматриваться как система центростремительного и ориентирующего поведения, где человеческая коннотация играет решающую роль. Значимость индивидуальных параметров личности в связи с этим возросла. Также возросло и значение такого социального параметра, как гендерная и половая принадлежность [1, с. 258–265].

Этим и обусловлен выбор темы занятия по английскому языку у бакалавров-психологов.

Рассмотрим разнообразие видов работы по английскому языку на примере круглого стола, проведенного на факультете психологии и философии ДГУ.

Участниками круглого стола выступили бакалавры-психологи. Тема заявленного круглого стола: «Гендерные различия». В ходе занятия студентами были подготовлены сообщения, диалоги, презентации и фильмы. По окончании была оживленная дискуссия по заявленной теме, которая нами отражается ниже. При этом вначале материал дается на английском языке, затем на русском.

Ход занятия

Today we are here to discuss some gender differences. This topic has lately been widely discussed by psychologists, politicians, journalists, writers, etc. Some researchers, such as famous gender psychologist John Grey, even created their own theories. According to J. Grey, women and men are not just completely different; they are just like people from different planets. Men are from Mars and women are from Venus.

Our students made some researches that are going to be performed today. In their speeches, they will tell you what real difference there is between genders. In addition, in the end of our lesson we will discuss some famous myths about gender differences. So let's start our journey to the world full of gender differences.

Сегодня мы здесь, чтобы обсудить некоторые гендерные различия. Эта тема была в последнее время широко обсуждаема психологами, политиками, журналистами, писателями и т. д. Некоторые исследователи, такие, как известный гендерный психолог Джон Грей, даже создали свои собственные теории. По словам Дж. Грея, женщины и мужчины не просто полностью отличаются; различия между ними настолько сильны, будто они люди с различных планет. Мужчины с Марса, а женщины с Венеры.

Наши студенты провели некоторые исследования, которые собираются представить в своих выступлениях. Они расскажут о том, какая реальная разница существует между полами. Кроме того, в конце нашего занятия мы обсудим некоторые известные мифы о гендерных различиях. Поэтому давайте начнем нашу поездку по миру, полному гендерных различий.

Psychological differences between men and women

Recent researches, psychology and biology have pointed out many differences between men and women that can help us understand them both in a better way. Sometimes the main reason communication problems happen between men and women is that they don't quite understand the differences between themselves well.

Had men and women understood their psychological and biological differences they would have understood each other better and less problems would have happened between them.

We'll point out some of the major psychological and biological differences between men and women.

Психологические различия между мужчинами и женщинами

Недавние исследования в психологии и биологии указали на многие различия между мужчинами и женщинами, которые могут помочь нам понять их лучше. Иногда главная причина проблем коммуникации между мужчинами и женщинами состоит в том, что они не вполне понимают различий между собой.

Если бы мужчины и женщины поняли свои психологические и биологические различия, они поняли бы друг друга лучше и меньше проблем возникло бы между ними.

Мы укажем на некоторые главные психологические и биологические различия между мужчинами и женщинами.

Major differences between men and women

Communication skills & body language. The communication center inside a woman's brain is much larger than the communication center inside a man's brain. Women are generally better able to process words and to use language than men provided that all other factors are constant. Women pay special attention to words, read in between lines and can notice the body language of people along with their facial expressions in a much better way than men (see also Understanding body language better).

Sharing vs problem solving. Men in general are more independent than women. They even prefer to solve their problems alone without talking about them. Women on the other hand become distressed if they didn't share their problems with their friends even if their friends weren't able to provide solutions. This is a famous point of conflict where a woman tells her man about a problem with the intention of sharing it with him then becomes surprised by the man's single line answer (which is intended to provide a solution to the problem). This is also the reason why women go to bathroom in groups, they just like to share the experience of the day together in a place where no man can watch them.

Aggression vs diplomacy. Women are biologically wired to avoid conflict unless some other psychological factor comes into play and affects their original nature (such as hating their identity, see Masculine protest). Men on the other hand are much more aggressive in general. Researches have shown that men are better than women in recognizing angry faces and this enables them to quickly notice their opponents. A typical woman would try to avoid conflict and maintain peace while a typical man will hardly back off if someone threatened or challenged him.

Logical thinking vs emotional thinking. Men in general can take decisions without being emotionally affected that much while women in general take into consideration other factors that are related to emotions that most men overlook.

Существенные различия между мужчинами и женщинами

Коммуникативные способности и язык тела. Коммуникационный центр в мозгу женщины намного крупнее, чем коммуникационный центр в мозгу мужчины. Женщины вообще лучше способны обработать слова и использовать язык, чем мужчины, при условии, что все другие факторы постоянные. Женщины обращают особое внимание на слова, читают между строк и могут заметить язык тела людей наряду с их выражениями лица намного лучше, чем мужчины (см. также Понимание языка тела лучше).

Желание поделиться проблемой против решения задач. Мужчины в целом более независимы, чем женщины. Они даже одни предпочитают решать свои проблемы, не говоря о них. Женщины, с другой стороны, становятся несчастными, если они не разделили свои проблемы с их друзьями, даже если их друзья не смогли предоставить решения. Это известная причина конфликта, когда женщина говорит о проблеме мужчине с намерением разделить ее с ним и удивлена скупым ответом мужчины (который предназначен, чтобы предоставить решение проблемы). Это также причина, почему женщины идут в ванную группами, чтобы обменяться опытом дня вместе, где никто не сможет наблюдать за ними.

Агрессия против дипломатии. Женщины биологически настроены на избегание конфликта, если некий другой психологический фактор не играет роли и не затрагивает их характер (такой, как неприятие их идентичности). Мужчины, с другой стороны, намного более агрессивны в целом. Исследования показали, что в распознавании сердитых лиц мужчины лучше, чем женщины, и это позволяет первым быстро заметить своих противников. Типичная женщина старалась бы избегать конфликта и поддерживала бы мир, в то время как типичный мужчина едва отступит, если кто-то угрожал или бросил ему вызов.

Логическое мышление против эмоциональных взглядов. Мужчины в целом могут принять решения, не будучи эмоционально затронутыми, в то время как женщины в целом учитывают другие факторы, которые связаны с эмоциями и которые пропускает большинство мужчин.

Over generalization and psychological differences between men and women

I know that at this point you might want to tell me that you know a woman who is aggressive or a man who takes emotional decisions instead of logical ones.

The differences I discussed above are the factory settings or the initial programming that both men and women are created with. Because of the external influences that latter affect the development of their personalities some men and women override their initial programming and act against their nature.

How life experiences can override the psychological nature of men and women.

For example a girl who was raised in a family that didn't make her feel that she was loved might grow to become an aggressive woman just because she thinks that everyone around her is her enemy.

Here is another example, women are biologically wired to seek protection and to become attracted to the most resourceful man who can provide protection. Now if a woman had a severe self image problem then this instruction inside her mind might get overwritten and she might find herself attracted to the most handsome man with disregard to his status.

In such a case winning the heart of the attractive man will prove to her that she is attractive and will help her feel good about her looks (see also How children develop their personalities).

In summary, the factory default settings of men and women can sometimes be overridden by external influences.

Чрезмерное обобщение и психологические различия между мужчинами и женщинами

Я знаю, что в этом пункте Вы могли бы сказать мне, что Вы знаете женщину, которая агрессивна, или мужчину, который принимает эмоциональные решения вместо логических.

Различиями, которые я обсудил выше, являются природные настройки мужчины и женщины. Из-за внешних влияний некоторые мужчины и женщины отвергают их начальное программирование и действуют против их характера.

Как жизненные события могут преобразить психологическую природу мужчин и женщин.

Например, девочка, которая была воспитана в семье без любви, могла бы вырасти агрессивной женщиной просто потому, что она думает, что все вокруг нее – ее враги.

Вот другой пример: женщины биологически настроены, чтобы искать защиту у мужчины, который может ее обеспечить. Теперь, если бы у женщины была серьезная проблема самовосприятия, то эта инструкция в ее уме могла бы быть переписана, и она могла бы увлечься красивым мужчиной вне его статуса.

В таком случае, покорив сердце привлекательного человека, докажет себе, что она привлекательна и повысит свою самооценку.

Таким образом, природные настройки мужчин и женщин могут иногда отвергаться внешними влияниями.

Boys and Girls like to Draw different things

- Most girls prefer drawing people, animals and plants arranged symmetrically and facing the viewer.
- They are likely to use lots of color and the colors they use tend to be warm.
- Boys mostly draw action scenes with dynamic movement.

– It is not common for them to use more than 6 colors and the colors they do use tend to be cool.

Мальчикам и девочкам нравится рисовать разное

– Большинство девочек предпочитает рисовать людей, животных и растения симметрично.

– Вероятно, что они будут использовать много цветов и цвета, и эти цвета, как правило, бывают теплыми.

– Мальчики главным образом рисуют боевые сцены с динамическим движением.

– Им не свойственно использовать более шести цветов и цвета, и эти цвета действительно бывают, как обычно, холодными.

Men are better at orientating objects

There is a marked brain difference in females, which may explain why males (versus females) generally excel in certain areas and struggle in others. Because of the larger parietal cortex and amygdala, men generally tend to perform better at reading maps, spatially related tasks and mathematics.

Мужчины лучше ориентируются в пространстве

Есть отмеченное мозговое различие у женщин, которое может объяснить, почему мужчины (в отличие от женщин) обычно выделяются в определенных областях. Из-за большей париетальной коры и миндаины, мужчины обычно более склонны к чтению карт, к пространственно связанным задачам и математике.

Women are better at communicating

The frontal lobe (which is responsible for problem solving) and the limbic cortex of the female brain tend to be larger than in male counterparts, which appears to provide women with an advantage (over men) in problem solving and emotionality.

Женщины лучше в общении

Лобная доля (ответственная за решение задач) и лимбическая кора женского мозга на самом деле больше, чем у коллег-мужчин, и предоставляет женщинам преимущество (над мужчинами) в решении задач и эмоциональности.

Men and women process information at different rate

The male brain contains more grey matter whereas the female brain contains more white matter. White matter basically increases the speed of transmission of all nerve signals which ultimately allows women to process thoughts more rapidly than their male counterparts.

Мужчины и женщины обрабатывают информацию на различных уровнях

Мужской мозг содержит больше серого вещества, тогда как женский мозг содержит больше белого вещества. Белое вещество в основном увеличивает скорость передачи всех сигналов нерва, и это в конечном счете позволяет женщинам обрабатывать мысли более быстро, чем их коллегам-мужчинам.

Boys in blue

From the moment males are born, the gender role separation begins. It usually starts with something small, such as a simple blue blanket or various other masculine-type color schemes and themes (i.e. dinosaurs & trucks, etc.). The socialization of males to not only favour a certain colour but to also act a certain way stays with them throughout their lives. This is the origin for the concepts of masculinity and femininity, which are social constructs and not biologically determined.

Мальчики в синем

С момента рождения мужчины начинается гендерное ролевое разделение. Это обычно начинается с чего-то маленького, такого, как простое синее одеяло и другие мужского типа цветообозначения (т. е. динозавры и грузовики и т. д.). Приобщение мужчин не только к выбору определенного цвета, но также и к действию остается с ними в течение их жизни. Так произошло деление на мужское и женское, которое является не биологически, а социально обусловленным.

Pretty in pink

Like males beginning their socialization in blue, females are traditionally gender socialized in pink. Little girls start their lives off with this concept of femininity and what that actually means. These messages are continuously reiterated to them over the course of their lives through various media outlets, parenting tactics and many other contributing factors in their daily environment.

Милашки в розовом

Как мужчины приобщаются к синему цвету, так и женщины – к розовому. Маленькие девочки с момента рождения приобщаются к женственности. Все это непрерывно связывается с ними в течение их жизни через различные информационные источники, родительское воспитание и многие другие факторы их ежедневного окружения.

Men speak logic

Men often use logic when engaging in conversation. There is a lot of discussion on how much of this is nature and how much is nurture, but males generally have been taught (since childhood) not to openly express emotion, as this shows their vulnerability and can be interpreted as a sign of weakness.

Мужчины говорят логично

Участвуя в разговоре, мужчины бывают логичны. По поводу происхождения этого (является ли это качеством врожденным или же приобретенным) много полемики, так как мужчин обычно учили (начиная с детства) не выражать свои эмоции открыто, поскольку это показывает их уязвимость и может интерпретироваться как признак слабости.

Women speak emotion

Females speak from more of an emotional perspective. This is partially due to brain chemistry but also social learning. There is a stereotypical idea of females within the general public that has made it easier for women to openly cry, sympathize, laugh, etc. without feeling judged or vulnerable like their male counterpart might feel in a similar situation.

Женщины говорят эмоционально

Женщины говорят более эмоционально. Это происходит частично из-за мозговых химических процессов, но также из-за социального обучения. Есть стереотипное представление о женщинах в обществе, которое облегчило им возможность открыто плакать, симпатизировать, смеяться и т. д., не чувствуя при этом себя осуждаемой, в то время как их коллега-мужчина мог бы чувствовать себя по-другому в аналогичной ситуации.

Reaction to stress

Men have been known to take a 'fight or flight' approach to dealing with stress. Women, however, have been shown in studies to 'tend-and-befriend,' namely, creating and joining social groups for support and resources. Women generally tend

to have larger social support networks which seem to help with relieving stress and aid in the confrontation of the stress source. It seems that the 'tend-and-befriend' behavior is likely is maintained by physiological factors and by social and cultural roles. Women are generally more open to expressing their emotions and communicating with others to resolve various stressful situations whereas men seem to prefer to deal with things on their own.

Реакция на стресс

Издревле известно, что мужчины принимали 'бой на себя' в преодолении стресса. Исследования показали, что женщины привыкли к 'ухаживаниям и оказанием поддержки', а именно, создавая и присоединяясь к социальным группам для поддержки. Женщины обычно склонны иметь большую поддержку в социальных сетях, которая, как кажется, помогает им в преодолении напряжения, конфронтации. Вероятно, что поведение 'ухаживания и оказания им поддержки' сказывается физиологическими, социальными и культурными факторами. Женщины обычно более открыты в выражении своих эмоций и разрешении различных напряженных ситуаций, тогда как мужчины предпочитают действовать во всем самостоятельно.

Myths

Luara: So we've have just heard a lot of interesting information about gender difference. Now it's time to break some myths about genders. So the first one is that men are less emotional than women.

Opponent: Well, I'm not quite sure that can be the truth. Do you mean that in equal situation, such as an argue, men will be calmer than women?

L.: Yes, according to this statement. What do you think about it?

Op.: As I has just said, this statement doesn't sound convincing. Men can go through different emotions, but, as for me, they don't tend to show them. They just keep them inside.

L.: Actually, you're right! In different situations men are tend to go through different emotional states, but they try not to show it. They can look very calm and patient, but it doesn't matter there is no storm inside them. As many scientists say, men have to be more patient, because society make them behave this way.

Op.: So, I was right!

L.: Sure! Next one is my favorite. Men are more intelligent than women are.

Op.: You must be kidding! Do people believe this can be truth?!

L.: You'll be surprised, but yes, they do!

Op.: Well, that's a bit weird for me. There are a lot of women, who works as analytics, journalists, politicians, psychologists. They need to work with an incredible amount of information and need to have knowledge in different areas of life. I think they are quite intelligent.

L.: So, you've just broken the second myth! Though people still think many women are less intelligent than men that is a total mistake. When higher education

became available for everyone and women got an opportunity to study in famous universities, the difference between genders began to vanish. Some researches made by scientists even showed that housewives have quite high level of intelligence.

Op.: That's interesting. What is the next?

L.: Men want to be married less than women do. What do you think about this?

Op.: Well, that sounds more like truth. Is this really a myth?

L.: Of course! Some researchers dispelled this myth. Actually, both men and women want to get married. The difference is in how strongly they want this to happen. Man can wait for a month, a year, five years to marry the woman he loves. Talking about women, they want their wedding to happen as soon as possible.

Op.: Wow, they must really dislike when men make them wait!

L.: Well, most of them, I think. There is always some exceptions. In addition, the last one says there is no difference in how women and men navigate in space.

Op.: It is well known that men navigate in space much easier than women do. If woman will take a map and try to find the location, she needs in real life it will take much more time than if man does.

L.: You're totally right again. As Canadian scientists found out, there are some differences in how brain works in that moment. Actually that happens due to evolution process. From the early years of our life men had to hunt, when women had to gather food somewhere round their living. Therefore, nowadays men still have this feeling of direction and it is much easier for them to find the location.

Op.: That's quite informative! So, it's time to finish our myths' review.

L.: Yes, it is. Today we have heard a lot of interesting information about gender differences. Now it's time to thank all of our speakers and listeners.

Мифы

Луара: Таким образом, мы только что услышали интересную информацию о гендерных различиях. Теперь пора развеять некоторые мифы о полах. Таким образом, первый – то, что мужчины менее эмоциональны, чем женщины.

Оппонент: Ну, я не совсем уверен, что это может быть правдой. Вы подразумеваете, что в равной ситуации, в такой, как спор, мужчины будут более спокойными, чем женщины?

Л.: Да, согласно этому утверждению. Что Вы думаете об этом?

Опп.: Как я только что сказал, это утверждение не кажется убедительным. Мужчины могут испытывать различные эмоции, но, я думаю, они не имеют тенденцию показывать их. Они просто держат их внутри.

Л.: На самом деле Вы правы! В различных ситуациях мужчины имеют тенденцию проходить через различные эмоциональные состояния, но они пытаются скрыть это. Они могут выглядеть очень спокойными и терпеливыми, но это не значит, что нет никакого шторма у них внутри. Как говорят многие ученые, мужчины должны быть более терпеливыми, потому что общество заставляет их вести себя таким образом.

Опп.: Так, я был прав!

Л.: Конечно! Следующий мой фаворит. Мужчины более интеллектуальны, чем женщины.

Опп.: Вы шутите! Люди полагают, что это может быть правдой?!

Л.: Вы будете удивлены, но да!

Опп.: Ну, это немного странно для меня. Есть много женщин, которые работают аналитиками, журналистами, политиками, психологами. Им приходится обрабатывать невероятные объемы информации, и они должны иметь знания в различных областях жизни. Я думаю, что они довольно интеллектуальны.

Л.: Так, Вы только что развеяли второй миф! Хотя люди все еще думают, что многие женщины менее умны, чем мужчины, это является абсолютной ошибкой. Когда высшее образование стало доступным для всех и женщины получили возможность учиться в известных университетах, различие между полами начало исчезать. Некоторые исследования, проведенные учеными, показали, что даже у домохозяйек довольно высокий уровень интеллекта.

Опп.: Это интересно. Каково следующее утверждение?

Л.: Мужчины хотят жениться меньше, чем женщины выйти замуж. Что Вы думаете об этом?

Опп.: Ну, это больше походит на правду. Это – действительно миф?

Л.: Конечно! Некоторые исследователи развеяли этот миф. На самом деле оба (и мужчины, и женщины) стремятся к семейной жизни. Различие заключается в том, как сильно они хотят, чтобы это произошло. Мужчина может ждать в течение месяца, года, пяти лет, чтобы жениться на женщине, которую он любит. Говоря о женщинах, они хотят, чтобы их свадьба произошла как можно скорее.

Опп.: Ничего себе, им должно действительно не понравиться, когда мужчины заставляют их ждать!

Л.: Что ж, большинству из них, я думаю. Всегда есть некоторые исключения. Итак, последнее. Нет никакого различия в том, как женщины и мужчины ориентируются в пространстве.

Опп.: Известно, что мужчины чувствуют себя в пространстве намного легче, чем женщины. Если женщина возьмет карту и попытается найти местоположение, ей потребуется намного больше времени, чем, если мужчина сделает это.

Л.: Вы совершенно правы снова. Как выяснили канадские ученые, есть некоторые различия в том, как их мозг работает в тот момент. На самом деле это происходит в ходе процесса эволюции. С первых лет нашей жизни мужчины должны были охотиться, когда женщины должны были собрать еду где-нибудь вокруг места их проживания. Поэтому в наше время у мужчин все еще есть это чувство направления и для них намного легче найти местоположение.

Опп.: Это довольно информативно! Итак, пришло время закончить наш обзор.

Л.: Да. Сегодня мы услышали много интересной информации о гендерных различиях. Теперь пора поблагодарить всех наших спикеров и слушателей.

Проведенный круглый стол показал, как можно привлечь студентов к занятию и приобщить их к английскому языку.

Литература

1. Магомедова А.Н., Идрисова Н.П. Женщина как «гендерный концепт» в лингвофилософском ракурсе // Вестник ДГУ. 2015. Т. 30. Вып. 5.
2. Магомедова А.Н., Омарова З.С. Обучение деловому английскому языку магистрантов-психологов // Дидактическая филология. 2017. № 1 (5).
3. Магомедова А.Н., Омарова З.С. Проблема «внутренней речи» в концепциях российского языкознания // Успехи современной науки и образования. 2017. № 4. Т. 3.

References

1. Magomedova A.N., Idrisova N.P. Zhenshchina kak «gendernyj koncept» v lingvofilosofskom rakurse // Vestnik DGU. 2015. Tom 30. Vyp. 5.
2. Magomedova A.N., Omarova Z.S. Obuchenie delovomu anglijskomu yazyku magistrantov-psihologov // Didakticheskaya filologiya. 2017. № 1 (5).
3. Magomedova A.N., Omarova Z.S. Problema «vnutrennej rechi» v koncepciyah rossijskogo yazykoznanija // Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2017. № 4. T. 3.

ABOUT TRAINING IN ENGLISH BACHELORS-PSYCHOLOGISTS

A.N. Magomedova

Dagestan State University

Z.S. Omarova

Dagestan State University

L.M. Alibekova

Dagestan State University

Abstract. The latest tendencies created as a result of attraction to the linguistic description of data from psychology, cultural science, sociology, philosophy and other disciplines have changed the point of view to traditional linguistic approach. The main function of language consists not so much in information transfer and implementation of a reference to reality, independent of it, how many in orientation of the personality in its own informative area, i.e. language began to be considered more as the system of the centripetal and focusing behavior. The importance of individual parameters of the personality in this regard has increased. Also the value of such social parameter as gender accessory has increased. It has also caused the choice of a subject of the English lesson of psychologists- bachelors. Our article is

devoted to one of various sets of the types of work with students based on a language methodology which proves substantial components of training, education and receiving indissoluble communication with the nature of language and communication.

Keywords: communication, function of language, variety, kinds of activity, methodology, components, language nature, linguistic approach, Faculty of Psychology and Philosophy of the Dagestan State University.

Сведения об авторах

Магомедова Адигат Нурахмагаджиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), редактор-переводчик журнала «Дидактическая филология».

Омарова Зарифа Султанмурадовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия).

Алибекова Луара Мухтаровна, бакалавр 4-го курса по направлению «психология» факультета психологии и философии, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия).

Рецензент

Нифанова Татьяна Сергеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и германского языкознания, Северодвинский филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (Северодвинск, Россия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 811.161.1271:83

СИТУАЦИИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВИКТОРА ДРАГУНСКОГО И БАРБРУ ЛИНДГРЕН

Т.Г. Михальчук

Витебский государственный университет

Аннотация. В статье речь идет о ситуациях речевого этикета в произведениях для детей Виктора Драгунского и Барбру Линдгрэн. Ситуации речевого этикета писатели изобразили нестандартно, с элементом неожиданности, с юмором. При этом использовали различные стилистические приемы, в том числе и нестандартное речевое поведение героев в различных этикетных ситуациях. Анализируются и невербальные способы выражения речевого этикета. Научить детей приобрести и закрепить риторические умения, учиться быть собеседником, культурным человеком – этому помогает не только живое общение, но и художественный текст. Виктор Драгунский и Барбру Линдгрэн блестяще справились с этой задачей.

Ключевые слова: речевой этикет, ситуации речевого этикета, стилистические приемы, нестандартные ситуации, нестандартное речевое поведение, невербальные способы выражения речевого этикета, риторические умения, речевые этикетные ошибки и нарушения, методические принципы.

Высокая культура общения в наше время становится важной социальной характеристикой личности. Особенно существенной такая характеристика оказывается для личности учителя в национальной школе, чья профессиональная деятельность требует использования разнообразных форм общения и как средства воспитания, и как содержания обучения, направленного на развитие речи школьников. Овладение формами речевого этикета, а также методикой обучения этим формам общения должно стать составной частью профессиональной подготовки учителей в национальной школе [3].

Речевой этикет – важный элемент всякой национальной культуры. В языке, речевом поведении, устойчивых формулах общения отложились богатый народный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа.

Необходимость специального обучения речевому этикету неродного языка подчеркивается многими исследователями (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.И. Формановская, А.А. Акишина, Е.А. Земская, А.П. Ступин, К.С. Игнатъев и др.).

Неразработанность культурологической проблематики затрудняет работу учителей. *«Цикл дисциплин специального культурно-коммуникативного направления, который мог бы в соответствии со ступенью обучения включать такие предметы, как этика и этикет, речевое поведение, культура речи и общения, риторика и стилистика, не имеет научно-методической поддержки, не обеспечен книгами ни для учителя, ни для учеников. Почти отсутствует*

методическая проработка коммуникативного потенциала традиционных школьных гуманитарных дисциплин» [7, с. 4].

Детские книги, как говорил великий русский критик-демократ XIX в. В.Г. Белинский, пишутся для воспитания, а воспитание – великое дело: им решается участь человека.

Виктор Драгунский и Барбру Линдгрэн правдиво, неназойливо преодолевают эту проблему. Их произведения – это целый мир. И все настоящее в этом мире: горе и радость, боль и счастье, жестокость и доброта, культура и бескультурие.

Большое место в произведениях писателей занимают ситуации речевого этикета, этикетные слова и выражения. *«Этикетные слова вроде бы не передают никакой информации, но тем не менее они обладают особой значимостью. Ведь люди небезразличны к тому, кто, как и в какой последовательности их приветствует, обращается к ним с просьбой или приказывает, благодарит за услугу или воспринимает ее как должное, просит прощения даже за невольный ущерб.*

Если вдуматься в старое значение этикетных сочетаний, то становится ясным их глубоко доброжелательный смысл: здравствуйте – «будьте здоровы», благодарю вас – «дарю благо, благополучие, успех», всего доброго – пожелание хорошего, как и в приветствиях 'добрый день, доброе утро, добро пожаловать'» [6, с. 9].

Пожалуй, лишь одному типу текста противопоказан стандарт – тексту художественному. Чем талантливее автор, тем индивидуальнее его текст.

Ситуации речевого этикета писатели изображают не совсем обычно, с элементами неожиданности, с юмором.

Здесь взрослые понимают детей, а дети – живые, настоящие, непосредственное, наивные, фантазеры и выдумщики. Например, ситуация «одобрение, согласия»: «Я буду искать золото», – заявил Маттиас. Ведь он по-прежнему считал себя коллекционером именно золота – ни больше, ни меньше. Пелле Большой, судя по всему, одобрил увлечение. «Золото – оно никогда не лишнее», – вполне серьезно заметил он. Или: вежливый отказ с мотивировкой (взрослые в подобных ситуациях причину отказа не называют, если их не обязывают, чтобы себя не скомпрометировать): «Если ты любишь собак, я тебе покажу мою», – предложил полицейский, который угостил Маттиаса соком. «А какая у вас собака?» – «Овчарка», – ответил полицейский. «Нет, спасибо, – отказался Маттиас, – я боюсь больших собак». Полицейских это почему-то рассмешило – они все громко расхохотались (Линдгрэн Б. Маттиас и его друзья. Петрозаводск, 1984).

В художественном произведении «язык отражен трояко – как живая речь, как литературная норма и как произведение искусства» [2, с. 257].

При изображении ситуаций речевого этикета писатели используют различные стилистические приемы: нестандартные речевые ситуации или нестандартное речевое поведение в этикетных ситуациях: *На переднем месте сидел водитель. Он протянул руку Маттиасу. «Здравствуйте!» – поздоровался Маттиас и пожал водителю руку. Тот засмеялся. «Здравствуй! – сказал он. –*

За проезд надо платить!» «Платить за проезд?» – Маттиас вытаращил глаза от изумления. А он и не знал (Линдгрэн Б. Маттиас и его друзья...).

Нестандартная ситуация «Прощание на уроке». Когда Елизавета Николаевна вызвала Дениску к доске отвечать урок, Мишка ему прошептал: «Прощай, дорогой товарищ!» И сделал надгробное лицо. (Драгунский В. Денискины рассказы. Мн., Юнацтва, 1986, рассказ «Тиха украинская ночь»).

Придя к больному Пончику домой, Маттиас и Пелле Маленький «смотрят на него с восхищением и завистью».

Разговорная речь – это прежде всего речь диалогическая. В школьном курсе «Введение в риторику» авторы программы первого года обучения Т.А. Ладыженская, Г.И. Сорокина, И.В. Сафонова, И.В. Ладыженская разработали пункты «Основные риторические умения» в разделах «Общение» и «Речевые жанры». Большое внимание уделяется в программе речевому этикету. К риторическим умениям в плане речевого этикета авторы отнесли следующие: определять степень вежливого поведения, оценивать его с позиции «вежливо-невежливо»; оценивать уместность использования способа выражения приветствия, прощания, благодарности с точки зрения ситуации общения; вступать в контакт и поддерживать его; умение благодарить, используя соответствующие этикетные формы. К риторическим умениям в разделе «Жанры» относятся: научиться распознавать этикетный диалог, оценивать речевое поведение собеседников, их словесную вежливость [5, с. 10–12].

Научить детей приобрести и закрепить риторические умения помогает не только живое общение, но и художественный текст. «Именно отражение в художественной литературе живой речи и литературной нормы делает художественный текст уникальным материалом при обучении языку» [4, с. 34].

Как и принято по неписанным правилам этикета у детей, в их коротеньких диалогах рядом с формулами приветствия стоят формулы прощания, другими словами, в одной речевой ситуации быстро сменяются речевые формулы. «Это ты откуда?» Я говорю: «Из магазина. Помидоров купил. Здравьете, тетя Дуся!» А она руками всплеснула: «Сам ходишь в магазин? Уже? Время-то как летит!» Удивляется. Человеку девятый год, а она удивляется. Я сказал: «Ну, до свидания, тетя Дуся!». И пошел («Не хуже вас, цирковых»).

Драгунский и Линдгрэн блестяще используют необычные и, может быть, несуразные для взрослых, но вполне приемлемые для детей формы успокоения, приглашения, совета, прощания, просьбы. Так, Дениска Кораблев успокаивает писателя: А я встал и сказал: «Иван Владиславович, не обращайтесь на Пузырькову внимания. Пожалуйста, не стесняйтесь. Заикайтесь сколько угодно» («Независимый Горбушка»). Пелле Маленький (из повести Барбру Линдгрэн «Лето Маттиаса») дает своему другу, на его взгляд, разумный совет (речь идет о сестренке Маттиаса): Брось ты эту Филиппу в мусорное ведро. Она только и делает, что целыми днями кричит да пищит. Тот же Пелле приглашает Маттиаса на свой день рождения так: Но ты можешь прийти ко мне на праздник, конечно, если купишь подарок. А прощаясь с Пелле Большим, своим дядей, он кричит ему вслед: «Привет твоей старушке-невесте!»

О фантастичности и необычности детских просьб и манере их исполнения свидетельствует следующий пример: Пелле мечтательно устремил свой взор вдаль. *«Сделай так, господи, чтобы мне упало с неба мороженое большущее-пребольшущее», – неожиданно произнес он громким голосом.*

Нестандартный (неожиданный) ответ (например, в ситуации «Утешение») – тоже весьма распространенный стилистический прием. *Калле посмотрел на них своими маленькими печальными глазами. «У меня ведь нет папы!» – всхлипнул Пелле. «Да и на что они, эти папы нужны? Я слышал, будто они страшные надоеды. Хуже всяких мам», – весело возразил Пелле.*

Писатели успешно используют прием: неожиданная реакция на вежливый поступок (угощение, подарок и т. д.).

Так, Маттиас угостил Пончика печеньем. «Ой, печенье!» – в восторге воскликнул Пончик. «Я испек его сам!» – скромно сообщил Маттиас. «Ну, это ничего!» – снисходительно отозвался, жуя печенье, Пончик. (Здесь замена благодарности, похвалы или одобрения снисходительным прощением).

Дениска тоже сделал «одолжение». *«На-ка вот тебе яблоко, съешь, подкрепи истощенные силы». Я не стал брать. «Возьми, пожалуйста, – сказала она, – для меня. Сделай одолжение». Ну, я сделал ей одолжение (переносное значение этикетной формулы воспринимается как прямое). (Драгунский В. «Здоровая мысль»).*

Умело пользуются писатели приемом противопоставления речевого поведения персонажей в одинаковых этикетных ситуациях. Так, в рассказе В. Драгунского «Дядя Павел истопник» резко противопоставлены два персонажа – Мария Петровна и дядя Павел. Ср. ситуацию «Приветствие». *Я сказал: «Здравствуйте, Мария Петровна!» Она ответила: «Да, да». И: Я люблю, как дядя Павел наклоняется ко мне и берет мою руку в свою, большую и теплую, и улыбается, и хрипло и ласково говорит: «Здравствуй, Человек!»*

Персонажи используют формулы речевого этикета не только по отношению к людям, но и к животным. Например, Сванте в зоопарке кричит обезьяне *«Привет!»*. Маттиас извиняется перед кошкой за то, что у него нет больше креветок. *Но кошка, наверное, ему не поверила и продолжала мяукать.* Денискин папа здоровается со слоном в зоопарке: *«Доброе утро, Шанго Махмудович!» И слон оглянулся и обрадовался, закивал головой («Слон и радио»).*

Пелле выражает сочувствие и сострадание улитке, которая пускала пузыри, после чего он положил ее в больницу: «Бедняжка, ей, наверное, очень плохо, – пожалел улитку Пелле. – Может, у нее оспа? Если ей лучше не станет, придется ей дать лекарство».

Применяются и невербальные способы выражения прощания, благодарности, ласки, одобрения (*отдал честь, пожал крепко руку, обнял, низко поклонился*). *Он положил мне руки на голую спину, и я почувствовал, какая тяжелая и твердая у него рука, сухая, горячая и шершавая, а он прижал меня крепко к своей голубой рубашке, и он был весь теплый, от него пахло хлебом и табаком. Он так подержал меня немножко и сказал: «Ну, бывай, сынок. Смотри, веди хорошо». (Драгунский В. «Поют колеса тра-та-та»).*

Заметим, что в произведениях Б. Линдгрена часто встречаются улыбающиеся люди – незнакомый прохожий, полицейский, водитель, продавец, врач...

У В. Драгунского улыбающиеся взрослые встречаются редко. *«Улыбка у многих народов играет заметную роль в коммуникативном поведении, являясь важным компонентом общения и даже его обязательным элементом. Русские, по мнению большинства иностранцев, не принадлежат к разряду улыбающихся народов, хотя общепризнанными являются такие традиционные качества, как доброжелательность, доброта, гостеприимство»* [8, с. 54].

Национальная специфика русской улыбки состоит в том, что для нее должна быть причина. Не принято улыбаться незнакомым на улице. Улыбка не обязательный компонент вежливого общения. Русскими признается только искренняя добродушная улыбка.

И.А. Стернин отмечает и такую ее особенность: в русском общении не принята улыбка при исполнении служебных обязанностей. Если в большинстве зарубежных стран работники торговли, сферы обслуживания, все, кто работает с людьми, должны улыбаться на рабочем месте своим клиентам (чему специально учат и что входит в «должностные обязанности» таких работников), то в русском общении такая традиция отсутствует. И даже наоборот: считается, что, занимаясь ответственным, серьезным делом, сосредоточившись на нем, человек должен быть исключительно серьезным [8, с. 56].

Действительно, детям часто говорят: *«Посерьезней, пожалуйста, ты ведь делом занимаешься! Не улыбайся!»* Учителя на уроках делают замечания, если заметят, что дети улыбаются, призывая их сосредоточиться на работе: *«Чему ты улыбаешься? Работай!»* В сознании русских улыбка несовместима с серьезной работой. Принято, что на улыбку, смех и связанное с ними в сознании русского человека веселье необходимо особое, отдельное от работы время. *«Делу – время, потехе – час»*, – гласит русская поговорка. Таковы уж наши традиции. И во всем этом есть доля истины. Но все-таки жаль, что среди межкультурных национальных стереотипов (американцы – деловые, англичане – чопорные, немцы – пунктуальные, шведы – сдержанные, французы – любвеобильные) русским людям отводят эпитет «мрачные». А уж если дети – мрачные, это должно вызывать тревогу.

Интересны и разнообразны в исследуемых произведениях формы обращения к детям. Обращение – это самый яркий и самый употребительный этикетный знак.

Обращаясь, мы одновременно называем и зовем адресата, привлекая его внимание.

Так, Дениску Кораблева папа называет сынок, брат, товарищ, студент, ваше высокоблагородие; мама – мой мальчик; дядя Миша – милостивый государь.

В повестях Б. Линдгрена взрослые тоже предельно добры и ласковы к детям.

Мама Маттиаса называет маленьких друзей своего сына «господами». Вот как заканчивался день у Маттиаса. Когда Маттиас снова улегся в

кровать, в комнату вошла мама. Она опустила шторы и положила его одежду на голубую скамеечку. «Спокойной ночи, спи сладко!» – сказала она. «Спокойной ночи, спокойной ночи», – послышался из столовой голос папы. Потом дверь закрылась, и день кончился.

Но добры к детям не только их близкие, родные, но и незнакомые люди. В магазине за прилавком стояла красивая тетенька-продащица. Она, казалось, тоже была сделана из фарфора – личико белое, тонкое, а глаза голубые. В ушах у нее блестели жемчужинки, а на шее висела цепочка с золотым медальоном. «Что тебе надо, дружок?» – спросила она, ласково улыбаясь.

В повестях Линдгрэн исключение составляет, пожалуй, только мороженщица. «А сегодня вы не дадите мороженого? – спросил он тетеньку в окошке. – Самое-самое маленькое!» «Опять ты здесь, попрошайка, – багровея от злости, закричала тетенька. – Убирайся отсюда, и чтоб я тебя больше не видела!» Пелле поспешно вернулся к Маттиасу. «И почему это тетки, которые продают мороженое, всегда такие злые?!» – вздохнул он (Ситуация – «Категорический отказ»).

Представляют интерес и необычные оценочные формы (выражение радости, восторга, одобрения) в речи детей: «О таких подарках я мечтал всю свою жизнь! Ко-ко-ко!» – прокудахтал Пелле и со всеми пакетами ринулся к столу.

У Драгунского: Тогда Мишка говорит: «Люди добрые, как красиво!» («Сверху вниз, наискосок»).

Иногда речь детей в произведениях Драгунского представляет собой конгломерат вежливых и грубых форм как «зеркало» речи взрослых. («Приветствие»): – Здравствуйте! Чего орешь, как дура? («Профессор кислых щей».) Или «Просьба»: Он положил руку на плечо этому парню и сказал дрожащим голосом: «Не войте, пожалуйста! Зачем вы так воете?» («На Садовой большое движение»).

Разнообразны стилистические формы согласия с собеседником: абсолютное согласие: О'кей. Идет!; согласие-подтверждение: «А что, трудный английский язык?» – спросил я. «С ума сойти», – вздохнул Павля. «Еще бы не трудный», – вмешался папа («Англичанин Павля»).

Формула «с ума сойти» вообще выражает неодобрение, отрицательную оценку, но в данном случае совпадает позиция говорящего и собеседника; согласие-разрешение: Когда сели обедать, я сказал: «Я сегодня в гости пойду. К Мишке на день рождения». «Ну да? – сказал папа. – Сколько же ему стукнуло?» «Девять, – ответил я. – Теперь десятый пошел». «Ну что ж, – разрешил папа, – сходи, поздравь юбиляра».

Сами авторы и их персонажи прямо или косвенно ведут с читателем диалог о вежливости, воспитанности, культуре, доброте и милосердии, которых так не хватает в нашей жизни. Прямо с автобуса они поехали к маме Пелле Маленького и поблагодарили ее за то, что она устроила им такую чудесную поездку в Скансен. До чего же мама Пелле обрадовалась! Прямо растрогалась! Ведь все мамы и все папы бывают счастливы, если дети не забывают их поблагодарить.

Полицейский остановил машину, и Маттиас вышел на улицу. «Маттиас, как я рада, что ты снова дома! – закричала мама. – Я так ужасно волновалась!» «Прости меня», – сказал Маттиас. Иногда, когда ему случалось особенно провиниться, он все-таки просил прощения («Лето Маттиаса»).

И я сбегал к Мишке. И когда вошел к ним, сказал: «Здрасьте!» Его мама мне не ответила, а сказала папе: «Видишь, какой воспитанный, не то что наш» («Чики-Брык»).

В анализируемых произведениях есть ситуации, где дети и взрослые ведут себя не так, как следует, например, *Пелле на своем дне рождения: Тут настал черед торта. «Мне – самый большой кусок! А то, что останется, можете разделить между собой!» – властно и внушительно произнес Пелле. Ср.: «На вокзале». «Помогите, пожалуйста, донести чемодан», – сказала мама. «У нас самообслуживание», – сказал Рыжий («Запах неба и махорочки»).*

Встречаются и речевые ошибки у героев этих произведений.

Ученые, наблюдая за речью учащихся, классифицировали этикетные речевые ошибки и нарушения, разделили их на следующие виды (не трудно заметить, что сама эта классификация условна):

1. Отсутствие этикетной формулы, которое, в свою очередь, включает: а) двустороннее отсутствие формул (и «пароля», и «отзыва»): *«Который час?» – «Я без часов»;* б) отсутствие «пароля» (по телефону): *«Позовите Таню». – «Пожалуйста»;* в) отсутствие «отзыва»: *«Приходите к нам в гости». – ...*

2. Неудачный выбор этикетной формулы: а) с нормативно-языковой точки зрения (диалектные, просторечные, жаргонные выражения): *Покедова, Здравствуйте вам, Айда,* обращения типа *Эй, парень!, Бабка!* и т. д.; б) с экспрессивно-стилистической точки зрения (неверно найденная тональность общения), например, неуместная фамильярность, или, напротив, излишняя церемонность обращения к собеседнику; в) с функционально-стилистической точки зрения (например, формулы официально-делового стиля в дружеском письме: *Желаю тебе успехов в работе и счастья в личной жизни* или неуместные элементы разговорного стиля в официально-деловом письме и др.).

3. Неудачное звуковое оформление этикетной речи (например, общий нелюбезный тон речи, подчеркнуто равнодушная интонация, «проглатывание» этикетных формул типа *«здрась»* и др.).

4. Неудачное использование паралингвистических (внеязыковых) компонентов речевой деятельности – жеста, мимики, движения (например, приветствие старшего в небрежной позе, развалясь, или выражение благодарности с неприветливым выражением лица и др.) [1, с. 70].

Сформулированы и методические принципы, на которые должна опираться система этикетного речевого воспитания, среди них:

1. Обучение речевому этикету должно строиться на системно-логической и системно-языковой основе.

2. Обучение этикетной речи должно строиться как обучение этикетному диалогу, т. е. осуществляться на коммуникативной основе. Единицей обучения должны быть не этикетная формула и даже не группа формул, а реальное языковое взаимодействие, диалогическое единство. Отсюда выбор методов и

приемов обучения: анализ и построение диалога, включение диалога в связный текст, этикетная игра по разработанному учителем «сценарию» и др. (На это обращали внимание и другие ученые-психологи, лингвисты, методисты, такие, как А.А. Леонтьев, Н.И. Формановская, В.В. Одинцов, Т.А. Ладыженская, В.И. Капинос).

3. Прививая учащимся навыки этикетной речи, учитель должен решать задачу психологического порядка: воспитывать в детях готовность идти на компромисс, включаться в своего рода «игру», состоящую в обмене этикетными репликами. Ведь этикетные формулы стандартны и условны. Они употребляются как дань правилу, соблюдение которого обусловлено традицией. Беседы и задания, направленные на усвоение норм речевого поведения в той или иной ситуации общения, должны одновременно воспитывать в детях внимательное, доброжелательное и тактичное отношение к окружающим, разъяснять значение таких отношений между собеседниками. Следовательно, обучая этикетной речи, мы обучаем речевой деятельности с особой психологической установкой: общаясь, думай о собеседнике, планируй его реакцию. Здесь учитель русского языка действует в большей степени как психолог и педагог, чем как словесник [1, с. 74].

Реальную помощь учителям в овладении культурой речи как важнейшим средством обучения, воспитания, развития учащихся должны оказать занятия по речевому этикету.

Конечно, навыки общения скорее приобретаются на практике.

Но не следует забывать и о художественной литературе – ведь это неисчерпаемая кладовая искусства общения. Анализ художественных произведений развивает у учащихся лингвистическое чутье, умение вникать в детали, оценивать значение отдельных языковых элементов, искать стилистические приемы, характеризующие творческую манеру писателя, определять экспрессивно-эмоциональные оттенки слов и фразеологизмов, синтаксических конструкций, помогает учиться быть собеседником, культурным человеком.

Источники

Драгунский В. Денискины рассказы. Минск: Юнацтва, 1986.

Линдгрэн.Б. Маттиас и его друзья. Петрозаводск: Карелия, 1984.

Литература

1. *Богуславская Н.Е., Купина Н.А.* Этикетные речевые ошибки и принципы обучения речевому этикету на уроках русского языка в школе: межвузовский сборник научных трудов «Детская речь и пути ее совершенствования». Свердловск, 1989.

2. *Винокур Г.О.* Избранные работы по русскому языку. М., 1959.

3. *Коткова Н. Ф.* Обучение речевому этикету // Адукацыя і выхаванне. 2002. № 7.
4. *Кулибина, Н. В.* Художественный текст на уроке русского языка: цели и методы использования // Русский язык за рубежом. 1991. № 2.
5. *Ладыженская Т.А., Сорокина Г.И., Сафонова И.В., Ладыженская Н.В.* Детская риторика в рисунках, стихах, рассказах: методические рекомендации. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1995.
6. *Львова С.И.* Язык в речевом общении: книга для учащихся. Факультативный курс. (8–9 класс). М.: Просвещение, 1992.
7. *Соколова В.В.* Культура речи. Культура общения. М.: Просвещение, 1995.
8. *Стернин И.А.* Улыбка в русском общении // Русский язык за рубежом. 1992. № 2.

References

1. *Boguslavskaya N.E., Kupina N.A.* Ehtiketnye rechevye oshibki i principy obucheniya rechevomu ehtiketu na urokah russkogo yazyka v shkole: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov «Detskaya rech' i puti ee sovershenstvovaniya». Sverdlovsk, 1989.
2. *Vinokur G.O.* Izbrannye raboty po russkomu yazyku. M., 1959.
3. *Kotkova N.F.* Obuchenie rechevomu ehtiketu // Adukacyya i vyhavanne. 2002. № 7.
4. *Kulibina N.V.* Hudozhestvennyj tekst na uroke russkogo yazyka: celi i metody ispol'zovaniya // Russkij yazyk za rubezhom. 1991. № 2.
5. *Ladyzhenskaya T.A., Sorokina G.I., Safonova I.V., Ladyzhenskaya N.V.* Detskaya ritorika v risunkah, stihah, rasskazah: metodicheskie rekomendacii. Kniga dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1995.
6. *L'vova S.I.* Yazyk v rechevom obshchenii: kniga dlya uchashchihsya. Fakul'tativnyj kurs. (8-9 klass). M.: Prosveshchenie, 1992.
7. *Sokolova V.V.* Kul'tura rechi. Kul'tura obshcheniya. M.: Prosveshchenie, 1995.
8. *Sternin I.A.* Ulybka v russkom obshchenii // Russkij yazyk za rubezhom. 1992. № 2.

SITUATIONS IN SPEECH ETIQUETTE IN WORKS OF VICTOR DRAGUNSKY AND BARBRU LINDGREN

T.G. Mikhailchuk
Vitebsk State University

Abstract. The article discusses the situations in speech etiquette in Victor Dragunsky's and Barbru Lindgren's works. The situations of speech etiquette are depicted in a non-standard way, with the element of unexpectedness and humour.

They make use of different stylistic devices, such as non-standard speech behaviour of the characters in different etiquette situations. The non-verbal ways of the speech etiquette expression are also under analysis. Not only personal contact, but also a literary text help to teach children to acquire and consolidate rhetorical skills, be a good interlocutor and a cultured person. Victor Dragunsky and Barbru Lindgren have brilliantly coped with this task.

Keywords: speech etiquette, speech etiquette situations, stylistic devices, non-standard situations, non-standard speech behaviour, non-verbal modes of expression of speech etiquette, rhetorical skills, speech etiquette errors and violation, methodic principles.

Сведения об авторе

Михальчук Тамара Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и славянского языкознания, Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова (Могилев, Республика Беларусь), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

Рецензент

Рзаев Фикрет Чингиз оглу, доктор филологических наук, профессор кафедры азербайджанской и мировой литературы, проректор Азербайджанского государственного педагогического университета (Баку, Республика Азербайджан), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 811.161.1

ПРИРОДА И БЫТ РОССИЙСКИХ РЕГИОНОВ В СЛОВАРЕ НАРОДНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ (К ВОПРОСУ О РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ)¹**Т.Г. Никитина***Псковский государственный университет*

Аннотация. В статье представлена концепция Фразеологического словаря русских народных говоров, разработка которого ведется членами фразеологического семинара при СПбГУ. Показаны возможности использования материалов словаря в лингвострановедчески ориентированном обучении иностранцев русскому языку. Особое внимание уделяется рассмотрению культурного фона диалектных фразеологизмов, отражающих природные условия и народный быт различных регионов России.

Ключевые слова: фразеология, фразеологизм, народные говоры, фразеологический словарь, словарная статья, лингвострановедение, русский язык как иностранный.

Знакомство иноязычных студентов с природными и социокультурными особенностями различных регионов России, формирование страноведческой компетенции иностранцев – задача, решаемая в рамках целого комплекса учебных дисциплин на этапах предвузовской подготовки и обучения в российских вузах.

Эффективным средством страноведчески ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) являются словари лингвокультурологического типа, к которым основоположники лингвокультурологии относят толковые словари с историко-культурными комментариями, функционально-когнитивные словари, словари речевого этикета, словари соматического языка, тематические словари, словари фразеологии и афористики [1, с. 222].

Как известно, фразеология является богатейшим лингвокультурологическим источником и активно привлекается в учебном процессе для расширения страноведческого кругозора иноязычных обучающихся. Историко-этимологические комментарии, которыми русские фразеологизмы сопровождаются на аудиторных занятиях по РКИ или в пособиях для иностранцев, раскрывают связь этих языковых единиц с русской культурой, национальным менталитетом, народным бытом. Специальная лингвострановедческая классификация фразеологизмов, разработанная В.М. Мокиенко [2, с. 108-121], отражает их культурный фон, сосредоточенный во внутренней форме, привязанной к сфере происхождения. Наиболее объемными рубриками данной классификации, реализованной и в словарном варианте [14,

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №17-18-01062).

с. 220-221], являются рубрики «Природа» и «Бытовые представления». Первая представлена подразделами:

а/ животный мир: *волком выть, волком смотреть, глухая тетеря, голодный как собака, гусь лапчатый, дрожать как заяц, журавль в небе, замерз как собака, злой как собака, извиваться ужом, первая ласточка, сонная тетеря, считать ворон, устать как собака, ходить гоголем* и др.;

б/ растительный мир: *вот так клюква, дрожать как осинный лист, пережари-поле, ободрать как липку, проще пареной репы, развесистая клюква, темный лес, надоест хуже горькой редьки* и т.п.

Бытовые представления, согласно концепции авторов, отражают фразеологические единицы (ФЕ), компоненты которых обозначают:

а/ реалии повседневной жизни прошлого: *выносить сор из избы, дым коромыслом, из кулька в рогожку,*

б/ трудовые процессы: *не мытьем, так катаньем; через пень колоду;*

в/ единицы измерения: *мерить на свой аршин, семь верст до небес и все лесом, от горшка два вершка;*

г/ игры, развлечения: *играть в бирюльки, играть в кошки-мышки;*

д/ блюда национальной кухни: *калачом не заманишь, ни за какие коврижки, заварить кашу, мало каши ел* и др.

Этнокультурно маркированные компоненты ФЕ получают в словарях лингвокультурологического типа исчерпывающие комментарии, как и прототип ФЕ в целом, если культурный фон представлен в семантической структуре оборота нерасчлененно:

От горшка два вершка. Разг.

Горшок – круглый глиняный сосуд для хранения воды, молока, приготовления пищи. *Вершок* – старинная русская мера длины, равная приблизительно 4,5 см. Вышла из употребления после введения метрической системы в 1918 г. [14, с. 43].

Выносить сор из избы. Разг.

Фразеологизм связан с суеверным обычаем: мусор нужно сжечь в печи, а не выносить его за порог, иначе кто-л. может навести порчу на хозяина избы или его родственников [14, с. 135].

Возможна и лингвокраеведческая ориентация комментирования этнокультурно маркированных фразеологизмов. Так, в словаре «Регионы России в пословицах и поговорках» [6] культурный фон ФЕ раскрывается в сюжетных и научно-популярных иллюстрированных фотографиями текстах-комментариях, отражающих реалии различных регионов России, на фоне которых и разворачивается рассказ о происхождении оборота:

Ума палата – об очень умном человеке. (Говорится шутливо с одобрением или иронией). В Пскове на улице Советской (бывшей Великолуцкой) расположены Палаты Меншиковых – архитектурный памятник XVII века. Семья купцов Меншиковых была одной из самых богатых в Пскове и владела несколькими домами – массивными каменными зданиями. Огромные внутренние помещения в таких домах назывались палатами: это были жилые комнаты, спальни, столовые и даже «веселые палаты» – банкетный зал или

танцпол, как сказали бы сейчас. В настоящее время в здании размещаются художественный музей и выставочные залы.

На улице Некрасова можно увидеть Палаты купца Подзноева, построенные в XVII веке в том же стиле – мощные стены, небольшие окна, парадное крыльцо с крутой лестницей. Подзноевы владели этим зданием до 1917 года. В дальнейшем дом использовался под жилье и постепенно разрушался. Совсем недавно Палаты Подзноева были реставрированы, сейчас здесь располагается гостинично-ресторанный комплекс.

Рядом – еще одна достопримечательность Пскова – Поганкины палаты. Это здание было построено псковскими каменщиками в 1671-1679 годах по заказу купца Сергея Поганкина, который возглавлял денежный двор, таможеню, торговал льном, кожей и другими товарами в Пскове, других русских городах и за границей. А прозвище Поганкины его род получил после приезда в Псков царя Ивана IV: рассердившись на одного из представителей этого рода, царь назвал его поганым. Сейчас в здании Поганкиных палат находится музей-заповедник, где можно увидеть живопись древнего Пскова, изделия из серебра, образцы народного прикладного искусства.

Раньше в таких палатах – крупных зданиях, принадлежавших городской знати, происходили и всевозможные совещания – бояре решали здесь важные государственные вопросы. Тогда и появился фразеологизм *ума палата* – то есть много ума: позже так стали говорить об очень умном человеке, еще и преувеличивая его умственные способности [6, с. 113].

В практике обучения иностранцев русскому языку можно использовать и диалектный фразеологический материал различных российских регионов, например, в элективных курсах по фразеологии и лингвокраеведению для студентов-филологов. В этом случае ценным лингвокраеведческим источником может стать Фразеологический словарь русских народных говоров (ФСРНГ), работа над которым продолжается на базе Фразеологического семинара профессора В.М. Мокиенко при Санкт-Петербургском государственном университете. Словарь объединит материал изданных в России региональных фразеологических словарей и личных картотек составителей, пополняемых в ежегодных диалектологических экспедициях. Фразеологизмы в словаре будут сопровождаться географическими пометами, историко-культурными и этимологическими комментариями.

Работа со словарем в режиме базы данных позволит отбирать материал по определенным регионам. Прозрачная внутренняя форма или же комментарии к компонентам-диалектизмам помогут читателям осознать не только региональную специфику образности ФЕ, но и особенности внеязыковой сферы, с которой связано происхождение фразеологизма, например, природные условия региона:

А/. Рельеф местности (псковские болота, дальневосточные сопки, кубанские и приволжские степи, степные курганы): *Идти как в бездоннице*. Пск. Об идущем по грязному, раскисшему грунту человеку. < *Бездонница* – болото [5, т. 1, с. 152]. *Вода как сало*. Пск. О слое воды в болоте, поднимающемся наверх, над болотной жижей [5, т. 23, с. 136]. *Горючая (белая)*

гора. Приамур., Сиб. Сопка [11, с. 61]. Гора топится. Приамур., Сиб. О дымящейся сопке [15, с. 47]. Расту как трава в степи. Кубан. О детях, растущих без присмотра [3, с. 687]. Шататься как бурьян на кургане. Волг. О бродящем без дела, бездельничающем человеке [8, с. 669] и др.

Б/. Водные пространства (карельские озера, волжские просторы, половодье на Амуре): Как озёрна вежа. Кар. Ирон. О чересчур высоком человеке (особенно женщине) [10, т. 4, с. 165]. Налить с озерком. Кар. Налить в сосуд слишком много жидкости, перелить через край [10, т. 4, с. 165]. Нос – через Волгу мост. Яросл. Шутл. О длинном носе [3, с. 405]. Льётся беда как Волги вода. Волг. Беды следуют одна за другой, постоянно [3, с. 108]. Вал упал. Приамур. О быстро прибывшей воде в реке [11, с. 35]. Дурная вода. Приамур. Половодье [11, с. 43] и т.п.

В/. Растительность (арбузы и дыни на юге России, сосны и клюква – в средней полосе): Розовый как забурелый арбуз. Дон. О чьей-л. розоватой коже [3, с. 21]. Головища: с низовой арбузище. Дон. О большой и круглой голове. < Низовый, низовой – выращенный на плодородных землях в низовьях Волги [3, с. 21]. Как арбуз проглотил. Кубан. Шутл. О полном, тучном мужчине с большим животом [3, с. 21]. Жёлтый как дыня. Кубан. Неодобр. 1. О болезненном цвете лица. 2. О больном человеке [3, с. 187]. Голова как дыня-зимовка. Волг. Ирон. О чьей-л. овальной и шишковатой голове [3, 187]. Сгрибиться словно клюкву проглотить. Новг. О сморщившемся, сделавшем кислое лицо человеку [4, т. 10, с. 30]. Ссувориться как от клюквы. Пск. О сильно сморщившемся, скривившемся от чего-л. человеку. < Ссувориться – сморщиться [9, с. 98]. Здоровый как бордевая (бортевая) сосна. Брян. Одобр. О физически крепком, здоровом человеке. < Бордевая (бортевая) – большое сосновое дерево, бортъ [7, т. 1, 73]. Гореть как сосна смолливая. Пск. О чём-л. горящем ярким пламенем [3, с. 647]. Доить сосну. Пск. Собирать смолу с сосны, делая на коре надрез [5, т. 9, с. 114] и др.

Г/. Животный мир (степные антилопы на юге, медведь в сибирской тайге и на европейском севере России): Сайга длинноногая. Волг. О высокой длинноногой девушке (Запись 2016 г.) < Сайга – самка сайгака. Сигануть как сайгак. Дон. О высоко и резко подпрыгнувшем человеке [12, т. 3, с. 117]. Скакать как сайгаки. Дон. Прыгать, бегать по двору, играя (о детях). (Запись 2015 г.) Муравейный зверь. Сиб. Медведь [13, т. 11, с. 271]. Чёрное зверьё. Сиб. Медведи [13, т. 11, 218]. Давать / дать медведя. Кар. Идти в обход, делать крюк [10, т. 3, с. 200]. Медведица подколотная. Смол. Бран. О злобной, коварной женщине [13, т. 33, С. 338] и т. п.

Выше приведены лишь некоторые тематические подгруппы ФЕ, во внутренней форме которых отражены природные условия регионов России. Полную фразеологическую репрезентацию природы региона преподаватель может предложить студентам, используя соответствующий материал Фразеологического словаря народных говоров. Или же на более высоком уровне языковой подготовки обучающихся целесообразно предложить им работу со словарем по отбору и классификации такого материала.

Анализируя материал, сгруппированный в макростатье словаря под образными стержнями – этнокультурно маркированными лексемами, иноязычные студенты смогут осмыслить значимость обозначаемых реалий для носителей говоров определенного региона, например, в производственно-бытовой сфере и особенности их метафорической интерпретации народным сознанием. Так, под заголовком «Сноп» объединены фразеологизмы земледельческих регионов России. Пословица, содержащая сравнительный компонент, отражает технику сноповязания (перевязывание снопа специальным жгутом) и ассоциацию «сноп → крестьянская община»: *Мир без старосты (головой) что сноп без перевясла. < Перевясло – жгут из соломы для перевязки снопов [3, с. 627]. Лежащий на поле сноп ассоциируется с убитым воином или упавшим от удара человеком: Лежать [лузгом] как снопы на поле. Новг. Об убитых, лежащих сплошь, повсюду на поле боя [4, т. 5, с. 36]. Лежать [растянувши] как сноп. Пск. 1. О неподвижно лежащем после падения, удара чем-л. человеку [9, с. 115]. 2. О лежащих после боя убитых людях [9, с. 115]. Количество снопов на овине становится мотивом переноса при образовании следующего фразеологизма: Как снопов в (на [том]) овине. Перм. Шутл. О множестве кого-л. (напр., гостей, детей) [3, с. 627]. Умение вязать снопы становится мерилем качества работы: Ни (не) в сноп ни (не) в горсть. Неодобр. 1. Сиб., Урал. О том, кто мало работает, бездельничает [15, с. 183]. 2. Сиб. О том, кто плохо, некачественно делает что-л. [СРНГ 7, с. 72]. 3. Перм., Сиб. Зря, напрасно, безрезультатно, без пользы [15, с. 183].*

Наименование из сферы сноповязания получает шуточный свадебный обряд: *Снопы вязать. Моск.* Шуточный свадебный обычай: проверка умения невесты вязать снопы [13, т. 39, с. 122]. Обмолот снопов вызывает ассоциации с жестокой дракой: *молотить / измолотить кого как аржаной сноп. Сиб.* Очень сильно избивать кого-л. [15, с. 114]. И лишь сбрасывание снопов с овина не вызывает особых трудностей в процессе уборки и обработки зерна: *Как сноп из овина выбросить. Урал.* Об очень простом совершении, исполнении чего-л. [3, с. 627].

Таким образом, могут быть выявлены культурный фон ФЕ и фразеологический потенциал образных стержней - наименований орудий труда, кухонной утвари, хозяйственных и жилых построек и их конструктивных деталей, традиционной пищи и т. п. Фразеологический словарь русских народных говоров позволит составить представление об образной репрезентации отдельных социокультурных процессов и сфер современного общества в их историческом развитии. Что касается значимости словаря как лингвокраеведческого источника, то она определяется возможностью разработки на его материале полноценных «фразеологических портретов» российских регионов и их рассмотрения как в лингвистическом, так и в социокультурологическом аспекте.

Сокращения

Бран. – бранное.
Брян. – брянские говоры.
Волг. – Волгоградская область.
Дон. – донские говоры.
Ирон. – ироническое.
Кар. – карельские говоры.
Коми – говоры Республики Коми.
Кубан. – кубанские говоры.
Моск. – Московские говоры.
Неодобр. – неодобительно.
Новг. – новгородские говоры.
Перм. – пермские говоры.
Посл. – пословица.
Приамур. – приамурские говоры.
Пск. – псковские говоры.
Сиб. – сибирские говоры.
Смол. – смоленские говоры.
Урал. – уральские говоры.
Шутл. – шутливое.
Яросл. – ярославские говоры.

Литература

1. *Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е.* Лингвокультурология. Теория и практика. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2009.
2. *Мокиенко В.М.* О тематико-идеографической классификации фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. М.: Русский язык, 1982.
3. *Мокиенко В.М., Никитина Т.Г.* Большой словарь русских народных сравнений. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008.
4. Новгородский областной словарь / Сост. *В.П. Строгова, А.В. Клевцова, Л.Д. Петрова* и др. Отв. ред. *В.П. Строгова*. Вып. 1-13. Великий Новгород: Изд-во НовГУ, 1991-2000.
5. Псковский областной словарь с историческими данными. Вып. 1–26 / Под ред. *Б.А. Ларина* [и др.]. Л. (СПб.): ЛГУ (СПбГУ), 1967–2016.
6. *Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г.* Регионы России в пословицах и поговорках. Лингвострановедческий словарь. ООО «Логос», 2016.
7. Словарь брянских говор. Вып. 1-5. Л.: ЛГПИ, 1976-1988.
8. Словарь донских говор. Волгоградской области: около 17000 слов / Сост. *Е.В. Брыкина, Р.И. Кудряшова, В.И. Супрун*; под ред. проф. *Р.И. Кудряшовой*. Изд. 2-е, перераб. и доп. Волгоград: Издатель, 2011.
9. Словарь псковских пословиц и поговорок / Сост. *В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина*. СПб.: Норинт, 2001.

10. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей / Гл. ред. *А.С. Герд*. Вып. 1-6. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994-2005.
11. Словарь русских говоров Приамурья / Отв. ред. *Ф.П. Филин*. М.: Наука, 1983.
12. Словарь русских донских говоров. Т. 1-3. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1976.
13. Словарь русских народных говоров / Гл. ред. *Ф.П. Филин, Ф.П. Сороколетов*. М.; Л.; СПб.: Наука, 1965–2014. Вып. 1–47.
14. *Фелицына В.П., Мокиенко В.М.* Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь. М.: Рус. яз., 1990.
15. Фразеологический словарь русских говоров Сибири / Под ред. *А.И. Федорова*. Новосибирск: Наука, 1983.

References

1. *Zinov'eva E.I., Yurkov E.E.* Lingvokul'turologiya. Teoriya i praktika. SPb.: Izdatel'skii dom «MIRS», 2009.
2. *Mokienko V.M.* O tematiko-ideograficheskoi klassifikatsii frazeologizmov // Slovari i lingvostranovedenie. M.: Russkii yazyk, 1982.
3. *Mokienko V.M., Nikitina T.G.* Bol'shoi slovar' russkikh narodnykh sravnenii. M.: OLMA Media Grupp, 2008.
4. Novgorodskii oblastnoi slovar' / Sost. *V.P. Strogova, A.V. Klevtsova, L.D. Petrova* i dr. Отв. ред. *V.P. Strogova*. Вып. 1-13. Velikii Novgorod: Izd-vo NovGU, 1991-2000.
5. Pskovskii oblastnoi slovar' s istoricheskimi dannymi. Вып. 1–26 / Pod red. *B.A. Larina* [i dr.]. L. (SPb.): LGU (SPbGU), 1967–2016.
6. *Rogaleva E.I., Nikitina T.G.* Regiony Rossii v poslovitsakh i pogovorkakh. Lingvostranovedcheskii slovar'. ООО «Logos», 2016.
7. Slovar' bryanskikh govorov. Вып. 1-5. L.: LGPI, 1976-1988.
8. Slovar' donskikh govorov Volgogradskoi oblasti: okolo 17000 slov / Sost. *E.V. Brysina, R.I. Kudryashova, V.I. Suprun*; pod red. prof. *R.I. Kudryashovoi*. Izd. 2-e, pererab. i dop. Volgograd: Izdatel', 2011.
9. Slovar' pskovskikh poslovsits i pogovorok / Sost. *V.M. Mokienko, T.G. Nikitina*. SPb.: Norint, 2001.
10. Slovar' russkikh govorov Karelii i sopredel'nykh oblastei / Gl. red. *A.S. Gerd*. Вып. 1-6. SPb.: Izd-vo SPbGU, 1994-2005.
11. Slovar' russkikh govorov Priamur'ya / Отв. ред. *F.P. Filin*. М.: Nauka, 1983.
12. Slovar' russkikh donskikh govorov. Т. 1-3. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1976.
13. Slovar' russkikh narodnykh govorov / Gl. red. *F.P. Filin, F.P. Sorokoletov*. М.; Л.; SPb.: Nauka, 1965–2014. Вып. 1–47.
14. *Felitsyna V.P., Mokienko V.M.* Russkie frazeologizmy. Lingvostranovedcheskii slovar'. М.: Rus. yaz., 1990.
15. Frazeologicheskii slovar' russkikh govorov Sibiri / Pod red. *A.I. Fedorova*. Novosibirsk: Nauka, 1983.

**NATURE AND LIFE OF THE RUSSIAN REGIONS IN THE DICTIONARY
OF POPULAR PHRASEOLOGY
(TO THE QUESTION OF THE REPRESENTATION
TO FOREIGN STUDENTS)**

T.G. Nikitina
Pskov State University

Abstract. The article presents the concept of the Phraseological dictionary of Russian folk dialects, which is being developed by members of the phraseological seminar at St. Petersburg State University. The possibilities of using of this dictionary in the process of teaching of foreigners the Russian language and the country study are shown in it. Special attention is paid to the cultural background of dialect of phraseological units, reflecting natural conditions and people's life in various regions of Russia.

Keywords: Phraseology, phraseological unit, folk dialects, phraseological dictionary, dictionary entry, linguistic country studies, Russian as a foreign language.

Сведения об авторе

Никитина Татьяна Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики гуманитарного образования, Псковский государственный университет (Псков, Россия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

Рецензент

Шахбазова Халипат Висирпашаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия).

УДК 81

ТЕКСТОВОЕ ПРОСТРАНСТВО СОЧИНЕНИЯ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ КАК ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Э.А. Салихова

Уфимский государственный авиационный технический университет

М.Г. Ситдикова

МБОУ «Баширский лицей № 2»

Аннотация. В исследовании заявленной темы мы исходим из того, что речезыковое поведение выпускника школы – это его типическая вербальная реакция в ситуации письменного общения, обусловленная использованием функциональными стилями, жанрами и другими речевыми средствами, т. е. его свернутым речевым опытом. Взаимозаменяемым представляется термин «речевое поведение», под которым авторы статьи понимают не лишнее осознанной мотивировки автоматизированное, часто стереотипное речевое проявление участника письменной формы общения.

Ключевые слова: воздействие, когезия, когерентность, семантико-синтаксическая категория, стилистический синтаксис, текст, текстовые связи, эмотивность.

Обращение к данной проблематике обусловлено тем, что работы по исследованию различных аспектов языковой личности (ЯЛ) старшеклассников с точки зрения их речезыкового поведения (термин Т.Н. Ушаковой) немногочисленны. Это объяснимо тем, что последнее не рассматривалось как автономный тип реализации определенных речевых стратегий. Имеющиеся научно-методические работы посвящены особенностям активизации различных форм речевой деятельности школьников и студентов, отдельным аспектам их речевой деятельности. ЯЛ школьника, создающего письменную выпускную работу, не получила в них своего комплексного обобщения. В связи с этим актуальность рассматриваемой проблемы определяется изучением особенностей вербального поведения выпускника школы в письменных формах речи, обусловленных отдельными ситуациями речевого воздействия (РВ).

Под коммуникативным пространством мы в данной статье принимаем такое его определение, как *«письменная среда, в которой протекает взаимодействие между людьми»* [1]. Иными словами, воздействующее пространство (далее – ВП) образует коммуникативную среду, погружающую в себя участников письменного общения. ВП, проецирующее в представлении пишущего переживаемый им коммуникативный опыт, представляет собой готовую *«сцену»*, на которой разыгрывается переживаемое в данный момент смысловое действие [20, с. 93]. Коммуникативная личность рассматривается и описывается нами как *«взаимодействующий с другими людьми человек, ориентирующийся на них в своем вербальном (речевом) поведении»* [4].

Текст и человек сосуществуют в реальном пространстве. Индивид «погружен» в текстовый мир, выступающий объектом психолингвистического исследования в тесной связи с изучением и описанием феномена человека как ЯЛ, которая, по Ю.В. Караулову, стоит «за текстом». Триада «пространство – человек – текст» сводима к традиционной для психолингвистики схеме: текст 1 → реципиент → текст 2, где в качестве первого элемента выступает пространство авторского текста, второго – наблюдатель, а третий формируется как результат наблюдения, овнешненный текстом и воспринятый реципиентом фрагмент текстовой действительности [20, с. 122].

Особенности вербального поведения коммуникантов в текстовом общении проявляются в выборе ими высказывания как определенного итога индивидуальной мыслительной деятельности. Характеристика пространства в семиологических координатах представляет его описание в виде текста, наполненного разнообразными смыслами, «прочитать» которые способен индивид, владеющий соответствующим знаковым кодом – языком. Этот процесс В.В. Налимов называет «распаковыванием смыслов», которыми наполнена «вселенная вокруг человека» [14, с. 52]. В результате «прочтения» текста некоторого участка пространства человек порождает собственные, доступные для понимания другими людьми тексты в силу «универсальности механизмов восприятия и понимания», в силу «сходства концептуальных систем и знания необходимого в каждом конкретном случае языкового кода» [14, с. 56].

Исходя из трактовки «воздейственного текста», мы считаем целесообразным рассматривать тексты сочинений-рецензий выпускников школы в формате ЕГЭ в различных категориях, в том числе семантико-синтаксического описания. Априори текст является единицей речевого общения, поскольку на его уровне реализуется замысел высказывания, происходит взаимодействие языка и мышления [16]. Он интересен потому, что даёт возможности воплощения часто очень сложного замысла пишущего. На современном этапе развития языка исследования процесса построения грамматически оформленных предложений уступили место изучению сравнительно больших речевых отрезков – дискурсов – текстов, включенных в жизненную ситуацию и служащих коммуникативным целям.

Выбранные нами для анализа тексты выпускного сочинения по части С – мирозерцательно значимые и личностно окрашенные: содержащаяся в них информация сопряжена с оценочностью и эмоциональностью, ибо за каждым текстом стоит ЯЛ выпускника – индивида, «стремящегося в своей речевой деятельности воплотить характерный для ее самосознания идеал, который отражает идеи культуры данного времени и данного народа» [5, с. 250-257].

Изучая длительное время сочинения-рецензии части С ЕГЭ по русскому языку (РЯз) в динамике, мы пришли к выводу о том, что уже на этапе построения письменного текста (на определении и осмыслении проблемы) переработанная школьником информация эксплицируется в зависимости от его (текста) лингвистических особенностей. Так, в исходном тексте Е.П. Новикова, поднимающем вопрос о животворящей силе добра, некоторые 11-классники

увидели проблемы «*нравственно-этического воспитания детей*», «*беспризорно слоняющихся подростков*», «*проблему будущего человечества*», «*проблему того, что у человека в жизни есть своё предназначение*» [20, с.118-119]. По нашим наблюдениям, среди пишущих рецензию по исходному фрагменту текста, различаются те, кто интерпретирует его в пределах авторской концепции, и те, для кого исходный вариант является толчком к порождению собственных мыслей. В первом случае выстроенная выпускником проекция текста приближена к вложенному в текст писателем смыслу; во втором – они заменяют достаточно удаленным от значения оригинала собственным текстом.

В результате осмысления текста образуется его проекция, определяемая как «*продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста*» [7, с. 35]. По мнению Т.М. Дридзе, реципиент «*адекватно интерпретирует текст в том случае, если основная его идея истолкована адекватно замыслу автора*», т. е. проекции текстов писателя и ученика максимально приближены [6, с. 48-57].

В тексте сочинения важно воздействие на эмоциональное восприятие адресата. При этом решающую роль играет внешний или внутренний контекст ситуации. Соответственно, выбор средств такого РВ определяется не только особенностями адресата, сколько подбором информации и её интерпретацией в необходимом контексте, постулирования авторитетного мнения, примерами из личного или читательского опыта, использования ключевых фраз, параллелизма или кольцевой композиции, эмоционального призыва и пр. Предполагаемая модель мира адресата и наличие в сознании пишущего фрейма, включающего в себя заранее подготовленный шаблон вербального поведения, позволяют выпускнику создать близкий к эталону текст, представляя себя как компетентную ЯЛ.

Специфика психолингвистического подхода в изучении текста состоит в рассмотрении его «*как продукта речи, детерминированной потребностями общения*» [16; 17, с. 192]. Как известно, в процессе общения один участник стремится некоторым образом изменить поведение другого участника, т. е. его отношение к какому-либо объекту или явлению, что приводит к изменению вербального поведения. Тем самым объективно РВ возможно при соблюдении следующих условий:

- 1) необходим такой отбор языковых средств, который обеспечил бы адекватное воплощение коммуникативной программы;
- 2) восприятие реципиентом текста адекватно замыслу его создателя [17, с. 193].

В исследовании психолингвистического механизма РВ мы исходим из традиционного понимания текста как единства внешней и внутренней формы, подверженного влиянию языковых, речевых и интеллектуальных факторов. Детерминантой модели РВ является тип структуры содержания. Так, на уровне замысла он управляет процессом порождения текстового сообщения, организуя его внешнюю форму: распределяет слова, связывает предложения в целое. Внутренняя форма «*первична*» в процессах понимания и осмысления информации, воздействует на реципиента через её внешнюю форму. Связный

текст является прагматико-языковой системой, которая наряду с индивидуально-авторской подчиняется принципу организации универсальных для данного языкового узуса коммуникативных единиц. В первую очередь, это предложения различной структурно-семантической типологии, а также такие единицы речевого уровня, как абзац и абзацный комплекс [10].

Обращаясь к текстовой когезии, рассмотрим метатекстовые элементы как особые средства реализации связности. Одним из признаков метатекста можно считать его «*прагматическую ориентацию*». В модальном плане он представляет «*выделение высказывания особой сферы*», позволяющей синтезировать коммуникативные интенции пишущего сочинение 11-классника [20, с. 113], позиция которого отображается в письменной работе через языковые атрибуты начала произведения, его продолжения, приведения чужих слов, введения примеров, подведения итогов – всего того, что может способствовать реализации успешной письменной коммуникации.

Воспринимая текст выпускных сочинений формата ЕГЭ, реципиент-эксперт сначала выявляет взаимодействующие между собой языковые знаки. По мнению М.В. Ляпон, к единицам «*специально метаязыкового назначения*» можно отнести те, «*при помощи которых говорящий контролирует свои операции с языком, осуществляет самоконтроль в процессе словесного оформления коммуникативного замысла*» [12, с. 54]: *так сказать, в смысле, как говорят, точнее говоря, если хотите, если не... то, по крайней мере, не то чтобы... но* и др. Они показывают, как пишущий сочинение строит текст согласно интенции, рассчитывая на адекватное восприятие и понимание его рецензентом: *Точнее говоря, лучше думать о чем-то высоком, а не влечить бессмысленное существование. Несдача экзаменов означает не то чтобы катастрофу, но сильное переживание определено. Если не можешь сам помочь, то обратись к другим, может, у них получится* [20, с. 101-102]. Метатекстовые средства воздействуют на психоэмоциональную сферу реципиента, стимулируя тем самым его смысловое восприятие.

А. Вежбицка, рассматривая слова и выражения, которые имеют своими референтами тему высказывания (*Что касается..., Насчет...*), связь между фрагментами высказывания (*кстати, впрочем*), дистанцию относительно отдельных элементов (слов) в самом предложении (*собственно говоря, скорее*), связь между частями текста (*это, то, там*), называет их «*метатекстовыми нитями*», а фразы типа *До сих пор я говорил о..., Не могу не вспомнить о..., Что касается...* характеризует как «*метаорганизаторы*» [3, с. 421]. Подобные операторы довольно частотны в речевых произведениях выпускников (часть С: здесь и далее с сохранением орфографии, пунктуации и стиля приводятся примеры из сочинений-рецензий – *авт. прим.*): *Если говорить о патриотизме, то это то, чем отличается русский народ; Насчёт незаслуженного отношения к человеку исходя из его внешнего вида отмечали многие русские писатели. Многие из нас, собственно говоря, мечтают прожить жизнь счастливо и осмысленно. Обращаясь к примерам милосердия в литературе, не могу не вспомнить эпизод из всем известного произведения* [20, с. 103].

Учитывая то, что когезия как единство темы дискурса устанавливается продуцентом-выпускником на начальной стадии создания письменной работы, констатируем, что в этом смысле связность устанавливается через повтор, скрепляющий языковые единицы: *В современном мире есть очень много проблем. Одна из них – умение сделать правильный выбор. Именно этот важный вопрос затрагивает И.А. Бунин. Следует оговориться о том, что данная проблема бытует давно, но в наши дни по-прежнему является актуальной. И нас не может не волновать данный вопрос* [20, с. 104].

Индексальные знаки, традиционно включающие наречия, некоторые причастия, местоимения, частицы и слова других частей речи, в одной части текста используются для указания или отсылки к другой его части (*то, что имелось в виду; далее, сказанное выше, данный, там, который и т. п.*): *Данный для анализа текст является актуальным в наше непростое время. Там автор с тревогой поднимает вопрос безответственности людей перед природой* [20, с. 105]. Основу текстовой когезии составляют связи между предложениями, входящими в микротекст. Предпринятый нами анализ лексической связности в текстах сочинений по РЯз выявил наличие таких лексических средств, как союзы и предлоги (65 %): *Влияние природы на человека несказанно велико. И я неожиданно почувствовал это и очнулся от книжного наваждения; Возжелали недобрые люди затопить Матёру. Вследствие этого много семей лишилось связи с корнями!* [20, с. 105]. Различные виды повторов обеспечивают связность не только в предложении, но и на уровне сверхфразовых единств (далее – СФЕ) и абзацев (25 %): *Автор увидел в этом перерождение героя; реже используемые вводные слова обеспечивают логическую организацию текста (10 %): Не каждый человек придет на помощь в трудную минуту. Думаю, такое можно назвать эгоизмом;* наименее частотными признаны дейктические средства и слова, служащие для темпоральной и пространственной организации текста (5 %): *Он утверждает, что неверный выбор жизненной цели является роковой ошибкой. В этом я целиком и полностью согласна с академиком».*

Служебные слова используются старшеклассниками в целях создания лексико-грамматической структуры текста и обеспечения его понимания. Их особенность заключается не только в «*морфологической неизменяемости и немногочисленности, но высокой частотности употребления*» [20, с. 108]. Своеобразием их семантики является и то, что «*интуитивно воспринимаемое как отдельное значение в реальности описывает различные денотаты, причем в такой степени, что объективную репрезентацию значения получить невозможно*» [20, с. 108]. Производные предлоги реализуют метатекстовые функции благодаря семантике производящего существительного: *В качестве аргумента, который подтверждает моё согласие с автором, приведу случай из моей жизни – указывает на то, что является уточнением; В силу некоторых обстоятельств родители бросили своих детей, один из которых попался на воровстве – выражает причинные отношения* [20, с. 111].

Некоторые союзы, определяя логику предложения, квалифицируют смысловую содержательность всего сложного предложения с точки зрения правильности составляющих его частей. Союз *если..., то*, входящий в ряд *ни...,*

ни; неверно..., что, структурно состоит из двух компонентов: первого, который представлен словом *если*, и второго компонента *то*. В предложениях со значением обусловленности соотнесены две ситуации, из которых одна поставлена в зависимость от другой. Особую роль здесь приобретают модальные характеристики частей в их соотношении. В предложениях сочинений по заданному тексту выявляются три их вида: соответствие действительности либо исключается (*Если бы наши прадеды и деды не победили фашистов, то нас бы сейчас, скорее всего, не было*), либо допускается (*Если я имею возможность накормить бездомную кошку или собаку, то непременно это сделаю*), либо утверждается (*Если Раскольников решил проверить свою теорию, то он это сделал*). Возможно, стоит говорить о выделительной функции союза *если* в отдельных случаях, когда сообщаемое в первой части представлено автором сочинения как реальный факт, служащий предметом для последующего причинно-аргументирующего суждения о нем: *Если я предпочитаю произведения жанра фэнтези (правильно фэнтези), то только потому, что считаю их более отвлечёнными от современной действительности, находиться в которой мне не нравится* [20, с. 112]. Союзы как субзнаки выступают здесь дифференциаторами синтаксических видов связи, при этом конкретизируют отношения между предложениями или его членами.

Роль частиц в сочинениях основывается на конкретных воплощаемых ими метатекстовых смыслах. *Как бы, именно* используются для привлечения внимания к номинации: *Перечисленные мною примеры как бы подтверждают то, на что указывал Лермонтов в своём романе; Закономерно, что именно мы должны донести будущим поколениям то, что является культурным наследием нации*. Метатекстовые смыслы здесь связаны с регулированием говорящим условий речедетальности, выбора информации, языковых средств и пр. *Будто бы* применяется для отстранения от чужой речи: ... *Много раз я слышала, будто бы современная молодежь плохая, но разве это так?* – метатекстовые смыслы указывают особенности хода авторской речи и мысли. *Вот* – введение иллюстрации: *А вот со мной произошел такой случай...; Каждый ставит себе задачу, которая ему посильна. Вот и получается, что о других некому подумать...*, в которых метатекстовые смыслы показывают отклик на обращение и т. п. [20, с. 114].

ЯЛ старшеклассника формирует глубинную структуру высказывания, актуализируя на поверхностных структурах различные аспекты отношений, позволяющие адекватно воспринять экспертом содержание высказывания. Если складывающиеся между знаменательными словами отношения не требуют особого внимания со стороны ЯЛ реципиента, то формируемые служебными словами связи требуют её повышенного внимания.

Логический (трансформация грамматических форм в текстовые), ассоциативный (различные коннотации, вводные слова и конструкции, развернутые метафоры), композиционно-структурный (вставки, отступления), стилистический (идентичность структур) виды когезии, как правило, лежат «ниже» порога восприятия. Иными словами, эксперт не всегда останавливается на

них свое внимание, которое преимущественно направлено на передаваемую информацию. Этим и определяется достаточно высокая частота употребления производных служебных слов: из 84500 выявленных лексических единиц в материале экзаменационных работ более трети (29000) – служебные слова [17; 20]. Задача представления многообразия текстовых отношений решается за счет служебных слов, количественный состав которых постоянно увеличивается посредством изменивших своё значение и грамматические свойства слов.

С лингвистической точки зрения, когерентность представляет скрытое проекционное состояние текста, возникающее в процессе взаимодействия с ним реципиента. Именно целостность как соотнесенность текста с объектом описания определяет его смысловую структуру. Приведем примеры использования языковых средств, обеспечивающих интеграцию отдельных частей сочинений по упомянутому ранее тексту Е.П. Новикова. Средний объем сочинения 5-6 абзацев, 200 слов. Каждый абзац можно считать СФЕ. В выпускных работах почти все обороты, с которых начинаются абзацы, примерно следующие.

Автор поднимает проблему... / Публицист затрагивает проблему... / Е.П. Новиков задается вопросом... / В предложенном тексте публицист поднимает проблему...

Отношение автора (Новикова) к этой проблеме таково... По мнению публициста,... / Точка зрения автора по отношению к данной проблеме в тексте прямо не выражена, но мы понимаем, что...

В качестве примера из литературы приведу... / Аргументом из читательского опыта будет... / Во-первых, в произведении «...»... / Аргументировать согласие с автором я могу, опираясь на литературный опыт...

Итак, из написанного выше можно сделать вывод... / Таким образом, поднятая автором проблема... / В свете изложенного становится понятным... / В связи с этим хотелось бы призвать... [20, с. 110-111].

Приведенные обороты являются средствами интеграции сочинения, осуществляемой формально-грамматическими и семантико-тематическими средствами связи. В первом СФЕ заявлена проблема текста, по которому предстоит написать рецензию; во втором – её описание и подтверждение различными мнениями, включая отношение автора. Далее следуют СФЕ, выражающие согласие / несогласие с Е.П. Новиковым и содержащие отсылки к литературным произведениям, цитаты из книг, афоризмы, критические замечания, статистические данные, суждения по представленной проблеме и собственную концепцию адресанта об основном вопросе текста.

С позиции пишущего, цельность конкретизируется в замысле до готового сочинения и находит свое выражение в нем. «Тематическая когеренция» формируется, по М.Л. Макарову, вокруг «глобальной темы» [13, с. 119]. В сочинениях это выражается через ключевые слова, тематически и концептуально объединяющие его фрагменты (*добро, равнодушие, проявление доброты, животворящая сила добра, способность творить добро*). Она проявляется в повторении определенных мотивов и тем – фактов, когнитивных

структур, эксплицитно или имплицитно выраженных в дискурсе (*добро – созидательная сила, служит сохранению жизни, добро воспитывает и возвеличивает людей, самое ценное – способность творить добра*) [20, с. 112].

Причиной активного вовлечения выпускником в текст сочинения интертекстуальных элементов является поиск экспрессивно выразительных средств. Прием интертекстуальности способствует достижению основной его интенции – воздействию на эксперта-реципиента. Аппелляция к «чуждому слову» вносит убедительность в письменную работу. Расширяют семантику текста за счёт различных ассоциаций и «культурных отсылок» цитаты, тексты каких-либо произведений, приведённых для обоснования собственного мнения.

Достойна отдельного рассмотрения в сочинениях-рецензиях специфика цитатных включений. Так, предварительная фаза анализа события освещается, как правило, во вступлении и комментарии, в которых «чуждое слово» используется минимально, в то время как активная стадия – аргументация из личного и читательского опыта – отличается высокой цитатной уплотненностью: *В качестве подтверждения приведу слова Ч. Айтматова: «Книга заставляет людей возвратиться к своим истокам, потому так важно приобщиться к чтению»; Конечно, автор прав в своих рассуждениях; Надо думать о своей родине, не зря говорится: «Родная сторона – мать, чужая – мачеха»*) [20, с. 115-116]. На этапе заключения предпочтение отдается интенционально обусловленным цитатам: *В завершении своей работы хочу обратиться к словам Гёте: «Думать и творить, творить и думать – вот основа всякой мудрости»; «Люди перестают мыслить, когда перестают читать», – именно такой фразой Дидро я закончу своё сочинение.*

В текстах сочинений выпускников наблюдается использование речевых тактик: иллюстрирующей цитаты (*Достоевский предупреждал: «Равнодушие – наивысшая жестокость, сострадание есть высочайшая форма человеческого состояния»*) и самопрезентации (*Я с детства понял, что «ребёнок учится тому, что видит у себя в дому»*) [20, с. 115]. Так, интерпретация цитат показывает наличие воздействующего эффекта, реализующегося в различных тактиках, диапазон которых варьируется в зависимости от сегмента сочинения.

Специфика функционирования интертекстуальных включений в рамках выпускного сочинения способствует выявлению особенностей актуализации культуроспецифичных и коммуникативно значимых феноменов. Функции интертекстуальности заключаются во введении в текст некоторой мысли, объективированной до существования данного материала. Подбор цитат и характер аллюзий в значительной мере являются немаловажным элементом самовыражения автора (*Вопрос, затронутый автором, актуален всегда. Еще академик Лихачёв утверждал: «Память – это совесть и нравственность. Память – это культура»*). Отсылки к некоторым текстам ориентированы на совершенно конкретного адресата – на того, кто в состоянии интертекстуальную ссылку опознать и адекватно понять стоящую за ней интенцию [19, с. 168].

В некоторых случаях интертекстуальные ссылки выступают в роли обращений для привлечения внимания (*«Вся жизнь – игра, и люди в ней –*

актёры). *Совершайте добро, и мир ответит вам тем же!*). Реферативная функция интертекста выражается в передаче информации о внешнем мире: отсылка к иному, чем данный, тексту потенциально активизирует ту информацию, которая содержится в этом «внешнем» претексте (*В произведении «451 градус по Фаренгейту» Р. Бредбери (правильно Брэдбери) пишет, что «своими глазами можно познать 1 % всего мира, остальные 99 % надо искать через книги»*) [20, с. 116]. В этом отношении когнитивный механизм РВ интертекстуальных ссылок обнаруживает сходство с механизмом воздействия метафоры и аналогии. Степень активизации ссылок варьируется от простого напоминания о том, что на эту тему высказывался тот или иной автор, до рассмотрения всего, что хранится в памяти о концепции предшествующего текста, форме её выражения, стилистике, аргументации, эмоциях при восприятии и т. д.

Для выполнения задания части С, как нами отмечалось, нужно, кроме внимательного прочтения, понять смысл текста, осознать его микротематическое строение, композиционные и стилистические особенности, увидеть и сформулировать главную мысль, выявить основную проблему и выразить своё отношение к ней. *«Выпускник может в ЕГЭ по РЯз проявить свою незаурядность различными способами»* [15, с. 173-174]: вступление сочинения может быть самым разным – уместны риторические вопросы или назывные предложения, а также рассуждения об авторе текста. Нужно заметить, что эксперт, проверяющий **письменное задание выпускника**, высоко оценивает ту творческую работу, в которой имеется лаконичное вступление, подводящее к проблеме текста, и заключение, в котором сделаны верные выводы и предложено индивидуальное решение проблемы. Творческая часть работы заключается в доказательстве собственного мнения, и именно в аргументации учащиеся прибегают к интертекстуальным включениям, чтобы указать на *«отсылку»* к уже имеющимся текстам и направить реципиента по заданному пути смыслообразования. Выявленное в процессе анализа материала исследования широкое употребление 11-классниками интертекстуальных элементов – одна из характерных черт выпускного сочинения.

Аллюзия – это стилистическая фигура, содержащая указание / намёк на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной речи (*«Уверена, современные девушки не ищут своего героя из книг, как **Татьяна Ларина**»; «Мне далеко **до** благородного **Болконского** с его умением многое переосмыслить»*) [20, с. 119]. Её можно представить как сравнение двух референциальных ситуаций, из которых одна содержится в поверхностной структуре текста, а другая – в совокупности фоновых знаний адресата (*«Я очень хочу добиться поставленной цели, идти к ней, несмотря ни на что. Я не стану, как **Обломов**, лежать на диване, не обращая внимания на то, что происходит в жизни»*) [20, с. 120]. Благодаря ассоциативно-образной структуре памяти, школьник восстанавливает *«ситуационную модель»*, связанную с аллюзивным словом или высказыванием, и сравнивает ее с реально существующим контекстом [18, с. 29-30].

Способностью нести аллюзивный смысл обладают и даты, введенные в текст: *Может быть, и не было бы сейчас нашего поколения, если б не май 45-ого*. Большой экспрессивностью обладают библейские и мифологические аллюзии: первые используются для положительной характеристики героя: *Родители нас простят и всегда примут, как отец принял блудного сын; Для меня важно добиться поставленной цели, не зарыть талант в землю*; вторые – для передачи яркой, сенсационной информации: *Родители отдали меня, третьеклассника, в секцию по борьбе и желали, чтобы я был сильный, как Геракл* [18, с. 31].

Как любой стилистический прием, аллюзия обладает информативностью [18, с. 27], позволяющей читателю узнать мнение продуциента о том или ином описываемом явлении: *Спасибо всем учителям, которые нас многому научили, иначе мы остались бы как Митрофанушка; Вспоминая несчастливую судьбу Чичикова, приходишь к выводу, что главное – это духовное*. Расшифровка аллюзий предполагает наличие у пишущего и читающего общих фоновых знаний и включает в себя: а) распознавание маркера (читатель может не обнаружить присутствия аллюзии); б) модификацию первоначальной интерпретации части (на данном этапе происходит изменение первоначального понимания содержащего аллюзию текста); в) активацию читаемого текста (реципиент закрепляет прочитанное в кратковременной памяти) [18, с. 28]. Этот процесс продолжается до тех пор, пока дальнейшая активация смежных предположений не изменит в целом смысл интерпретируемого текста.

Аллюзия дает пишущему возможность создать яркий, ассоциативный образ через личностное соотнесение факта или персонажа с иными, дать читателю возможность предвосхитить содержание отрывка произведения посредством «расшифровки» аллюзивного факта. Напомним, личностный смысл – индивидуализированное отражение отношения индивида к тем объектам, ради которых разворачивается его деятельность, осознаваемое как «значение-для-меня» [2, с. 129]. Коммуниканты в ВП имеют дело с номинативными единицами языка, наполненными личностным смыслом и включенными в многообразные взаимопересекающиеся связи по линии чувственно-предметных, эмоционально-оценочных, системно-языковых параметров. Слово здесь является опосредствующим звеном в процессе диалектического перехода от ощущения к мысли, обеспечивая «движение познания от единичного к общему, от конкретного к абстрактному, от явления к сущности» [11, с. 9]. По этой причине А.А. Залевская справедливо считает правомерным трактовать слово как единицу индивидуального лексикона в качестве «продукта переработки многогранного (чувственного и рационального, индивидуального и социального) опыта человека при акцентировании внимания на взаимодействии разных уровней и форм психического отражения» [8]. Значение слова в лексиконе индивида «помечено» в эмоционально-оценочном плане как положительное, отрицательное или нейтральное. Не вызывает сомнения тот факт, что интенция влияет на структурирование предложенной адресату картины мира, на способ

отбора средств РВ. Значит, выбор лексических средств РВ и плотность их употребления находятся в зависимости от прагматических задач продуцента.

Лучше всего освоенным языковым инструментом, который используется для целей РВ, является выбор слов и эквивалентных им сочетаний, в частности, фразеологизмов. В значении многих слов имеется эмоциональная составляющая, и посредством выбора таких единиц можно оказывать соответствующее РВ: *Неразумный человек, который губит природу, сам тоже несет нравственный урон. Эта выражение актуально всегда, когда людьми властвует алчность, безнравственность. Много раз я читала о разрушительной силе человеческого равнодушия.* Аналогичными языковыми средствами, только со «встроенной» позитивной эмоциональной составляющей, могут активироваться и поддерживаться и положительные эмоции: *Она шикарно описывает чувства, такие как любовь, радость, счастье. Наши степи, луга, леса, синие реки, прозрачные озера великолепны!* Устойчивые выражения способствуют не только выражению экспрессивности, но и разъяснению фактической информации и обеспечивают восприятие текста реципиентом. Присущий фразеологизмам прагматический потенциал делает повествование более динамичным: *У Юшки за душой не было ни гроша, но несмотря на это он был отзывчивый и помогал незнакомой девочке. Иногда вся жизнь может пойти кому под хвост, и мне знакомо это чувство.* Фразеологизмы и устойчивые выражения представлены в 148 проанализированных работах (16 %) из общего числа проверенных [20, с. 119].

Релевантной может быть использование эмоционально-оценочной лексики: *Огромный дворец, выстроенный для Дейзи, свидетельствовал о любви Гэтсби к ней. Таким ужасным поступком можно оттолкнуть от себя многих,* а также лексики с культурными и стереотипно-символическими ассоциациями: *Я никогда не думал, что моей семье придется столкнуться с мошенниками.*

Механизм специфических номинаций заключается в «прозрачности» или «затемнённости» внутренней формы соответствующего слова, которая способна сама по себе быть носителем сигнификативного и коннотативного содержания или независимого от денотата и коннотаций понятия, которое обозначает это слово: *Субботин не знал нормального детства, был бомжом. И сейчас для прибалтийских государств наши воины-освободители – оккупанты.*

Еще одним резервом РВ являются окказионализмы и выражения для обозначения новых понятий, переименование известных (трансноминация), сочетающие новизну формы слова со значением, уже передававшимся ранее другой формой: *Этот полурослик, персонаж Толкиена...*[19, с. 169; 20, с. 121] Тексты сочинений выпускников изобилуют просторечной лексикой и направлены на описание неправильных с точки зрения пишущего ситуаций: *Когда я пришла навестить дедушку в больницу, меня впечатлили не только внимательные врачи, но и обшарпанные коридоры.* Некоторые, употребляя просторечную лексику, описывают действия кого-либо, давая ему отрицательную характеристику, выражая свое отношение к высказываемому: *После многодневного молчания он объявился как ни в чём ни бывало.*

Аффективы (лексические усилители), адресуемые к ценностным установкам читателя-эксперта, оказывают целенаправленное РВ, основанное на механизме эмоционального заражения. Это лексемы с ярким коннотативным значением, содержащим оценку фактов, явлений, и с однозначной характеристикой людей: *В моей памяти существуют такие промежутки времени, когда **думы** о прошлом заставляют грустить. Добро – это счастье всех окружающих тебя, оно **слагается** из много чего. Знакомясь с этим текстом, память **воскрешает** подобный пример из классической литературы.*

На словообразовательном уровне РВ выражено **словами с суффиксами субъективной оценки**: *К сожалению, таких, как Андрей, Наташа и **Сонечка** становится всё меньше и меньше. Из **крошечного** яблочного семечка, брошенного в землю, потом **вырастает** дерево.*

Для выражения субъективного отношения пишущего используются местоимения 1 л. ед. ч., обладающие особым коммуникативно-прагматическим потенциалом: ***Я** согласна с мнением автора. **Я** также считаю, что главное в жизни не материальное, а счастье и здоровье близких и родных. Давно прочитан текст и отложен в сторону, а **я** всё размышляю над тем, каков смысл жизни человека [20, с. 126].* В данных предложениях пишущий делится с читателем-экспертом личным опытом, включая в повествование некоторые элементы из своей жизни. Надо заметить, что в числе проверенных в 2011-2014 гг. 935 работ – в 912 (97 %) присутствуют местоимения 1 л. ед.ч.

Важную прагматическую функцию выполняет в тексте обращение, вовлечение адресата в процесс коммуникации с целью создания эффекта живого диалога: ***Скажите**, могут ли старики, которые воевали за наше будущее, жить в нищете? Возможно ли милосердие по отношению к незнакомым вам людям, **как вы думаете?*** В данном примере выпускник предлагает эксперту «примерить» на себя некую ситуацию, что позволяет доступно обрисовать её проблемность и обеспечить адресату сообщения некий виртуальный опыт, чтобы вникнуть в суть обсуждаемого [20, с. 127].

В коммуникативном плане сочинение выпускника должно характеризоваться динамизмом, образностью, субъективным характером изложения, которые определяются его языковым своеобразием, уместным использованием экспрессивно-окрашенных слов и образных средств: ***В сердце пробуждается** вдохновение, умиротворение и чувство **щемящей** любви к родной земле. Нет ничего **постыдного** и унижительного в воспоминаниях, которые порой просто помогают жить, ради которых стоит «держаться» [20, с. 128].* Такой манере повествования свойственна образно-экспрессивная окраска, формирующая субъективную модальность текста. Важными средствами создания интенционально обусловленной образности являются эпитет и метафора, позволяющие дать яркую эмоциональную характеристику предмету или явлению, будучи основанными на выделении качества, признака представляемого явления. Метафоризация в сочинении выпускника выполняет также функцию пояснения, служит экспликации смысла посредством образа: ***Знойным летом 2010 года большинство из жителей нашей деревни боролись***

за колхозный урожай. Однажды мой приятель предал меня, и я вроде простил его. Но стена непонимания все равно осталась [20, с. 129].

Сравнительная и превосходная степени прилагательных и наречий находятся в активном прагматически релевантном арсенале средств, которыми располагает работающий над письменным текстом выпускник для реализации нужной эмоциогенной интенции: *Подтвердить моё согласие с писателем можно словами гениальнейшего произведения Дж. Оруэлла «1984». Самый близкий, самый дорогой человек после матери – это учитель.* Частое использование превосходной степени прилагательных «хороший» / «плохой» акцентирует внимание реципиента на сообщаемом, маркируя то, что, по его мнению, представляет наибольший интерес: *День, когда Субботин осознал, что он кому-то еще нужен, был для него самым лучшим. Каждый индивид по-своему хорош, но самое хорошее в нём – умение сострадать. После предательства судьба его сложилась наихудшим образом.* Из рассмотренных 935 данные лексемы встречаются в 270 работах, что составляет 29 % [20, с. 130].

Антонимические, в т. ч. контекстные, сочетания актуализируются чаще в применяемой выпускниками аргументативной стратегии: *Добро воспитывает и возвеличивает людей, а равнодушие унижает. Из неблагоприятного подростка получился счастливый, состоявшийся человек.* Такие антиномии являются средством структурирования отдельных фрагментов картины мира и обладают несомненной силой РВ.

Поскольку пишущий пытается точнее донести свои мысли и переживания до адресата, в тексте широко используются элементы разговорного стиля (исключаем случаи написания представителем просторечного типа речевой культуры): *...Проблема милосердия коснулась и меня лично: недавно я отдала нищенке, стоящей у перехода, свои деньги, а потом ничуть не пожалела об этом. Ведь помочь родителям совсем не трудно – в магазин сходить, дома прибраться* [20, с. 131]. Наличие авторского присутствия, выраженного в широкой палитре образных средств, является жанрообразующей особенностью выпускного сочинения и определяет его прагматический потенциал, обеспечивающий достижение пишущим поставленных целей.

Обучение сочинению в системе среднего образования задумано и осуществляется в целях формирования самостоятельности при выполнении письменных работ, умения писать конкретно, на основе личного жизненного опыта выражать собственные мысли и чувства, а также в соответствии с развитием образного мышления и творческого воображения эмоционально и выразительно воплощать свои мысли в письменной речи.

Под эмотивностью в науке о языке подразумевается языковая объективация эмоциональности посредством значений единиц, включающих в свой состав языковую интерпретацию эмоций. Эмотивность предопределяет выбор, использование языковых знаков, которые уже имеются в языке: *Я благодарна автору за то, что он заставил меня задуматься над этим вопросом.* Основу эмотивности составляет субъективная оценочность, являющаяся источником эмоционального состояния / отношения пишущего.

План её выражения представлен категорией экспрессивности, функция которой заключается в обеспечении ее эмоциогенности: *Речь у него проста, но до того цепляет за душу, что я испытываю гордость за свою страну.* Эмотивное содержание распределяется по уровням текста: с одной стороны, оно в виде эмотем входит в когнитивное его содержание, с другой, – составляет эмотивную часть прагматических стратегий автора: *Я безмерно рада, что являюсь соотечественницей таких великих писателей, как К. Паустовский, М. Булгаков.* В плане выражения эмотивность линейна и представлена в тексте всем набором языковых маркеров эмоций, мотивированных содержанием: *И тогда я испытал чувство, которое не передать никакими словами. Вновь оказавшись в родной деревне, писатель испытывает душевную боль и грусть.* Высокая интенсивность эмоций в письменных работах выпускников передается с помощью идиом, которые выражают значение путем образной интерпретации многочисленных внешних признаков эмоций, чаще всего физиологических: *Наконец в нашей районной газете напечатали моё стихотворение, и я была на седьмом небе от счастья. Тогда я впервые встретился с несправедливостью, помню, даже комок к горлу подкатил от обиды* [20, с. 130-131].

Вербальные представления внутренних переживаний имеют комплексный характер, который проявляется как в наличии разноуровневых эмотивных знаков, так и в передаче эмоциональной информации посредством не только смысловых, но и формально-структурных ресурсов языка. Можно говорить о своеобразной «грамматике эмоций», которая объединяет в себе разноплановые явления фонетического, морфологического, синтаксического порядка: *Автор не равнодушен к тому, что темп жизни современного человека не позволяет ему остановиться на дороге и полюбоваться потрясающе красивым закатом* [20, с. 132]. По мнению Н.А. Замуруевой, наибольшие затруднения у 11-классников, сдающих РЯз в формате ЕГЭ, вызывает написание сочинения части С, содержащей элементы стандарта, определяемого структурой работы, «включающей доказательное формулирование своего отношения к проблеме, которое требует употребления оценочных и художественно-образных языковых компонентов» [9, с. 258].

Создавая рецензию–отклик на предложенный текст, выпускник вступает в процесс выдачи сформулированной посредством языка мысли и демонстрирует освоенные за 11 лет обучения речевые умения, определяемые знанием единиц языка и правил их сочетания. Формат ЕГЭ по РЯз в России в течение нескольких лет представлен заданиями трёх уровней сложности, наиболее проблематичной из которых, как показывает наша практика, является создание рецензии на предложенный для анализа текст. Выпускник должен спланировать речевую деятельность, осмыслить последовательность изложения речевых ходов и написать произведение, оцениваемое по заданным критериям.

Выполняющий творческое задание в идеале должен уметь строить свое письменное сообщение так, чтобы читающий мог проделать весь обратный путь от развернутой, внешней речи к основной идее. К сожалению, в последние годы проверяющим письменные работы по РЯз экспертам всё сложнее проделать этот путь к внутреннему смыслу, который создатель сочинения хотел

заложить в высказывания. Выявленная в результате анализа сочинений совокупность стратегий и тактик – комплекса языковых средств, играющих роль при РВ старшеклассника на читателя-эксперта – позволяет говорить о наличии у выпускника конкретного коммуникативного стиля, которому он следует в ситуации письменного общения. Коммуникативный стиль обусловлен воздействующей составляющей ЯЛ школьника, а также его прагматическим уровнем владения языком. Исследование письменных работ 11-классников позволило нам описать ВП исходя из уровня развития их интенций: к определению, раскрытию и аргументации темы на уровне микротемы, возможности извлечь и переработать основную информацию, использовать разнопластовую лексику, употребить различные синтаксические конструкции, импровизировать и творчески осмыслить исходный текст-оригинал. Анализ рецензий выявил разный уровень ЯЛ 11-классников, на полюсах которого мы условно выделили «высший» и «низший» его типы [20, с. 168].

Первый тип можно охарактеризовать как творческую ЯЛ. Это самостоятельно мыслящие обучающиеся, адекватно воспринимающие информацию. Их речь отличается богатым словарным запасом, они легко адаптируются к коммуникативной ситуации, устанавливают эмоциональный контакт с реципиентом, способны импровизировать. Их сочинения отличаются глубиной содержания, полнотой раскрытия темы и выразительностью.

Исследование сочинений в аспекте наличия и сочетания в нем различных воздействующих элементов дало возможность дифференцировать их в зависимости от того, какому уровню в структуре ЯЛ школьника они соответствуют. Каждый из рассмотренных случаев отразил реализацию воздействующего субкомпонента, поэтому они были соотнесены с типами ЯЛ. В сочинениях с реализацией ЯЛ «высшего» типа активное проявление воздействующего субкомпонента отмечается на вербально-семантическом (грамотном и уместном использовании системных средств языка), тезаурусном (в адекватном понимании опорного текста, способности оперировать знаниями в процессе рецептивно-продуктивной деятельности) и мотивационном (выражении коммуникативно-деятельностных личных потребностей, связанных с созданием текста на основе исходного в соответствии с предъявляемыми требованиями) уровнях её структуры. В этом случае можно говорить о ЯЛ со смешанным проявлением её воздействующего субкомпонента.

Второй из выделенных типов ЯЛ составили отличающиеся нулевым вербально-семантическим уровнем 11-классники. Для них проблематично построение высказываний, их словарный запас беден, у них отсутствуют навыки перефразирования, синонимизации, компрессии смысла. Используемые синтаксические конструкции не отличаются разнообразием. Они редко самостоятельно подбирают примеры, иллюстрирующие согласие / несогласие с автором [20, с. 169]. Работы строятся как ответ на вопрос, а не как развернутое высказывание. Сочинениям, в которых реализована ЯЛ «низшего» типа, свойственно «слабое» проявление воздействующих элементов даже на отдельных из уровней её структуры (либо проявление не выявляется ни на одном), потому можно констатировать ЯЛ с частичными / нулевыми

проявлениями воздейственного субкомпонента. Материал обозначил преобладание второго типа ЯЛ 11-классников, что подтвердило правомерность выводов о взаимодействии всех уровней ЯЛ в процессе создания воздейственного текста [20, с. 170].

По нашему мнению, словарно-стилистическая работа на уроках РЯз и литературы поможет углубить знания 11-классников о значениях слов, понять мотивированность их употребления в определенном контексте, что будет способствовать повышению в целом коммуникативной культуры речи, а также овладению стилистическими нормами русского языка, развитию языковой компетенции в частности. Задания практического характера могут быть связаны с раскрытием значения и смысла слов, с определением их роли в контексте, их стилистической окрашенностью и теми функциями, какие те или иные средства языка выполняют в реализации авторского замысла.

Исследованная в речевоздейственном аспекте ЯЛ школьника, который в определенной психологической ситуации напряженности и временного лимита создает выпускное творческое задание части С ЕГЭ, позволила отразить такое сложное явление, как воздейственная сила письменного текста, и на основании этого подтвердить мысль о важности изучения законов, управляющих вербальным поведением индивида. Понятие воздейственной составляющей ЯЛ старшеклассника значимо для современной русистики, так как позволяет вскрыть ментальные основания языковой способности школьника; обозначить гендерные различия в выборе стратегий и тактик РВ; выявить степень зависимости его эффективности от избранных языковых средств.

Литература

1. Бердников И.П. PR-коммуникации: Практическое пособие. URL: http://www.modernlib.ru/books/igor_petrovich_berdnikov/pr-kommunikacii_prakticheskoe_posobie/read/ (Дата обращения: 25.07.2017).
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
3. Вежбицка А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.8. Лингвистика текста. М., 1978.
4. Дацюк С.В. Коммуникативные стратегии. URL: http://albooking.net/book_184_glava_33_7_PreferrViesitd:_Stock_Opens_.htm (Дата обращения: 21.07.2017).
5. Диброва Е.И. Категории художественного текста // Семантика языковых единиц: В 2 тт. Т.2.М., 1998.
6. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информативно-целевой подход) // Смысловое восприятие речевого сообщения. - М., 1976.
7. Залевская А.А., Каминская Э.Е., Медведева И.Л., Рафикова Н.В. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. Тверь, 1998.
8. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/salevskaia_slovo/04.aspx (Дата обращения: 23.07.2017).

9. *Замуруева Н.А.* Опыт обучения письменной речи в отечественной науке // Вестник Костромского государственного университета. 2009. Т. 15. № 2.
10. *Карпилович Т.П.* Семантико-синтаксические аспекты порождения простых предложений английского научно-технического текста: Автореф. дис... канд. филол. наук. Ленинград, 1984.
11. *Ломов Б.Ф., Беляева А.В., Носуленко В.Н.* Вербальное кодирование в познавательных процессах. М., 1986.
12. *Ляпон М.В.* Смысловая структура сложного предложения и текст (к типологии внутритекстовых отношений). М., 1986.
13. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М., 2003.
14. *Налимов В.В.* Вероятностная модель языка: о соотношении естественных и искусственных языков. М., 1974.
15. *Салихова Э.А.* Результаты социопсихолингвистических разработок по изучению коммуникативной уникальности становящейся личности // Вестник ВЭГУ. 2015. № 1.
16. *Салихова Э.А.* Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме. Уфа, 2012; М.: Наука-ФЛИНТА, 2016.
17. *Ситдикова М.Г.* Психолингвистические аспекты изучения текста // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Том I. СПб., 2012.
18. *Ситдикова М.Г.* Значение аллюзии как интертекстуального элемента в пространстве текста сочинения выпускников // Материалы VIII международной НПК: Дни науки. Прага, 2012.
19. *Ситдикова М.Г.* Цитата в структуре текста сочинения выпускников: её функции и значения как интертекстуального элемента // Язык. Культура. Коммуникация. Челябинск, 2012.
20. *Ситдикова М.Г.* Вербальное поведение языковой личности старшеклассника в жанре сочинения формата ЕГЭ: Дис... канд. филол. н.: 10.02.19. Уфа, 2014. URL: http://www.bashedu.ru/sites/defaultfiles/dissovets_files/disrab/sitdikovamg-dissertation.pdf (Дата обращения: 27.07.2017).

References

1. *Berdnikov I.P.* PR-kommunikatsii: Prakticheskoe posobie. URL: http://www.modernlib.ru/books/igor_petrovich_berdnikov/pr-kommunikacii_prakticheskoe_posobie/read/ (Data obrashcheniya: 25.07.2017).
2. *Vasilyuk F.E.* Psikhologiya perezhivaniya. M., 1984.
3. *Vezhbitska A.* Metatekst v tekste // Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Vyp.8. Lingvistika teksta. M., 1978.
4. *Datsyuk S.V.* Kommunikativnye strategii. URL: http://albooking.net/book_184_glava_33_7_PreferrViesitd:_Stock_Opens_.htm (Data obrashcheniya: 21.07.2017).
5. *Dibrova E.I.* Kategorii khudozhestvennogo teksta // Semantika yazykovykh edinit: V 2 tt. T.2.M., 1998.

6. *Dridze T.M.* Tekst kak ierarkhiya kommunikativnykh programm (informativno-tselevoi podkhod) // Smyslovoe vospriyatie rechevogo soobshcheniya. - M., 1976.
7. *Zalevskaya A.A., Kaminskaya E.E., Medvedeva I.L., Rafikova N.V.* Psikholingvisticheskie aspekty vzaimodeistviya slova i teksta. Tver', 1998.
8. *Zalevskaya A.A.* Slovo v leksikone cheloveka. URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/salevskaja_slovo/04.aspx (Data obrashcheniya: 23.07.2017).
9. *Zamurueva N.A.* Opyt obucheniya pis'mennoi rechi v otechestvennoi nauke // Vestnik Kostromskogo gosuniversiteta. 2009. T. 15. № 2.
10. *Karpilovich T.P.* Semantiko-sintaksicheskie aspekty porozhdeniya prostykh predlozhenii angliiskogo nauchno-tehnicheskogo teksta: Avtoref. dis... kand. filol. nauk. Leningrad, 1984.
11. *Lomov B.F., Belyaeva A.V., Nosulenko V.N.* Verbal'noe kodirovanie v poznavatel'nykh protsessakh. M., 1986.
12. *Lyapon M.V.* Smyslovaya struktura slozhnogo predlozheniya i tekst (k tipologii vnutritekstovykh otnoshenii). M., 1986.
13. *Makarov M.L.* Osnovy teorii diskursa. M., 2003.
14. *Nalimov V.V.* Veroyatnostnaya model' yazyka: o sootnoshenii estestvennykh i iskusstvennykh yazykov. M., 1974.
15. *Salikhova E.A.* Rezul'taty sotsiopsikholingvisticheskikh razrabotok po izucheniyu kommunikativnoi unikal'nosti stanovyashcheisya lichnosti // Vestnik VEGU. 2015. № 1.
16. *Salikhova E.A.* Modelirovanie protsessov ovladeniya i pol'zovaniya psikhologicheskoi strukturoi znacheniya slova pri bilingvizme. Ufa, 2012; M.: Nauka-FLINTA, 2016.
17. *Sitdikova M.G.* Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya teksta // Aktual'nye voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. Tom I. SPb., 2012.
18. *Sitdikova M.G.* Znachenie allyuzii kak intertekstual'nogo elementa v prostranstve teksta sochineniya vypusknikov // Materialy VIII mezhdunarodnoi NPK: Dni nauki. Praga, 2012.
19. *Sitdikova M.G.* Tsitata v strukture teksta sochineniya vypusknikov: ee funktsii i znacheniya kak intertekstual'nogo elementa // Yazyk. Kul'tura. Kommunikatsiya. Chelyabinsk, 2012.
20. *Sitdikova M.G.* Verbal'noe povedenie yazykovoi lichnosti starsheklassnika v zhanre sochineniya formata EGE: Dis... kand. filol. n.: 10.02.19. Ufa, 2014. URL: http://www.bashedu.ru/sites/defaultfiles/dissovets_files/disrab/sitdikovamg-dissertation.pdf (Data obrashcheniya: 27.07.2017).

TEXT SPACE FOR THE COMPOSITION OF A SCHOOL GRADUATE AS A LINGUISTIC REALITY

E.A. Salikhova

Ufa State Aviation Technical University

M.G. Sitdikova

Bashkir Lyceum № 2

Abstract. In the study of the question put forward, we proceed from the fact that the speech-language behavior of the school graduate is his typical verbal reaction in the situation of written communication, conditioned by the experience of using functional styles, genres and other speech tools, i.e. his collapsed speech experience. Interchangeable is the term "speech behavior", by which the authors of the thesis understand an automated, often stereotypical speech manifestation of a participant in a written form of communication, without a deliberate motivation.

Keywords: impact, cohesion, coherence, semantic-syntactic category, stylistic syntax, text, text relationships, emotivity.

Сведения об авторах

Салихова Эльвина Ахнафовна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры языковой коммуникации и психолингвистики общенаучного факультета, Уфимский государственный авиационный технический университет (Уфа, Россия).

Ситдикова Марина Германовна, кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы МБОУ «Башкирский лицей № 2», г. Уфа Республики Башкортостан (Уфа, Россия).

Рецензенты

Аюпова Людмила Лutfеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Башкирский государственный университет (Уфа, Россия).

Киквидзе Инга Джимшеровна, доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия).

УДК 372.881.161.1

ПРАКТИЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ ТРАНСЛАТОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ТЕКСТА В РАМКАХ СЕМИНАРА ПО НАУЧНОМУ ПЕРЕВОДУ²

Н. Цингерова

Университет имени Коменского в Братиславе

Аннотация. В статье рассматривается практика освоения транслатологических типов текста в рамках семинара по научному переводу. Опираясь на работы И.С. Алексеевой, посвященные данной теме, приводим план занятия в группе студентов-переводчиков первого курса магистратуры.

Ключевые слова: научный перевод, типология текстов, практические занятия, переводческие трансформации.

Преподаватель: **Нина Цингерова**
ВУЗ: **Университет имени Коменского в Братиславе**
(Словацкая Республика)
Факультет: **Философский**
Специальность: **Перевод и переводоведение**
Курс: **Первый, магистратура**
Количество студентов (учащихся): **до 15**
Учебный предмет: **Научный перевод I**
Тема: **Транслатологические типы текста**
Количество часов: **2 ч в неделю**
Форма занятия: **семинар**

На философском факультете Университета имени Коменского в рамках двухлетней магистерской программы по переводу и переводоведению (специализация «Русский язык в комбинации с другим языком») семинар по научному переводу рассчитан на три семестра. Первые два семестра семинар по научному переводу является, наряду с семинаром по художественному переводу, обязательным предметом, за который студент получает две зачетные единицы (кредита), последний семестр студент обязательно выбирает между научным переводом и художественным переводом, так как оба предмета входят в так называемую группу предметов обязательного выбора, хотя, судя по нашему многолетнему опыту, студенты чаще всего выбирают оба, стремясь тем самым повысить свою квалификацию. Что касается однородности учебной группы, в связи со спецификой Болонской системы образования педагог должен принять во внимание, что в магистратуру поступают студенты, закончившие бакалавриат и в других вузах, иногда и в других странах.

² Данная статья подготовлена в рамках проектов KEGA Vysokoškolská učebnica Ruské lingvoreálie с регистрационным номером 072UK-4/2015/ и VEGA Jazyk a konflikt. Vytváranie obrazu nepriateľa v súčasnom verejnom diskurze с регистрационным номером 1/0539/17.

Структурирование обучения, таким образом, лучше всего осуществлять в соответствии с принципом концентризма, который дает возможность систематического повторения материала [1, с. 113], пройденного в рамках бакалавриата, и выравнивания степени подготовки студентов до требуемого уровня.

Цели занятия

Целями вводного занятия по научному переводу являются в теоретическом плане:

- ознакомление студентов с *транслатологической классификацией типов текста* [2];
- ознакомление студентов с понятием «*переводческая трансформация*» [5; 4].

Целью вводного занятия по научному переводу является в практическом плане:

- выработка навыка моделировать «адекватные», «узнаваемые» типы текста на родном языке.

Общепредметные цели:

- мотивирование студентов к выработке навыка «рассуждать» о признаках текста, которые важны с точки зрения перевода;
- выработка навыка осознанного выбора языковых средств для достижения определенной коммуникативной цели;
- повышение чувствительности студента к межъязыковым преобразованиям, выработка навыка осознанного осуществления переводческих трансформаций [4].

Основные понятия

На практике преподавания мы ориентируемся на *транслатологическую типологию текстов*, разработанную И.С. Алексеевой, которая «*опираясь на современные представления о лингвистической типологии текстов и учитывая опыт создания первых классификаций текстов, ориентированных на перевод*», предложила строить транслатологическую классификацию текстов в виде прототипологии и привела в качестве релевантных параметры: «*коммуникативное задание и вид передаваемой текстом информации; характер источника и характер реципиента и объективную меру переводимости текста как вторичного*» [2, с. 73].

Особое внимание уделяется фактору «*вид информации в тексте*», который И.С. Алексеева выделяет в качестве определяющего [2, с. 69]. Обсуждение данного фактора мы начинаем с повторения функций языка по Р. Якобсону [10, с. 193-230] и постепенно, в ходе дискуссии, как правило, приходим к заключению, что «*выполняя свое коммуникативное задание, текст несет читателю информацию определенных видов, а каждый вид оформляется с помощью строго определенного, устоявшегося набора средств*» [2, с. 50].

И.С. Алексеева приводит следующие типы информации, которые выражаются с помощью средств разного уровня: *когнитивную информацию* (объективные сведения о внешнем мире), *оперативную информацию* (побуждение к совершению определенных действий), *эмоциональную информацию* (передачу чувств) и *эстетическую информацию*, которая передает чувство прекрасного, выступает на фоне эмоциональной информации [2, с. 50-56; 3, с. 154-155].

В рамках домашнего задания в конце занятия вводим также понятие «*переводческая трансформация*», под которым следует понимать «*межъязыковые преобразования в целях достижения эквивалентности текстов оригинала и перевода (а также для сохранения функционального воздействия сообщения)*» [4, с. 67].

Ход занятия

При проведении занятия мы руководствуемся принципом, согласно которому студенты должны сначала на практике «*прочувствовать*» основные тезисы изучаемой *транслатологической типологии текстов*; конвенции, которые, как отмечает И.С. Алексеева, «*по рукам и ногам*» связывают автора текста при его порождении.

Преследуя данную цель, мы модифицировали упражнение, предлагаемое И.С. Алексеевой [3, с. 161]. Студенты разбиваются на группы по два-три человека, в зависимости от количества студентов, и по очереди вытаскивают карточки, лежащие текстом вниз, на которых напечатаны названия отдельных типов текста, выделяемых И.С. Алексеевой. Например: научно-учебный текст, научно-популярный текст, энциклопедический текст, философский текст, объявление, газетно-журнальный информационный текст, рецепт, проповедь, законодательный текст, реклама, личное письмо, деловое письмо, инструкция, публичная речь и т. д.

Всем задается одна тема, учитывая то, что оптимальны нейтральные, бытовые темы, например: *Мой первый день в университете*. У студентов в распоряжении имеется 10-15 минут на то, чтобы оформить текст объемом приблизительно 800 знаков в соответствии с конвенциями типа текста, написанного на карточке. Суть игрового элемента заключается в том, что отдельные группы не осведомлены о выборе своих коллег. Предполагается, что, составляя текст, студенты опираются на интуицию носителя языка и социокультуры. По истечении 15 минут студенты по очереди читают свои сочинения. Остальные должны угадать, что это за тип текста.

По нашему опыту, самое главное – мотивировать студента к тому, чтобы он говорил, рассуждал о признаках текста, стремился подвергнуть его целевому (переводческому) анализу, используя для формулировки своих наблюдений лингвистические термины. Студенты, как правило, в течение обучения в бакалавриате слушали лекции по грамматике, но они должны выработать прочный навык обращаться с данными терминами на практике, вне классической подборки упражнений и образцов. Все это для того, чтобы

(трансформационные) шаги при осуществлении переводческой стратегии осуществлялись осознанно. Преследуя данную цель, студенты должны отвечать следующим образом: «Я считаю, что это (например) инструкция на основании использования следующих языковых средств: ... (например: императивные конструкции, отсутствие эмоционально окрашенной лексики и т. д.)». Или: «Я считаю, что это (например) журнально-газетный текст на основании использования клише, актуализации так называемых прецедентных феноменов [8; 9] и т. д.» По мере озвучивания правильных/неправильных решений можно применить и компаративный подход. Наш опыт показывает, что студенты в состоянии моделировать тексты отдельных типов, хорошо с этим справляются, и данное упражнение помогает осознать правила их оформления.

В качестве домашнего задания студенты должны перевести данный текст на русский язык, прочитать теоретическое введение к типу текста, который они сочинили, в книге И.С. Алексеевой [2] и подготовить к нему краткий реферат, подкрепляя почерпнутые знания примерами из своих текстов. При этом требуется, чтобы они отметили трансформации грамматические (морфологические, синтаксические), лексические, семантические и стилистические. Частыми трансформациями на уровне грамматики при переводе научных текстов, по наблюдению словацких русистов [6; 7], являются следующие: замена полупредикативных причастных, деепричастных конструкций на придаточное предложение → (*programa, prednaznacenna pre ...*, → *program, ktorú je určenú pre ...*) и конструкций с отглагольными существительными составным именным сказуемым (*v prípade neobchodnosti* → *ak je to potrebné*). Таким образом, открывается путь и для определения тем грамматических упражнений, выполняемых в течение семестра.

Моделирование текстов на родном языке, предлагаемое И.С. Алексеевой и активно используемое нами в качестве упражнения, дает возможность «прочувствовать» на практике конвенции отдельных типов текста. Выработка навыка «рассуждать» о признаках текста, которые важны с точки зрения перевода, стимулирует осознанный выбор адекватных языковых средств в будущей профессиональной практике переводчика. Но не менее важным мы считаем и то, что в течение занятий студенты сами должны на основании вербализованного опыта достигнуть «познания» сути самых частотных переводческих трансформаций.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Алексеева И.С. Текст и перевод. Вопросы теории. М.: Международные отношения, 2008.
3. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Перспектива, Издательство «Союз», 2008.

4. *Семенов А.Л.* Теория перевода: Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Академия, 2013.
5. *Комиссаров В.Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990.
6. *Dekanová E.* Preklad odborných textov v teórii a praxi I. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2015.
7. *Dekanová E.* Kapitoly z teórie a didaktiky prekladu odborných textov. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009.
8. *Dulebová I.* Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka: interkultúrny a lingvodidaktický aspekt. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015.
9. *Dulebová I., Cingerová N., Hrčková K.* Glosár ruských lingvoreálií. Bratislava: Stimul, 2016.
10. *Якобсон Р.* Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975.

References

1. *Azimov Eh.G., Shchukin A.N.* Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). М.: IKAR, 2009.
2. *Alekseeva I.S.* Tekst i perevod. Voprosy teorii. М.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2008.
3. *Alekseeva I.S.* Professional'nyj trening perevodchika: Uchebnoe posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlya perevodchikov i prepodavatelej. SPb.: Perspektiva, Izdatel'stvo «Soyuz», 2008.
4. *Semenov A.L.* Teoriya perevoda: Uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. М.: Akademiya, 2013.
5. *Komissarov V.N.* Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty). М.: Vysshaya shkola, 1990.
6. *Dekanová E.* Preklad odborných textov v teórii a praxi I. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2015.
7. *Dekanová E.* Kapitoly z teórie a didaktiky prekladu odborných textov. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009.
8. *Dulebová I.* Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka: interkultúrny a lingvodidaktický aspekt. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015.
9. *Dulebová I., Cingerová N., Hrčková K.* Glosár ruských lingvoreálií. Bratislava: Stimul, 2016.
10. *Yakobson R.* Lingvistika i poehtika // Strukturalizm: «za» i «protiv». М.: Progress, 1975.

PRACTICAL ACQUISITION OF TRANSLATOLOGICAL TEXT-TYPES WITHIN THE FRAMEWORK OF A TECHNICAL TRANSLATION SEMINAR

N. Cingerová
Comenius University in Bratislava

Abstract. The article is devoted to the praxis of acquisition of translational types of texts within the seminar of technical translation. Based on the work of I.S. Alexeyeva on the subject, we present the schedule of the lessons with a group of students of the first year of Master studies.

Keywords: technical translation, typology of texts, practical lessons, translational transformations.

Сведения об авторе

Цингерова Нина, PhD, старший преподаватель кафедры русистики и восточноевропейских исследований философского факультета, Университет имени Коменского в Братиславе (Братислава, Словакия).

Рецензент

Магомедова Тамара Ибрагимовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), ответственный секретарь журнала «Дидактическая филология».

Международный научно-методический электронный журнал

«Дидактическая филология»

2017. – № 3 (7).



Главный редактор: Ваджибов М.Д.

Ответственный секретарь: Магомедова Т.И.

Технический редактор: Хусяинов Т.М.

Объем: а.л. 6,2.

Формат А4

Количество страниц: 103