

ГАНА БЕНДОВА

*Чехия, Пардубице*

## ПОИСК И ИДЕНТИФИКАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

**ABSTRACT:**

The article deals with social-cultural information and recommends the most typical sources for finding them.

**KEY WORDS:**

Social and cultural information, question of translation, interaction between translator – dictionary and cultural marked text units.

Социальнокультурные компоненты или же социальнокультурная информация (СКИ) в настоящее время - в нашем понимании – представляет собой сведения, приносящие познание соотношения языка и общества, языка и культуры, познание духовных ценностей, создаваемых обществом.

Наиболее яркое проявление находит СКИ в словарном составе языка. В этом смысле стоит обращать внимание на три наиболее важных сегмента: 1-отдельные слова – изолированные единицы, 2-словосочетания – ситуативно узуальные словосочетания, 3-ситуации – отрывки текста. Изучение словарного состава по всем трем сегментам входит в традицию чешских языковых исследований с давних времен. Знаменитый русист, теоретик и практик перевода проф. Богуслав Илек уделял внимание специфике СКИ, называя такие языковые явления культурными намеками (на чешском *kulturní nagážky*), имея под этим в виду слова, содержащие местный колорит или колорит данной эпохи. Болгарский теоретик и практик перевода Сидер Флорин определил старания, приносимые трудностью перевода различного рода реалий «муками переводческими». Профессор Владимир Барнет неоднократно подчеркивал необходимость проводить сопоставление не только по линии структурной, но также и функциональной.

Сопоставление – сопоставительное описание изучаемого явления – мы считаем наиболее важным принципом презентации изучаемых социокультурных элементов. Трактую, истолковывая текст, мы не причисляем языковым оборотам значение, опирающееся только на наши знания языковой системы, но также на знания,

вытекающие из социальных, культурных, исторических, географических и других взаимосвязей. Литературный дискурс мы понимаем как взаимодействие, осуществляющееся в конкретном историческом, культурном и социальном контексте, который обуславливает способ применения языка на разных уровнях литературной коммуникации.

На наш взгляд до сих пор недостаточно эксплуатированными литературными источниками, имеющими место в практике обучения русскому языку по принципам СКИ и вместе с тем неиссякающими источниками накопленного языкового материала, ценного своей установкой на реалии других стран (иногда имеющими место и в рамках одной страны), являются путевые записки, с многовековой традицией в русской литературе. Путевые заметки часто находят свое место в дневниках и мемуарах.

Изучение языка в учебных целях именно с помощью таких литературных источников с учетом социолингвистики, лингвореалий, стилистики и поэтики плодотворно именно тогда, если мы ставим своей целью изучение языка вместе с освоением его культуры.

При отборе путевых записок, используемых на занятиях по русскому языку в учебных целях, обеспечивает успех нашей работы, главным образом, степень их беллетризации, художественности и фактичности, содержащаяся в избранных нами произведениях.

С этой точки зрения и на основании личного педагогического опыта можно рекомендовать текст Даниила Гранина, взятый нами из цикла его путевых заметок «Неожиданное утро».

Гранин избрал для своей книги объективное эпическое повествование, которое постигает действительность в ее аспектах «равномерно». Внимания заслуживает прежде всего субъективное напряжение, оказывающее влияние и оставляющее впечатление на читателей и в наши дни. По мнению проф. Заградки, Гранин в своих литературных произведениях опирался прежде всего на автобиографизм. Подтверждением того является как раз приводимый нами цикл путевой прозы, названный «Неожиданное утро», в который входит и часть, названная «Месяц вверх ногами». Под чьим своеобразным заголовком содержатся впечатления самого автора от его пребывания в Австралии, где он был гостем писателя Аллана Маршалла, автора романа «Я учусь прыгать через лужи», хорошо известного и в нашей стране. Маршалл и Гранин взаимно поменялись местами – в ответ на гостеприимное пребывание в стране Аллана – Гранин пригласил австралийца в Ленинград.

В заключение мне хочется привести отрывок, отличающийся ярким моментом сравнения переживаний австралийского иностранца и домашнего русского ленинградца:

Даниил Гранин: Неожиданное утро

«...мы после Зоологического музея поехали в Петергоф. Играли фонтаны. Гремела музыка. Толпа гуляющих тесно заполняла все аллеи и площадки. Я никак не мог показать Аллану перспективу «Большого каскада». Мы не могли пробиться к «Зонтику». Аллан не огорчился. Его мало интересовали «Монплефир» и «Шахматная горка». Куда больше его занимали серебристые цистерны кваса, и очереди за квасом, и мальчишки-удильщики, что стояли на камнях

посреди дремотно белесой воды залива. Я не успел заметить, как он очутился посреди студентов, танцующих под гитару. Костыли не мешали ему и незнание русского языка тоже. И сам он тоже никому не мешал, привлекая всех силой своего удивления. Я не понимал, чему он удивляется. Было пыльно, со всех сторон толкались, шумели, пели песни. Все шло как обычно, как всегда бывает на петергофских гуляниях в белые ночи. Аллан сиял. Его восхищали папиросы, тубетейки, эскимо, с восторгом он оглядывался на матросов, на десятиклассниц в белых фартуках, на стариков с медалями. «White night, white night», твердил он изумленно и показывал на гладкую даль залива, слитую с таким же белым небом. Он недоумевал, даже презирал меня за то, что я не удивляюсь, не вижу чуда этой ночи, этой толпы, этих лиц.»

**ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

- Гранин, Д.: *Неожиданное утро*. Ленинздат 1985.  
Флорин, С.: *Муки переводческие*. Москва 1983.  
Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha 1988.  
Choděra, R. a kol.: *Didaktika cizích jazyků na přelomu století*. Editpress 2001.  
*Kniha o překládání – příspěvky k otázkám překladu z ruštiny*. Praha 1953.  
Zahrádka, M.: *Toulky s ruskými spisovateli*. Olomouc 2003.



ДАНУТА БУДНЯК

*Польша, Кельце*

## ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ СОЗНАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ВАРЬИРОВАНИЯ И ЯЗЫКОВОЙ ЭВОЛЮЦИИ РОД- СТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ

**ABSTRACT:**

The situation of communication is a complex set of elements felt during the speech and the circumstances well known by communicators which can be the motive for them to have a conversation. Conflicts may arise from age distinctions bound with different periods. One more factor, which may provoke conflicts between people, to be considered are their personalities, characters, even pronunciation.

**KEY WORDS:**

Ethnoculture, language sources, world perception, communicative function of a language, dialogue, exclamation, speech, monologue, conflict situations, international contacts.

Всякое высказывание на естественном языке включает в себя указание на ситуацию общения, отношения коммуникантов друг к другу и к самой ситуации общения, к характеру передаваемого сообщения и т.п. Все эти компоненты образуют грамматическое содержание сообщения, реализуемое на всех уровнях системы языка.

Ситуация общения представляет собой сложный комплекс элементов, воспринимаемых чувством в процессе речи, и обстоятельств, известных собеседникам, которые могут послужить мотивом для их разговора. Эти элементы и обстоятельства образуют, говоря словами В. Матезиуса, «вещественное содержание» [Матезиус 1967: 446] каждого высказывания. Оценка говорящими различных языковых единиц выходит на первый план при изучении проблем социолингвистического варьирования и языковой эволюции, анализе межличностной коммуникации, освещении вопросов создания и кодификации языковой нормы. Однако понятие языковой лояльности не исчерпывает всю возможную гамму отношений и оценок, вызываемых языком. Образ родного языка варьирует от нации к нации. Некоторые этнокультурные стереотипы восприятия хорошо известны: русские ценят родной язык за лексико-семантическое и стилистическое богатство и выразительность, украинцы – за колоритность и демократический дух, поляки – за особый национальный язык. Подоб-

ные оценки в большей мере субъективны; они лишь отчасти основаны на реальных свойствах языка и тем более на научном анализе характеристик.

С учётом того обстоятельства, что взаимодействие партнёров по коммуникации всегда несёт в себе оттенок субъективности, можно утверждать, что не менее важную роль в формировании условий протекания речевого акта будут играть социальные установки и социальные ценности коммуникантов, получившие в лингвистической литературе название «социальных перемен» [7. С. 88], степень варьирования которых различна. Общение индивида предполагает его способность к речевому переключению, с одной стороны, и ролевому переключению, с другой, – отчасти благодаря тому, что язык имеет средства, обслуживающие разные социальные роли. Например, роль вопросов – в том, что они устанавливают место одного элемента обсуждаемой ситуации среди набора возможных. Языковые средства (например, стили), в свою очередь, варьируются в зависимости от исполняемой роли. Кстати, о подчинённых. Просто таки анекдотический случай произошёл с министром внутренних дел Юрием Луценко. Министр решил проехаться по дорогам Полтавщины на частном автомобиле. И надо же такому случиться – нарушил правила. Его остановил инспектор ГАИ и вместо того, чтобы составить протокол, отпустил нарушителя за 20 гривен. Министр, конечно, возмущён! Гаишник с зарплатой 600 гривен взял взятку в 20 гривен. *«Сколько, тебе, собака, нужно, чтобы ты людей не грабил!»* – заявил Луценко. Назвав подчинённого «собакой», министр ещё раз подчеркнул, что милиционер – друг человека. Особенно, когда выполняет задачу – «взять!».

А тем временем спикер Владимир Литвин озабочен ситуацией в парламенте: *«Трудно сказать, что есть свет в конце парламентского туннеля»*. А нужен ли этот свет? Вот одни зашли в туннель, увидели свет, обрадовались. А это – поезд [Балюк 2005:1].

До речі, про підлеглих. Просто-таки анекдотичний випадок стався міністром внутрішніх справ Юрієм Луценко. Міністр вирішив проїхатися дорогами Полтавщини приватним автомобілем. І треба ж такому статися – порушив правила. Його зупинив інспектор ДАІ замість того, щоб скласти протокол, відпустив порушника за 20 гривень. Міністр, звичайно, обурений! Даїшник із зарплатою 600 гривень узяв хабара 20 гривень. *«Скільки тобі, собако, треба, щоб ти людей не грабував!»*, - заявив Луценко. Назвавши підлеглого «собакою», міністр ще раз зазначив, що міліціонер – друг людини. Особливо. коли виконує завдання – «взяти!».

А тим часом спікер Володимир Литвин заклопотаний ситуацією в парламенті: *«Важко сказати, що є світло в кінці парламентського тунелю»*. А чи потрібне це світло? Ось одні зайшли в тунель, побачили світло, зраділи. А це – потяг [Балюк 2005:1].

Kieleckie ślady na Cmentarzu Orłąt we Lwowie na Ukrainie. Odnowiony Cmentarz Orłąt wygląda niczym perełka na tle zniszczonego Lwowa i Cmentarza Łyczakowskiego. Ukraińców drażnią wszelkie napisy w obcych językach. *«Co im te lwy przeszkadzały? A dlaczego nie zgodzili się na odbudowę kolumnady? Cmentarz powinien wyglądać tak jak przed wojną»*, - tłumaczy Teresa Gazda. *«To była piękna uroczystość. Czekalam na nią. Prezydent Kwaśniewski i Juszczenko mówili o pojednaniu polsko-ukraińskim, ale między ludźmi go nie ma. Może teraz się to zmieni...»*, - żali się pani Kazimiera. [Kowalczyk 2005: 18].

Так, само существование вышеупомянутых типов подразумевает наличие расхождений между индивидами в восприятии мира, людей и реагирования на них. Такие различия сами по себе могут стать провокаторами конфликтов. В представленных нами примерах гендерные модели поведения (социального и речевого) приводят к конфликту вследствие расхождения интересов, ценностей и подходов к разрешению проблем, а также из-за гендерных предрассудков и стереотипов, имеющих место в обществе. Почву для конфликтных ситуаций создают также возрастные особенности, связанные с разными периодами. Ещё одним фактором, провоцирующим возникновение обострений в отношениях между людьми, может выступать склад их личности, особенности характера. Люди разных типов нередко с трудом понимают способы мышления и поведения друг друга, что порождает напряжение и конфликты между ними. Внимание к проблеме высказываний обусловлено комплексностью данного языкового явления, признанием того факта, что в этнокультурном сознании наиболее ярко реализуется коммуникативная функция языка во всём его многообразии, а также стремлением выявить скрытые механизмы и закономерности его протекания. Говорящий и слушающий делят между собой зоны влияния, определяя время и тональность своего высказывания.

Диалог – пример социального взаимодействия: то что реально произносится, может и не обладать большой значимостью само по себе, но обычно несёт большой социальный заряд. Основными функциями диалога являются установление и поддержание социальных отношений; сигнализирование о своей принадлежности к определённой группе в обществе; утверждение о своей идентичности и личности; передача другом определённого образа о говорящем. Итак, важной чертой социолингвистического подхода к диалогу является то, что он рассматривается одновременно с точки зрения ситуативных (этнически обусловленных), и с точки зрения общечеловеческих черт, объясняющих свойства диалога как формальной организации социального взаимодействия. По мнению В.З. Демьянкова, выделяются две составляющие диалога: ролевое поведение участников в роли, или, точнее, функции реплик, функции самой речи [Демьянков 1991: 18]. По ходу диалога выделяются, в частности, следующие объекты:

- 1) контексты диалога;
- 2) корелляция;
- 3) связность/бессвязность;
- 4) смена инициативы;
- 5) тематические структуры;
- 6) цели и планы говорящих.

В этом перечне есть и «роли речи», и роли говорящих. Промежуточный статус занимают следующие элементы в диалоге:

- а) меняющаяся интерпретация намерений говорящего по ходу разговора;
- б) намеренное оставление вопросов без ответа;
- в) преднамеренная неоднозначность формулировок;
- г) сотрудничество говорящих по поводу выработки общих мнений о том, как трактовать те или иные реплики в разговоре.

Также существует разграничение типов диалога по линии «доминирование – кооперированность – конфликт»:

1) доминирование и намеренное составление вопросов без ответа:

Всегда в истории любой страны отношения между правителем и писателем, стремящимся играть роль пророка, неоднозначны, взрывоопасны и сложны. «День» в своё время писал об эволюции взглядов крупнейшего писателя России Александра Солженицына [см. номера за 23.03.03, и за 27.12.03]:

*«Часы коммунизма своё отбили. Но бетонная постройка его ещё не рухнула. И как бы нам вместо освобождения не расплющиться под его развалинами»* [Сюндюков 2005: 22].

*«Годинник комунізму – своє відбив. Але його бетонна споруда ще не звалилася. І як би нам, замість звільнення не розплющитися під його розвалинами»* [Сюндюков 2005: 22].

*«... Почему человечество так отчётливо квантуется нациями не в меньшей степени, чем личностями? И в этом граненьи на нации – не одно ль из лучших богатств человечества? И – надо ли это стирать? И – можно ли это стереть?»* [Сюндюков 2005: 22].

*«... Чому людство так виразно квантується націями не менше, ніж особистостями? І в цьому граненні на нації – чи не одне з найкращих багатств людства? І – чи треба це стирати? І – чи можна це стерти?»* [Сюндюков 2005: 22].

2) менявшаяся интерпретация намерений говорящего по ходу разговора:

Известная статья Солженицына, появившаяся в сентябре 1990 года «Как нам обустроить Россию» и «Как нам обустроить Украину». «Как нам обустроить Россию» (не возродить «славную» имперскую мощь, не сломать через колено революцией, не устроить ту криминальную «приватизацию», что последовала через пару лет в России – а именно обустроить ту криминальную «приватизацию», что последовала через пару лет в России – а именно обустроить страну на началах уважения к её лучшим традициям и укладу жизни народа). Не стоит ли и нам в Украине в момент ответственного выбора исторического пути прислушаться к некоторым из замечаний Солженицына, не упуская при этом из виду наш европейский геополитический вектор развития (главный!) и то, что Россия, как это ни прискорбно, развивается в прямо обратном направлении. Вот что заявлял писатель ещё в 1974 году: «А общество из кого же составлено, как не из нас? То царство неправды, силы, бесполезности справедливости, неверия в доброе – эта болотная жижа, она и была составлена из нас, из кого же другого? Мы привыкли, что надо подчиняться и лгать, иначе не проживёшь – и в том воспитывали своих детей...». И далее: «И если мы теперь жаждем – а мы, проясняется, жаждем – перейти наконец в общество справедливое, чистое, честное, – то каким же иным путём, как не избавясь от груза нашего прошлого, и только путём раскаяния, ибо виновны все и замараны все? Социально-экономические преобразования, даже самыми му-



дрыми и угаданными, не перестроишь царство всеобщей правды: кубики не те» [Сюндюков 2005: 22].

Відома стаття Солженіцина, яка з'явилася у вересні 1990 року «Як нам облаштувати Україну?» «Як нам облаштувати Росію» (не відродити «славну» імперську потужність, не зламати об коліно революцією, не влаштувати ту кримінальну «приватизацію», яка розпочалась через кілька років у Росії – а саме облаштувати країну на засадах поваги до її найкращих традицій і устрою життя народу). Чи не варто і нам в Україні в момент найвідповідальнішого вибору історичного шляху прислухатися до деяких із зауважень Солженіцина, не упускаючи при цьому з виду наш європейський геополітичний вектор розвитку (головний!) і те, що Росія, як це не прикро, розвивається у абсолютно протилежному напрямі. «Насамперед ми повинні почати створювати систему, щоб люди могли керувати власними долями» [Сюндюков 2005: 22].

Преднамеренная неоднозначность формулировок:

*Głodny życia. Wolfgang Amadeusz Mozart urodził się 250 lat temu. Kim był człowiek kryjący się za legendą? Wielka głowa, podwójny podbródek, wydatny nos – «Mozartowski nochal». I dziobata twarz. Mało przystojny mężczyzna. Z wyjątkiem oczu – ogromnych, płonących. Jest w nich głód życia, pragnienie miłości i przecucie śmierci – to wszystko, z czego zrodziła się jego wspaniała muzyka. Fenomen Mozarta [Barz 2006: 72].*

Анализ материала русского, украинского и польского языков свидетельствует о том, что при решении коммуникативных задач наяву развитие сложных продуктивно-рецептивных процессов. Споря, сомневаясь, утверждая, субъект может при определённых условиях прервать коммуникацию или направить её в неожиданное русло.

Исследователя здесь интересует не изолированный говорящий или изолированный слушатель, т.е. изолированные продуктивные процессы, а слушатель как отвечающий. Споря, сомневаясь, утверждая, субъект может при определённых условиях прервать коммуникацию или направить её в неожиданное русло. Гендерные, возрастные, социальные, мировоззренческие, личностные и другие характеристики субъектов диалогической и монологической коммуникации делают высказывание важной формой межличностных и межнациональных контактов.

**ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

1. Балук, Н.: *Милиционер – друг человека*. ВЫСОКИЙ ЗАМОК. Ежедневник, 16-22 июня 2005 года, с. 1.
2. Демьянков, В.З.: *Тайна диалога*. In: Диалог: теоретические проблемы и методы исследования. – М.: Наука, 1991-С. 10-41.
3. Матезиус, В.: *Язык и стиль* In: Пражский лингвистический кружок: Сборник. – М., 1967.
4. Сюндюков, И.: *Легко ли жить не по лжи?* ДЕНЬ. № 112-113 (2091-2092) 24 июня 2005 г. С.22.
5. Barz, P.: *Głodny życia*. Reader's Digest. Przegląd – Edycja Polska. Styczeń 2006, s.72.
6. Kowalczyk, A.: *Kieleckie ślady na Cmentarzu Orląt*. ECHO DNIA. RELAKS KIELECKI, 1 lipca 2005 г., s. 18.
7. *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. – NY, 1987/88.



ЕВА ВЫСЛОУЖИЛОВА

*Чехия, Оломоуц*

## ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ

### ABSTRACT:

The term “professional competence” (“delovoye obschenije”) has been recently widened to include new culturological (in a broad sense) aspects. Acquisition of professional foreign language competence presupposes preparation based on a graded system of exercises involving the skill of social competence as conceived by psychologists (E. Vyskočilová and others) and structural components of the model of pedagogical communication (E.A. Leontyev and others). Based on the experiment conducted in lessons of professional communication, the author claims that controlled extracurricular preparation of mixed pairs (Czech – Russian) with successive in-class feed-back is one of the effective methods of preparation.

### KEY WORDS:

Business dealing, competence, communication vs. “obschenije”, culturological and social aspects of communication, system of exercises, controlled extracurricular preparation, mixed study pair.

Современная эдукативная обстановка, для которой типичен переход от применяемых в конце прошлого века трансмиссивных форм передачи ученику новых знаний и умений к более пристальному вниманию комплексному развитию ученической личности, нуждается, на наш взгляд, в переоценке и переработке избранных ключевых лингводидактических понятий. Процесс становления их актуального понимания должен идти не только по пути переработки сложившегося теоретического определения, которое в основном начало формироваться ещё во второй половине или в конце XX века, он должен стремиться к более экзактному определению уровня профессиональных умений и навыков, так называемой компетентности учащегося, учитывая и совмещая в себе при этом все новые факты основных и смежных наук. К таким понятиям бесспорно относится и понимание общения, доставляющее в своё время чешским теоретикам немало затруднений при переводе на чешский язык прежде всего из-за широкого охвата фактов, которые необходимо было обозначить учитывая сложную структуру обозначаемого.

Общеизвестно, что именно интердисциплинарность и связанная с ней полифункциональность делают категорию общения стержневой во многих научных дисциплинах, причем не только в интересующих нас науках антропологического характера. Не намереваясь заниматься подробно историей вопроса, упомянем лишь

о некоторых фактах, имеющих решающее значение на пути становления содержания и объема термина «общение». Буквально громадный вклад в его определение внесли советские педагоги и психологи, разрабатывающие уже с конца 50 – 60-х годов прошлого века проблематику обучения умениям педагогического общения. Названный период представлен работами выдающихся специалистов, как, напр., Н.Д. Левитова, Ф. Н. Гоноболина, И.В. Страхова, Е.А. Климова, позже Н.В. Кузьминой и других. Тонкий анализ их работ и значение последних для понимания специфики профессионального (т.е. педагогического) общения приводится в докладе А.А. Леонтьева, подготовленного автором для IV Конгресса МАПРЯЛ в 1979 году. Свое место в данном процессе имели и работы 70-х годов о речевом общении в автоматизированных системах (М. 1974), об общении «человек – ЭВМ» и другие. Общение стало постоянным объектом многочисленных научно-исследовательских инициатив, разрабатывалась и на практике проверялась методология усвоения. В этом контексте можно утверждать, что лингводидактики РКИ, регулярно пользуясь накопившейся теоретико-практической базой, старались быть среди первых, кто применял учебные материалы с продуманной системой обучения иноязычному общению, возникшие прежде всего в связи с внедрением коммуникативного подхода к обучению языкам. В последние годы названная категория приобретает (впитывает в себя) разнообразные культурологические аспекты, стараясь отразить и описать специфику общения разных культур в глобализирующемся мире, больше акцентируются социолингвистические и социопсихологические аспекты общения. Анализируя имеющиеся на сей день работы по данной категории, включая доступные нам учебники, необходимо прийти к следующим выводам:

1. актуальное понимание термина общение, для наших целей «деловое общение на иностранном языке», намного шире по сравнению со своим первоначальным определением,
2. оно ни в коем случае не является синонимом термина «коммуникация»,
3. в дальнейшем теоретическом обосновании и уточнении нуждается понимание делового общения как образованного двумя составными целого, т.е., определяемого не только необходимой профессиональной компетенцией, но и хорошим знанием русского языка [ср. Ускова, Трушина, 2005].

Студенты нашего профиля готовятся к повседневной жизни и работе на территории Европы и будут на практике, в своём деловом общении, решать и сложные вопросы столкновения разных культур, причём желательно на профессиональном уровне, пользуясь как вербальной, так и невербальной сторонами общения. Образование Европейского Союза, объединившего в своем большинстве государства так называемой западной культуры, ознаменовало собой не только новое экономическое пространство, предлагающее человеку возможность более многообразного применения своих способностей, оно определило и уровень, характер общения людей. Своей мультикультурностью оно актуализировало необходимость нового подхода к решению вопроса не только сосуществования западных культур на территории Европы, но прежде всего взаимоотношения, взаимовлияния культур Запада и других стран. Необходимость общаться, чтобы развивать свою личность и тем самым способствовать развитию остальных, внесло новые импульсы в разработку категории общения. Запоздавшая подготовка к решению проблем общения

(прежде всего делового) вылилась в 90 годы в острую критику поведения бизнесменов России и их предпринимательской культуры при общении с бизнесменами западных государств.

Разрабатывая в настоящее время проблематику делового общения как лингводидактической категории, можно опираться на довольно широкий, сложившийся за последние два десятилетия, теоретический фонд знаний и практический опыт разных заведений, уделяющих внимание технологии обучения. Можно с успехом пользоваться и общего характера информацией из области педагогического общения. Существует и применяется немало выдающихся учебников, написанных смешанными авторскими коллективами, что не только подчеркивает достоверность обработки материала, в котором уже, как правило, учитываются и кросскультурные аспекты, но одновременно способствует более широкому применению таких учебников в разных аудиториях. Все это заставляет нас сделать вывод о том, что в настоящее время интенсификация процесса обучения деловому общению должна идти по пути от простого воспроизведения моделей речевого поведения к более комплексному, флексибельному, деятельностному решению разного рода микроситуаций делового общения, планомерно обучая студентов и социокультурному потенциалу последних. Такой подход обусловлен прежде всего самим характером категории «деловое общение», которую, как уже было сказано, необходимо понимать намного шире, чем простую коммуникацию на иностранном языке. Напомним, что в целях обучения необходимо учитывать её определение целым рядом детерминирующих её факторов, к которым необходимо отнести саму сферу реализации, т.е. деловую сферу с её экономностью, директивной нацеленностью ведения переговоров, условной, предписанной корректностью, сильным социокультурным статусом обстановки и её участников, спецификой предмета разговора и т.д.

Не подлежит сомнению и тот известный факт, что процесс интенсификации обучения деловому общению будет иметь интердисциплинарный характер. В нём должны найти, напр., своё применение разработанные психологами модели умения социальной коммуникации, умения вести себя в любой обстановке при любых обстоятельствах и т.п. Однако первостепенной задачей лингводидактики остаётся доработать градуированную систему упражнений постепенного овладения умениями и навыками решения микроситуаций деловой сферы. Для наших целей необходимо решить микроситуации встреч представителей диаметрально противоположных культур (западной и восточной), причём они могут происходить в родной сфере каждого из участников, предоставляя ему выгоду знакомой обстановки. Хотя в этом отношении, в соответствии с программой подготовки в вузе, имеются у наших студентов некоторые теоретические знания, усваиваемые ими в дисциплинах экономического профиля, единой проверенной системы обучения деловому общению на иностранном языке пока не предложено.

Определённый вклад в указанную проблематику мы попытались внести на занятиях по обучению «устному деловому общению». В качестве эксперимента нами шаг за шагом вырабатывались навыки и умения комплексного, т.е., речевого и поведенческого решения элементарных микроситуаций делового общения. Опереться на специализированные методики педагогического общения, т.е. на педагогическое моделирование, микропреподавание и миникурсы из-за их другой целенаправленности было трудно, на практике нами была предпочтена программа,

разработанная чешским психологом Е. Выскочиловой, суть которой – систематическое обучение деятельности с управляемой системой формирования умений социальной коммуникации, умений общения. Хотя и она в первоначальном своем виде предназначена для подготовки учителей, но ее обобщённые ключевые принципы позволяют применять данную программу и в других областях антропологического характера.

Нами в прошлом семестре проверялась рабочая гипотеза, что при решении микроситуаций смешанная разнородная пара студентов (коренной русский / чех) является интенсифицирующим фактором обучения деловому общению, который одновременно возводит барьер негативному влиянию интерференции. Неодинаковый языковой уровень участников общения одновременно является и сильномотивирующим фактором, способствующим устранению ошибок у обоих участников и стремлению подражать уровню своего «лучшего» партнёра. Автоматизации речевых навыков, в процессе выработки которых применялись прежде всего эффективные упражнения аудио-орального характера, предшествовала дозированная теоретическая подготовка, содержание которой определялось не только профилем студента, оно заодно учитывало и новые тенденции в развитии делового общения, включая информацию культурологического в широком смысле слова направления. Упор делался и на интенсификацию управляемой внеконтактной, т.е. домашней подготовки, в которой акцентировалась совместная парная домашняя работа студентов с целью усовершенствования их социализации и способности вести переговоры. Студенты свою подготовку записывали на диски (кассеты), что заставляло обоих членов пары вести себя более ответственно, добросовестно готовиться к каждому занятию, взаимно консультироваться, прибегать за помощью к разным теоретическим источникам, грамматикам, словарям, чтобы на уроке продемонстрировать свой труд, сравнивая свою подготовку с подготовкой остальных членов группы-предпринимателей, представителей своих предприятий. На занятиях подвергалась комплексной оценке вся демонстрация, не только её речевое решение, в духе соответствия требованиям целевого умения социальной коммуникации. Эксперимент не только показал эффективность применяемого подхода, но и открыл дальнейшие возможности целостного развития личности нашего студента в подготовке к его будущей менеджерской работе. Став более свободными в употреблении профессионального языка, они стали более свободными и для комплексного овладения профессиональной компетентностью.

(Процесс домашней подготовки демонстрировался записью на диске презентации фирмы и разговора представителей фирм по нескольким вопросам.)

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

- Андреева, Г.М., Яноушек, Я.: *Общение и оптимизация совместной деятельности*. МГУ 1987.  
 Лаптева, О.И.: *Общение литератур*. Москва 1991.  
 Леонтьев, А.А.: *Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей русского языка как иностранного*. Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ. Москва. Русский язык 1979, 55 – 64.  
 Обжелян, Н. К., Трунин-Дорской, В.Н.: *Речевое общение в системах «человек-ЭВМ»*. Кишинёв 1985.  
 Ускова, О. А., Трушина, Л. Б.: *Элитный персонал и Ко. Русский язык делового общения (продвинутый сертификационный уровень)*. Москва. Русский язык 2005.  
 Формановская, М. В.: *Речевое общение: коммуникативно-практический подход*. Москва. 2002.  
 Vyskočilová, E.: *Cvičení z pedagogické praxe I (dovednost sociálně komunikovat)*. SPN Praha 1981.

ЯН ГРЕГОР

Чехия, Ческе Будейовице

## УСТОЙЧИВЫЕ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ЧЕШСКО-РУССКОМ ПЛАНЕ)

### ABSTRACT:

#### Lexicalised Verbo-Nominal Constructions in Russian Language Teaching (Czech-Russian Comparison)

The present paper is devoted to analysis and classification of government, lexical constitution etc. of Czech and Russian *lexicalised verbo-nominal constructions* (VNC's), e.g. *brát v úvahu co – принимать во внимание что*, from the point of view of their teaching and learning.

First, the article shortly outlines starting points of a comparative didactic classification of Czech and Russian VNC's, for instance: content, structure, main principles of its construction, its advantages etc. This comparative didactic classification is divided into two major parts. The first of them deals with Czech and Russian VNC's and with their corresponding verbs in four-constituent structures (including one external government), the second one – with these expressions functioning in five-constituent structures (including two external governments). Both parts consist of five sections according to presence (agreement and difference) and absence (in Czech, in Russian, and in Czech as well as in Russian) of external government(s) of corresponding verbs. All the sixty models are divided into four types. Then, the possibilities of relationships of government of Czech and Russian VNC's and of their corresponding verbs are clearly compared and illustrated with a couple of authentic examples (Czech x Russian sentences from two opposite poles).

The classification may be used, in particular, for effective acquisition of Russian VNC's, for their lexicographical compiling as well as for practice of translation. However, in addition, this article may have a quite distinct and separated application in automated language processing (computer systems).

### KEY WORDS:

Lexicalised verbo-nominal constructions – Russian language teaching – comparative didactic classification of Czech and Russian VNC's.

Настоящая статья посвящена анализу и описанию работы с управлением так наз. *устойчивых глагольно-именных словосочетаний* (ГИС) типа *brát v úvahu co – принимать во внимание что, způsobit škodu v čem komu – нанести ущерб в чем кому и мн. др.* Цель – обратить внимание преподавателей на возможность активного подхода к данному частотному и коммуникативно необходимому явлению в процессе преподавания русского языка как иностранного.



## 1. Исходные точки сопоставительной классификации (СК) Ч- и Р-ГИС

**1.1 Эффективная подача и освоение ГИС в процессе преподавания русского языка.** Имеется значительное количество чешских ГИС, переводимых на русский язык при помощи русских ГИС, т.е., тем же количеством использованных лексем. Речь идет о положительном переносе расчлененной структуры сочетания. Тем не менее, переводить на русский язык только эти два основных компонента недостаточно. Дело в том, что в процессе освоения ГИС необходимо заучивать анализируемую многословную лексему с ее управлением. А максимум внимания надо в ходе ее преподавания уделять ГИС с отличным в другом языке управлением. Иначе говоря, приходится обращать внимание также на различия во внутренней и внешней структуре исследуемых сочетаний, включая управление соотносительных глаголов (СГ) в интересах предупреждения интерферирующих ошибок (ср. Панин 1978: 23).

**1.2 Содержание СК.** Составленная нами классификация вмещает все существующие чешские ГИС и эквивалентные им русские ГИС, обладающие как минимум одним управляемым компонентом. Это значит, что такие ГИС располагают по крайней мере так наз. первым внешним управлением (в четырехкомпонентных моделях) и максимально этим первым внешним и одновременно вторым внешним управлением (в пятикомпонентных моделях). Глагольные управления нами учитываются в максимальной возможной степени (как облигаторные, так и потенциальные). В классификации представлены частотные ГИС, выборочно выписанные из современной русской печати и многих доступных трудов и словарей в количестве 405 Ч- и 405 Р-ГИС.

**1.3 Принципы построения СК и ее структура.** Классификацию можно, по нашему мнению, считать полной и информационно густой. Во время распределения и зачисления отдельных ГИС по их компонентам, соотносительным глаголам и их управлениям в ней в то же время применялись структурный, словообразовательный (сопоставление лексического состава), семантический и валентный критерии и сопоставительная чешско-русская точка зрения. Объединяющая линия темы – практический прием лингводидактический. Впервые, по-видимому, принималось во внимание существование второго внешнего управления у ГИС в пятикомпонентных моделях. Нам кажется, что в результате возникла цельная концепция наглядно разработанной, систематизированной точной классификации, подкрепленной большим количеством примеров.

Лингводидактический подход проявляется нарастанием (распределением по степеням) предполагаемой трудоемкости в течение освоения и перевода включенных в классификацию ГИС и СГ. Дело в том, что общий прием исходит из комплектных, полных рядов (возникших зачислением отдельных членов в общую идеальную парадигму типа Ч-ГИС + Ч-СГ – Р-ГИС + Р-СГ) с членами, которые полностью совпадают в обоих языках по своему количеству, форме и значению<sup>1</sup> по направлению к некомплектным рядам, считающимся известным способом «дефектными».

Две стержневые части классификации представляют ГИС как часть четырех- и пятикомпонентных моделей предложения. Первое и второе внутреннее разделение отмеченных частей аналогично (у четырехкомпонентных моделей гораздо проще), тогда как третье распределение уже полностью тождественно. В общем и



целом эти распределения основываются на соотношении «сходство против отличности» сравниваемых явлений.

*Первое внутреннее распределение* – зависит от наличия СГ (в ЧЯ, в РЯ, а также в ЧЯ и в РЯ одновременно) и от степени эквивалентности его управления к его соответствию. Ср., напр., *dát informaci o čem komu/informovat o čem koho* – *дать информацию* о чем кому/*информировать* о чем кого (случай наличия и абсолютного сходства управлений).

*Второе внутреннее распределение* – зависит от типа управления у чешских и русских ГИС, т. е.:

- у четырехкомпонентных моделей от соотношения управления внутреннего и 1-ого внешнего;
- у пятикомпонентных моделей от соотношения управления внутреннего, 1-ого внешнего и 2-ого внешнего.

#### Ч-ГИС против Р-ГИС как часть четырехкомпонентных моделей

Соотношение управления Ч- и Р-СГ	=	≠	ЧЯ-о	РЯ-о	ЧЯ-РЯ-о
<i>Тип управления у Ч- и Р-ГИС</i>	=/=	=/=	=/=	=/=	=/=
Соотношение управления внутреннего и 1-ого внешнего	=/≠	=/≠	=/≠	=/≠	=/≠
	≠/=	≠/=	≠/=	≠/=	≠/=
	≠/≠	≠/≠	≠/≠	≠/≠	≠/≠

#### Ч-ГИС против Р-ГИС как часть пятикомпонентных моделей

Соотношение управления Ч- и Р-СГ	=	≠	Ч-о	Р-о	Ч-Р-о
<i>Тип управления у Ч- и Р-ГИС</i>	=/=	=/=	=/=	=/=	=/=
Соотношение управления внутреннего, 1-ого и 2-ого внешнего	=/=/≠	=/=/≠	=/=/≠	=/=/≠	=/=/≠
	=/≠/=	=/≠/=	=/≠/=	=/≠/=	=/≠/=
	≠/=	≠/=	≠/=	≠/=	≠/=
	≠/≠	≠/≠	≠/≠	≠/≠	≠/≠
	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠
	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠
	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠
	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠
	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠	≠/≠/≠

*Третье внутреннее распределение* – зависит от структурных сходств самих компонентов ГИС, их основ. Речь тут идет о последней, детальной фазе дифференцирования ГИС. В состав данного распределения входят типы А., Б., В. и Г. и в обеих основных частях классификации оно совершенно тождественно и едино (ср. ниже).

Всего было установлено 240 возможных типов моделей с учетом 3 перечисленных видов распределения. Даже без 3-ого подробного распределения на высшем возможном уровне контрастирования, в силу которого происходит умножение в четыре раза, получаем точно 60 типов моделей (см. таблицы).

**1.4 Преимущества предложенной концепции.** Как уже указывалось выше, в процессе преподавания следует уделять особое внимание, в первую очередь, тем ГИС, в которых ФГ и/или именной компонент выражается в РЯ отличными формальными глаголами и/или отличными отвлеченными существительными (см. всегда особенно тип Г.). Наиболее проблематичным тут оказывается использование формально сходного в обоих языках ФГ, ибо ввиду отличной лексической сочетаемости многим чешским ФГ в соответствующих русских ГИС отвечают отлич-

ные ФГ, ср., напр., *udělat dojem, pořádek* – **произвести** впечатление, **навести** порядок и др. Именно в этом факте кроется, по всей вероятности, большая опасность отрицательного переноса или интерференции под влиянием родного языка. Таким образом, студентам угрожает возникновение многих серьезных ошибок лексического характера.

Отсюда ясно, что к **основным выгодам** избранной разработки классификации принадлежат, в частности: последовательное и точное контрастирование интерферирующих явлений (лексический состав и отличное управление) в чешско-русском плане; наглядность и возможность быстрой ориентации благодаря логическому членению; возможность прямого практического применения приводимых примеров в обучении в специальных сопоставительных упражнениях (однако также в учебниках, словарях и т.п.), подготавливаемых преподавателем<sup>2</sup>. Такие упражнения «помогут выработать навык правильного построения фраз с устойчивыми глагольно-именными словосочетаниями и соотносительными глаголами» [Панин 1978: 24]. Готовый материал для сопоставительных упражнений разной степени трудоемкости можно в большом количестве черпать прямо из отдельных частей классификации.

## 2. Очерк сопоставительной дидактической классификации ГИС: 2 полюса

### 2.1 Ч-ГИС против Р-ГИС как часть четырехкомпонентных моделей

#### 2.1.1 Управление соотносительного глагола одинаковой основы в РЯ сходно (=)

ТИП: nazvat co/назвать что

##### 2.1.1.1 Внутреннее и внешнее управления сходны (= : =)

1. ТИП: *dát název čemu/nazvat co* : **дать** название чему/назвать что

##### А. О обоих компонентах ГИС, т. е. глагольного и именного, в РЯ сходна:

$K^3[4] - 2/4 : [4] - 2/4$ :

*provést analyzu čeho/analyzovat co* : **провести** // **произвести** анализ чего/проанализировать что

##### Б. О компонента глагольного в ГИС в РЯ отлична:

$K[4] - 3/p\ 7 : [4] - 3/p\ 7$ :

*udělat* // *učinit konec čemu/skoncovat s čím* : **положить** конец чему/покончить с чем

##### В. О компонента именного в ГИС в РЯ отлична:

$K[4] - 2/4 : [4] - 2/4$ :

*provést opravu čeho/opravit co* : **произвести** ремонт чего/отремонтировать что

##### Г. О обоих компонентах ГИС, т. е. глагольного и именного, в РЯ отлична:

$K[3] - 4/4 : [3] - 4/4$ :

*podrobit zkoumání co/prozkoumat co* : **подвергнуть** исследованию что/исследовать что

### 2.2 Ч-ГИС против Р-ГИС как часть пятикомпонентных моделей

#### 2.2.1 Управления соотносительного глагола одинаковой основы в силу его отсутствия (о) в ЧЯ и в РЯ нет

ТИП: o/o

##### 2.2.1.1 Внутреннее и 1-ое внешнее управления отличны, 2-ое внешнее сходно ( $\neq : \neq : =$ )

59. ТИП: *přičíst* // *připsat zásluhu na čem komu/o* : **поставить** в заслугу что кому/o

- А. ☒
- Б. О компонента **глагольного** в ГИС в РЯ **отлична**:  
K [4] – p 6 – 3/o : [p 4] – 4 – 3/o:  
**přičíst** // **připsat** zásluhu na čem komu/o : **postavít** v zásluhu что кому/o
- В. О компонента **именного** в ГИС в РЯ **отлична**:  
K [4] – p 4 – p 7/o : [7] – p 6 – p 7/o: **vyměnit si** názory na co s kým/o : **obměňovat** мнениями о чем с кем/o
- Г. О **обоих** компонентах ГИС, т. е. глагольного и именного, в РЯ **отлична**:  
K [p 3] – 3 – 4/o : [p 4] – 2 – 4/o: **dát** k dispozici komu co/o : **predоставит** // **отдать** в распоряжение кого что/o

Следуют отрывки высказываний со сходными и отличными управлениями ГИС и СГ на основе наличия или отсутствия СГ в качестве практического применения описанной классификации.

#### Ч-ГИС против Р-ГИС как часть четырехкомпонентных моделей

Управление соотносительного глагола одинаковой основы в РЯ сходно (=)

Внутреннее и внешнее управления сходны (= : =). Тип А.

1. Tam **provádí analýzu** (= **analyzuji** co) **zadržených narkotik**.
- а) Там они **проводят анализ** задержанных наркотиков.
- б) Там они **анализируют** задержанные наркотики.

х

Внутреннее и внешнее управления отличны (≠ : ≠). Тип Г.

2. Nemůže **stát stranou** (= **se stranit** čeho) **veřejného života**.
- а) Она не может **стоят** в **стороне** от общественной жизни.
- б) Она не может **сторониться** общественной жизни.

#### Ч-ГИС против Р-ГИС как часть пятикомпонентных моделей

Управление соотносительного глагола одинаковой основы в РЯ сходно (=)

Внутреннее, 1-ое и 2-ое внешнее управления сходны (= : = : =). Тип А.

3. Uživatelé **dávají** **zločincům** **podrobné informace** o (= **informují** o čem koho) **účtech**.
- а) Пользователи **дают** злоумышленникам подробную **информацию** о счетах.
- б) Пользователи **информируют** злоумышленников о счетах.

х

Внутреннее, 1-ое и 2-ое внешнее управления отличны (≠ : ≠ : ≠). Тип Г.

4. Redakce se snaží **dát** majitelům na **vědomí** (= **uvědomit** o čem koho) **otištění informací v katalogu**.
- а) Редакция старается **поставить** владельцев в **известность** о размещении информации в каталоге.
- б) Редакция старается **известить** владельцев о размещении информации в каталоге.

В центр дидактической проблематики ГИС принадлежат также следующие, часто представляемые типы отношений (комбинаций) ГИС и соотносительных глаголов в рамках неполных (некомплектных) рядов.

Чешский язык	Русский язык	Пример
ГИС против СГ	ГИС против СГ	
– +	+ –	o/vetovat : <b>наложить</b> вето/o
– +	+ +	o/datovat : <b>поставить</b> дату/датировать
+ +	+ –	<b>udělit</b> napomenutí/napomenout : <b>сделать</b> замечание/o
+ –	+ –	<b>být</b> východiskem/o : <b>дать</b> основу/o

### 3. НЕКОТОРЫЕ ВЫВОДЫ

- в обеих стержневых частях классификации всегда большим количеством примеров представлена 1-ая часть, когда в РЯ существует СГ с тем же управлением (управлениями) и управление (управления) Ч- и Р-ГИС являются сходными; однако также данная основная группа далее равномерно дифференцирована вследствие отличного лексического состава Ч- и Р-ГИС;
- во всей классификации в Ч- и в Р-ГИС проявляется яркая доминантность внутренних управлений аккумулятивных беспредложных;
- непосредственное практическое применение рассмотренная концепция (в том числе содержащиеся в ней примеры) может найти не только в разных упражнениях контрастивного типа, но и, например, в различных автоматических компьютерных языковых программах.

#### УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ:

ГИС – глагольно-именное/ые сочетание/я; О – основа слова; Р – русский; РЯ – русский язык; СГ – соотносительный/е глагол/ы; СК – сопоставительная классификация; ФГ – формальный глагол; Ч – чешский; ЧЯ – чешский язык

#### ПРИМЕЧАНИЯ:

<sup>1</sup> Однако ни формальное, ни смысловое сходство (эквивалентность) тут нельзя понимать абсолютно. В определенных случаях, наверное, имеются более детальные грамматические различия во внутренней структуре сочетания (падежи, предлоги) и форме его компонентов (напр., множественное число отвлеченного существительного), в стилистическом использовании или в специфических семантических оттенках.

<sup>2</sup> Образцы таких упражнений и ценные импульсы для работы с отношением «ГИС против СГ» для одного языка можно найти прежде всего в трудах русских лингвистов, ср. Панин 1978: 24–25, Дерибас 1968: 37–39, 46–50; и др.

<sup>3</sup> «К» обозначает сокращенную (только в цифрах и без символов для обозначения членов предложения) запись комбинации падежей существительных в ГИС и после него, включая возможные предлоги, служащую для быстрой ориентации в ядрах моделей. После дроби следует запись управления СГ. В квадратных скобках находится всегда падеж внутренневалентного, т. е. именного компонента ФГ.

#### ИСТОЧНИКИ:

Известия (1998), Комсомольская правда (2002), Московские новости (2003), Российская газета (1999, 2000), Финансовые известия (1998); .gazeta.ru (2004, 2005), .google.com (2007), .rambler.ru (2005, 2007), .utro.ru (2005)

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Gregor, J.: *Verbonominální spojení MĚT + abstraktum a jejich ekvivalenty v ruštině (z hlediska lingvodidaktického)*. Opera slavica XVI, 2006, č. 4, s. 11–26.
- Gregor, J. (a): *Valenční možnosti verbonominálních spojení v publicistickém stylu (v česko-ruském srovnávacím plánu)*. Doktorská disertační práce, Katedra slavistiky FF UP. Olomouc 2007. 291 s.
- Gregor, J. (b): *Ustálená verbonominální spojení v ruském publicistickém stylu a jejich specifika (v částečné konfrontaci s češtinou)*. Rigorózní práce, Katedra slavistiky FF UP. Olomouc 2007. 227 s.
- Gregor, J.: *Typologie lexikálních vztahů ruských ustálených verbonominálních spojení s formálním slovesem dat' a jejich souvztažných sloves (ve srovnání s češtinou)*. (печатается журналом «Славия»)
- Дерибас, В. М.: *Устойчивые глагольно-именные словосочетания в общественно-политических текстах*. In: Из опыта преподавания русского языка нерусским IV. Москва 1968, с. 34–52.
- Панин, И. М.: *Работа над синонимичными парами типа «одержать победу над врагом» – «победить врага»*. РЯНШ, 1978, № 3, с. 22–25.

РАДКА ГРЖИБКОВА

*Чехия, Прага*

## «РАДУГА» ПО-НОВОМУ

### ABSTRACT:

Russian language instruction in the Czech Republic has undergone substantial modification at all levels. Three phases of this process can be clearly identified: 1990 – 1995, 1996 – 1999, 2000 – up to the present day. Starting from the decline following 1989 developments it gradually gained equal platform with other languages taught as the second language. Most recently, Russian language instruction has adopted the European language policy and its requirements. Revitalisation of Russian language instruction was boosted by innovative sets of textbooks Raduga and Pojechali that were developed at the Faculty of Pedagogy of Charles University. They integrate both traditional and contemporary approaches to foreign language instruction and fulfil the requirements of a modern foreign language textbook.

### KEY WORDS:

Russian language, Czech Republic, instruction, textbooks.

Учебный комплекс «Радуга» применяется в чешской (а также словацкой) школьной практике уже одиннадцать лет. Его судьба и функционирование тесно связаны с историей преподавания русского языка в Чешской Республике после 1989 года, в которой, на мой взгляд, можно выделить три основных периода.

Замысел и первая часть учебного комплекса возникли в первом, самом трудном для русского языка периоде (1990 – 1995). Это было время спонтанного отказа от русского языка и вообще русской культуры. В этот период распалась система повышения квалификации учителей русского языка. Обучение русскому языку практически прекратилось в основных школах. Поэтому необходимо было создать новые учебные пособия для обучения русскому языку с начального этапа в средних школах, что требовало совсем нового методического подхода.

Вторым периодом можно считать 1996 – 1999 годы. В это время начался процесс присоединения Чешской Республики к Евросоюзу. Этому процессу соответствовали и важные изменения в изучении и преподавании иностранных языков. Тогда авторский коллектив «Радуги», создал 2 и 3 часть учебного комплекса, что позволило готовить учащихся к экзамену на аттестат зрелости. К концу этого периода, в 1999 году, началась подготовка новой концепции государственного экзамена на аттестат зрелости, которая до сих пор не завершена. Важен, однако, тот факт,

что русский язык вошел в число шести иностранных языков, по которым можно сдавать экзамен на аттестат зрелости.

Приблизительно в 2000 году замечен поворот, который можно считать началом третьего периода. В Чешской Республике введена реформа обучения иностранным языкам, согласно которой ученики начинают изучать первый иностранный язык с третьего класса, а на второй ступени основной школы (не позже 8-го класса) каждый ученик должен выбрать еще один иностранный язык.

В мае 2004 года Чешская Республика стала членом Евросоюза. Уже несколько лет до этого разрабатывались и вводились в жизнь документы, нужные для воплощения общеевропейской языковой политики. Основным документом, учитывающим все требования этих материалов, становится «Общая образовательная программа» (*Rámcový vzdělávací program*) для отдельных типов школ. На ее основе школы разрабатывают свои учебные программы. Число нефилологов, желающих изучать русский язык в вузах и на курсах возрастает. Большое количество русских, живущих, учащихся, работающих и основывающих свои фирмы в Чешской Республике, создает для этого благоприятные условия. С другой стороны, чешские фирмы, имеющие деловые сношения с Россией, все чаще записывают своих сотрудников на курсы русского языка.

Именно в этот период русский язык стал возвращаться также в основные школы. По заказу Министерства просвещения, к которому обращались родители и учителя, сформировался авторский коллектив, начавший работать над новым учебным комплексом «Поехали», предназначенным для учеников основных школ (4 – 8-х классов). На сегодняшний день он имеет уже пять частей.

Из выше сказанного вытекает, насколько изменились условия для изучения русского языка по сравнению с 1990 годом. Разумеется, что в связи с этим учебный комплекс «Радуга» необходимо было подвергнуть существенной переработке, которая отразила бы все новые познания в области лингвистики и лингводидактики, новые обучающие технологии и новые явления в лексике и в области языковой политики. Преимущество в учебном комплексе обеспечена почти тем же составом авторского коллектива. Сохраняются в пособии все основные концептуальные подходы, которые оправдали себя в школьной практике в течение одиннадцати лет, т. е. в его концепции и структуре доминируют следующие подходы: комплексность, вариантность и адаптивность, коммуникативный подход (разделы строятся по принципу «от речи к речи»), учет родного языка (пронизывающий всю структуру отдельных частей пособия), графическое и художественное оформление, учет возраста учащихся, страноведческая аспектизация, наглядность и мотивирующие аспекты, тщательно разработаны способы и мера закрепления усваиваемого языкового материала). Учебный комплекс «Радуга» и далее основан на интегрированной лингводидактической концепции, т. е. использует положительные результаты современных и традиционных направлений в обучении иностранным языкам. Но это не значит, что в нем необоснованно чередуются неоднородные элементы разных дидактических подходов. Наоборот, авторы стремятся создать цельную систему, в которой все элементы занимают свое прочное место. Авторы исходят из предположения, что учебное пособие должно не только стать опорой для начинающего и опытного преподавателя, но также стимулировать самостоятельный творческий подход учителя и учащихся. Авторы поэтому создают учебник адап-

тивный, который предусматривает модификации по отношению к меняющимся условиям обучения, к обучающим приемам и учебным стратегиям, и позволяет индивидуализированное обучение и самостоятельную работу учащихся. Такой подход решающим образом определяет структуру учебника. Учебный материал в нем, как и в предыдущем варианте, дается в трех параллельных линиях: стандартной (основной), вспомогательной (тренировочной) и расширяющей. Эти три линии тематически взаимосвязаны. Стандартная линия содержит учебный материал, рассчитанный на среднего ученика. Предполагается, что им овладеют по возможности все ученики. Вспомогательная линия представляет собой дополнительные тренировочные упражнения для более слабых учеников. В расширяющей линии (в учебнике и книге для учителя) помещаются разные материалы – оригинальные тексты, страноведческие сведения, расширяющая лексика, анекдоты и т. п. Такой способ организации учебного материала облегчает преподавателю дифференцированный подход и индивидуализацию обучения в зависимости от интересов и учебных стилей отдельных учеников. Вариантность учебника проявляется также в том, что преподаватель может выбрать разные приемы в обучении языку, которые подробно описываются в книге для учителя.

Что меняется в учебном комплексе? Он весь приспосабливается к международным стандартам, документам, связанным с общеевропейской языковой политикой, с «Общей образовательной программой» в Чешской Республике и с требованиями к государственному экзамену на аттестат зрелости. В связи с этим меняются количество частей, структура разделов, графическое и художественное оформление, вводятся новая лексика, новые реалии и лингвореалии, углубляются и эксплицитно графически выделяются межпредметные связи, речевые интенции и учебные стратегии, каждый раздел содержит языковой портфель. Особое внимание уделяется фонетике, аудированию и чтению с установкой на понимание, так как умение слушать и читать текст с пониманием являются важнейшими практическими целевыми речевыми умениями, которые будут проверяться при государственном экзамене на аттестат зрелости.

Тексты являются основной и незаменимой составной частью каждого учебника. От их выбора и обработки при изучении иностранного языка зависит многое. В учебном процессе они выступают в двойной роли: как средство и цель обучения. В учебном комплексе «Радуга» им уделяется максимальное внимание, они образуют в нем тщательно обдуманную и разработанную систему, в которую входят четыре основных типа текстов: исходные (вводные) тексты, тексты для самостоятельного чтения, тексты для аудирования и расширяющие (дополнительные) тексты. К текстам, в зависимости от их предназначения, разработаны задания разного типа, многие из которых представляют собой также своего рода микротексты.

При выборе текстов соблюдались следующие критерии: мера аутентичности текста в зависимости от его функции в учебном процессе, связь текста с тематикой раздела, словарный запас, содержащийся в тексте, учет возраста и психики учащихся, учет жизненного опыта учащихся, учет языковых занятий и умений учащихся, проблемность текста в связи с реальными жизненными ситуациями, содержит ли текст импульсы для спонтанного развития речевых умений, т. е. вызывает ли потребность коммуникации, градуирование требований на всех уровнях (лексика, жанры, стили, типы заданий и т. п.).



**Исходные (вводные) тексты** составлены как вступление в отдельные разделы учебника. Это образцовые, сильно адаптированные учебные тексты, строящиеся, однако, на материале живой разговорной речи, которые содержат весь обязательный лексический минимум по данной теме, соответствующий фонетический и грамматический учебный материал, а также импульсы для развития продуктивных речевых умений. Эти тексты предназначены для аудирования (они записаны на компакт-диске) и для тренировки в технике чтения. Сначала преобладают тексты диалогические, постепенно все больше включаются тексты монологического характера. С работой над вводными текстами тесно связано ознакомление с новой лексикой и грамматическим материалом, который учащиеся осваивают и закрепляют посредством системы заданий в последующих 2-й и 3-й части каждого раздела. Работая с вводными текстами, можно использовать разные приемы и их комбинации, например: прослушивание текста в целом или по частям с установкой на глобальное или детальное понимание, тихое чтение текста с последующим анализом, чтение вслух, повторное чтение после освоения лексического и грамматического материала как переход к комплексным речевым заданиям (4-я часть каждого раздела).

Начиная с 5-го раздела 1-й части учебного комплекса, новую, относительно самостоятельную часть каждого раздела представляют собой **тексты для самостоятельного чтения**. Оригинальные, минимально адаптированные тексты, тематически, лексически и грамматически связанные с темой данного раздела, служат прежде всего для развития умения ознакомительного, поискового и синтетического чтения. Их включение было вызвано необходимостью систематически обучать пониманию текста.

Тексты для самостоятельного чтения умеренно расширяют лексический минимум. Задания, в том числе и предтекстовые, ориентированы на развитие умения извлекать из текста максимум информации и на разные способы преодоления трудностей, связанных с незнакомой лексикой. Учащимся предлагаются варианты работы над текстом, например: тихое чтение с последующей работой по группам, тихое чтение с последующим самостоятельным индивидуальным выполнением заданий, ознакомление с заданиями, последующее тихое чтение текста и совместное или индивидуальное выполнение заданий.

Очень важное и, пожалуй, самое трудное речевое умение, нужное в процессе коммуникации, которому необходимо уделять особое внимание, – это прослушивание текста с установкой на понимание. Помимо вводных текстов, начиная с 5-го раздела 1-й части учебного комплекса «Радуга», аудированию служат специальные оригинальные, минимально адаптированные **тексты для аудирования**, тематически связанные с данным разделом. Они записаны на компакт-диске и в графическом виде предоставлены учителю в методическом пособии. В нем помещены также рекомендации, касающиеся разных вариантов методических приемов при работе над конкретным текстом, далее задания, ориентированные на проверку понимания, решения заданий и их оценка. Решение заданий может учитель после их выполнения, конечно, дать ученикам для самостоятельного контроля.

Оригинальные неадаптированные **дополнительные (расширяющие) тексты**, тематика которых также связана с отдельными разделами, помещаются в расширяющей линии учебника (на желтом фоне). Они содержат факультативную



лексику по теме, новые реалии и предоставляют импульсы для дискуссии. Вместе с другими материалами, помещенными на желтом фоне, они дают возможность индивидуального обучения. Учащиеся и учителя могут пользоваться ими в любой форме по собственному решению. Другие расширяющие тексты помещены также в методическом пособии, их использование зависит от учителя.



ИРЕНА ДАНЕЦКА

Польша, Ополе

## КАКОЙ СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ НАМ НУЖЕН (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКОВ РКИ ДЛЯ ПОЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ)

### ABSTRACT:

My article deals with an important problem of the quality and usefulness of the lexical material placed in the Russian textbooks for the Poles. The author presents the results of the traditional introduction of the letters of the Russian alphabet in small parts by the Polish textbooks.

### KEY WORDS:

Lexical material, Russian textbooks, selection, learning, teaching, letters of the Russian alphabet.

Лексический материал представлен в учебнике лексическим минимумом, который вводится тематически с учётом сферы общения. К самым важным проблемам, касающимся лексического материала национально ориентированных учебников, в данном случае русского языка для поляков, следует отнести такие явления как: многозначность слов, межъязыковые омонимы и паронимы, лексические лакуны, употребительность и пригодность слов.

Безусловно, самой важной и актуальной в польских учебниках считаем проблему употребительности слов, содержащихся в них. На вопрос, каким словам иностранного языка следует обучать, ответ может показаться однозначным: самым употребительным. Задача в настоящее время облегчается тем, что в распоряжении авторов учебных книг имеется *Система лексических минимумов современного русского языка* под ред. В.В. Морковкина [Морковкин 2003], в которой собрана коллекция из 10 алфавитных лексических списков-минимумов нарастающего объёма (по 500 слов в каждом списке), охватывающая лексическое ядро русского языка начала XXI века. Это важнейшее руководство для авторов учебников русского языка, однако не следует считать, что, работая над учебником, можно пользоваться готовыми списками слов из названного словаря. Здесь необходимо учитывать адресата учебника, в нашем случае – польского школьника, в круг интересов которого входят предметы и явления, не указанные (по понятным причинам) в началь-

ных списках, такие как *мобильник, компакт-диск, кроссовки*, без которых трудно себе представить речь юного поляка даже на начальном этапе обучения.

В своём выступлении хотим обратить внимание на один важный аспект проблемы употребительности слов, вызванный традицией вводить русский алфавит поэтапно. Ученики, изучающие русский и западный языки, сравнивают результат процессов обучения и приходят к неутешительным выводам: спустя 2 месяца обучения западному языку они могут представиться, рассказать о себе, вести общение пусть и на элементарном уровне, а, изучая русский, за этот же период знают лишь половину алфавита, пишут и читают отдельные слова и не могут вступить в общение с носителем языка. Под этим углом зрения мы проанализировали вводные части действующих учебников русского языка для польских гимназистов разных издательств: *В Москву!*, *Русский язык по-новому*, *Прогулка* и сравнили их с учебником *Кл@сно!*, которого являюсь соавтором. В польской (и не только в польской) методике преподавания РКИ до сих принято вводить буквы «порциями», как правило, по 4-5 букв на одном уроке. Это приводит к тому, что в качестве образца ученику предлагают слова, словосочетания и конструкции малопригодные, а порой совсем непригодные для общения. От своих «соперников» *Кл@сно!* отличается некоторыми новаторскими решениями, в том числе введением всех букв русского алфавита уже на первом уроке с помощью нашей авторской методики. Подчеркнём, что учебник прошёл апробацию и по мнению учителей и методистов принятое авторами решение оправдало себя. С первых уроков ученики могут принимать участие в полноценном общении на русском языке, что отвечает требованиям таких важных дидактических принципов, как принцип синтаксической основы, суть которого заключается в том, что с первых уроков иностранного языка учащийся должен уметь конструировать минимальную функционирующую единицу речи, т.е. предложение, и принцип коммуникативности, т.е. уподобление процесса обучения процессу реальной коммуникации, и тем самым овладение языком как средством общения. Известно, что если учащиеся не видят прямой связи между изучаемым материалом и тем, что, по их представлениям, должны знать и уметь говорить, слушать, читать и писать на иностранном языке люди в реальном процессе коммуникации, то, естественно, резко снижается их мотивация. Поэтому, в нашем учебнике начиная с третьего-четвёртого урока, ученики общаются полноценными фразами, и что важно – это общение проходит с учётом возрастных особенностей и круга интересов учащихся гимназии.

В настоящее время все изданные в Польше учебники русского языка называют себя современными, коммуникативно направленными, относят себя к учебникам нового поколения. Так ли это? Используя примеры, почерпнутые из учебников, хотим задать вопрос: нужен ли нам и нашим ученикам такой русский язык? Вот основные наши замечания:

Во-первых, авторам и редакторам трудно проследить, чтобы в тексты учебника не попадали слова, в которых есть ещё неизвестные ученикам буквы. Эта проблема касается всех польских учебников. Итак, в учебнике *Прогулка* в главе 2 [стр. 15] ученики должны подписать слова с новыми буквами Т, К, Б, Р, Э, Ы. Однако в словах *книга, банан, цветы, ролики, экран* ученики не знают ещё букв Г, Н, Е, Ц, Л. То же самое наблюдаем и в учебнике *В Москву!*, где буква Б вводится в разделе 5 [стр. 31], а сама буква появляется раньше, в словах *работа, работать, брат*

[стр. 29]. В учебнике *Русский язык по-новому* буква В вводится в разделе 4 [стр. 17], а в разделе 3 можно прочесть: *На стене в комнате Анны карта*. Таких примеров больше, вопрос в том, как учителю найти методически правильный выход из этой ситуации.

Во-вторых, на начальном этапе обучения, который длится два-три месяца,<sup>1</sup> ученики изучают русский алфавит на материале таких слов, как *ад, рама, ара, рак, рыба, краб, мотор, трактор, бак, сено, трубка, компот, яма*. Авторы учебников якобы помнят, что обучать лексике и морфологии надо на синтаксической основе, однако вряд ли ученикам покажутся интересными и пригодными для общения следующие тексты: *Это кот Амор, а это рак Арон. Это торт Анны, Камы, Наты. Это трактор, а это экран. [В Москву! ст. 17] или же Это мы: я, мама, папа, брат, дядя. Это Катя. Это кот. Там ара, рак, рыбы, крабы. Это карта? Да, это карта. Трактор? Да, трактор. Это моя мама [Прогулка, стр. 17] Это наш класс. Тут карта, окна, шкаф. В шкафу конверты, мел. У стола стул. У окна полка. На столе лампа. В нашем классе весело. [Русский язык по-новому, стр. 19].* Прискорбно, что такими словами и текстами ученики оперируют продолжительное время.

В-третьих, авторы учебников искусственно избегают слов, логически связанных с темой или ситуацией, поскольку ученики не знают всех букв, составляющих данные слова. Итак, в учебнике *Прогулка* в главе I, говорящей о доме и семье, нельзя употребить само слово *семья*, поскольку буква Ъ вводится только в VII главе. В связи с этим невозможно выполнить часть упражнения 2 на стр. 13, в котором надо подписать иллюстрации. Одна из них представляет группу людей, состоящую из мамы, папы, сына и дочки, следовательно, естественной была бы подпись *семья*. Кстати, невозможно также просто перечислить лиц на фотографии, опять-таки из-за нехватки букв Ч, Ы, С, Н, К (дочка, сын). Подобная ситуация имеет место в главе V *В школе*, когда на иллюстрации, представляющей компьютерный класс, на партах вместо компьютеров находятся ноутбуки (ученики всё ещё не знают мягкого знака).

В-четвёртых, трудно понять, почему авторы учебников заставляют учеников продуцировать бессмысленные, вызывающие недоумение предложения. Итак, закрепляя конструкцию *у меня..., у тебя...* авторы учебника *Прогулка* предлагают строить следующие фразы на материале иллюстраций: *У мамы подарок, машина и почтовая карточка. У Бори кубики, карта и принтер. У Кати яблоко, торт и ракетка. У папы рыба, трактор и кредитная карточка.* [стр. 24-25]. В учебнике *Русский язык по-новому* авторы предлагают разыгрывать самостоятельно диалоги со словами: *парта, карта, дом, комната, трактор* [стр. 16], заведомо зная, что ученики могут составить только диалоги типа: *—Это парта? —Да, это парта. —Это трактор папы? Нет, это трактор дяди.*

Из сказанного можно сделать вывод, что выбор слов для учебника зачастую носит случайный характер и не оправдан ни тематикой, ни целями обучения. Бывает и так, что со словами, введёнными на первых уроках русского языка, ученики не столкнутся больше в процессе обучения. Данный способ работы над алфавитом можно считать шагом назад по сравнению с изданным в 1995 г. учебником *Как дела?*, где авторы, вводя сразу на первом уроке 12 букв, предоставили ученикам реальную возможность общаться, задавать друг другу вопросы, типа *Как тебя зовут?* и отвечать на них.

Перечисленных нами ловушек удалось, на наш взгляд, избежать в учебнике *Кл@сно!* и поэтому именно по нему обучались 1500 учеников 50 гимназий г. Познань, участвующие в проекте *Русский язык – язык будущего*. Преподавание вели студенты-волонтеры Познанского университета, и их мнение об учебнике утвердило нас в правильности принятого решения. А благодаря очередному новаторскому решению, а именно выбору героями учебника реально существующих учеников московской гимназии, которые стали авторами части текстов учебника, он стал аутентичным и увлекательным рассказом о жизни российских ровесников наших гимназистов. Тот же принцип работы над алфавитом предложила Наталия Вешнёва, автор учебника русского языка для англичан *По России... с любовью*. Опыт введения алфавита «оптом» был проведён во время открытого урока 11 октября 2003 г. в павильоне *Форум* Франкфуртской выставки. Ученики – это немецкие школьники, а учитель – Анна Голубева из издательства *Златоуст*. Первый урок начался с рассказа о России. Потом – русский алфавит: его особенности и то, чем он похож на латиницу. После этого все вместе учатся читать. В конце урока каждый ученик написал о себе несколько слов по-русски: *Меня зовут Астрид. Я люблю Россия, или же: Ульрих Вегнер. Я могу учить русский язык для идти на Петербурге и видеть музей*. Все ученики получили поощрительные призы. Было за что поощрять: выучить 33 буквы русского алфавита за один урок – это нелегко, но, как оказывается, возможно.

#### ПРИМЕЧАНИЯ:

<sup>1</sup> Исключением является учебник *Прогулка*, в котором работе над русским алфавитом посвящены 8 из 9 глав, т.е. практически весь учебник для I класса.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

- Морковкин, В.В.: *Система лексических минимумов современного русского языка*. Москва 2003.  
 Danecka, I., Chlebda, B.: *Kl@сно! Język rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik dla początkujących*. Warszawa 2004.  
 Figarski, W.: *В Москву! Gimnazjum. Podręcznik*. Warszawa 1999.  
 Gorczyca, W., Lipska-Gorczyca B.: *Русский язык по-новому. Podręcznik dla rozpoczynających naukę w I klasie gimnazjum*. Warszawa 2000.  
 Granatowska, H., Danecka, I.: *Как дела?* Warszawa 1995.  
 Chmielewska, J., Grabarczyk, K., Szacherska, M.: *Прогулка. Podręcznik z ćwiczeniami dla początkujących*. Warszawa 2003.  
 Veshneva, N.: *По России... с любовью*. London 2002.

ТАДЕУШ ДОМБРОВСКИЙ

*Польша, Лодзь*

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕЛОВОМУ РУССКОМУ СО СТУДЕНТАМИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

### ABSTRACT:

Nowadays internet means and resources are widely used in international business, marketing of goods & services as well as in arranging of common activities among business partners and communication among companies. Owing to effective use of internet materials (Runet) students of economics may obtain current information regarding principles of handling business in Russia and other countries of CIC, especially concerning issues of production & sales, management & consulting. It also offers the opportunity to get acquainted with documentation, rules, regulations and instructions as well as with opinions/comments of notorious businessmen. The materials serve as a model for preparing to business Russian classes concerning questions of presentation of a company, economic & financial indexes, foreign trade etc.

### KEY WORDS:

Banking, business, commercial, company, delivery, documents, exchange, exhibition, fair, goods, insurance, Internet resources, marketing, tests.

Средства и ресурсы Интернета в настоящее время активно используются в международной деловой практике.

Благодаря эффективному использованию материалов Интернета (Рунета) студенты экономического вуза получают актуальную информацию о правилах ведения бизнеса в России и других странах СНГ.

Для подготовки к занятиям мы используем сами и рекомендуем учащимся наиболее популярные российские и польские информационно-поисковые системы.

Заходя на страницы российской прессы для бизнесменов, учащиеся могут познакомиться не только со спецификой печати, ее жанрами, но также с особенностями языка СМИ нынешней России.

К тому же студенты получают фактическую информацию о позитивных и негативных сторонах функционирования фирм в СНГ, о проблемах производства

и сбыта продукции, вопросах менеджмента и консалтинга, знакомятся с документами, законами, распоряжениями, а также с комментариями к ним.

Данный материал в дальнейшем служит образцом для подготовки к занятиям по русскому языку специальности, например, по таким вопросам как презентация фирмы, финансово-экономические показатели деятельности фирмы, внешнеэкономическая деятельность.

Практическое владение языком складывается из умений воспринимать речь на слух, читать, говорить и писать на изучаемом языке. Поэтому каждая как аудиторная, так и домашняя работа должна включать в себя материалы по проверке 4-х основных аспектов речевой деятельности.

На занятиях мы часто прибегаем также к симуляции, которая позволяет не только усвоить теорию, но и на практике отработать возможности ее применения, разобраться в факторах, влияющих на развитие бизнеса.

Пользуясь интернет-ресурсами, мы находим различные фирмы, выпускающие тот или иной товар или оказывающие определенный вид услуг.

На основании найденного материала учащиеся прослеживают все этапы деятельности фирм. Таким образом, учащимися тренируется понимание основного содержания, полное понимание текста и понимание выборочной информации. Студенты определяют, например, условия заключения коммерческих сделок, описывают и анализируют проведенные маркетинговые исследования, оценивают эффективность использованных видов рекламы и т.д.

Данная информация находит затем свое отражение как в устной речи, так и в письменных работах репродуктивного и продуктивного характера, т.е. в заполнении формул бизнес-плана, в коммерческой корреспонденции, а также в банковской, транспортной, таможенной, страховой документации.

Для заданий по аудированию, во избежание интонационных и артикуляционных погрешностей используются нами лишь аутентичные записи (из радио- и телепередач) и тексты, начитанные носителями русского языка.

После прослушивания студенты на контрольных листах выбирают правильный ответ из предложенных. Формула заданий требует от учащихся определения, какой из ответов соответствует, а какой не соответствует прослушанной информации. Контрольные задания содержат как элементы репродуктивного характера (заполнение таблиц недостающей информацией – даты, цифры, факты, ассортимент и т.п.), так и продуктивного характера – открытые вопросы.

Общеизвестно, что на рынке ценится лишь та компания, которая поместила информацию о себе в Интернете.

Кроме информации о фирме, на веб-странице размещаются типовые документы, а также портфолио продукции, ее технические характеристики.

Для получения фактических знаний из области формальностей, которые необходимо выполнить начинающему предпринимателю при регистрации своей фирмы в налоговой инспекции, мы поручаем студентам обратиться к веб-страницам Московской налоговой инспекции. Там мы находим информацию не только о пакете документов, которые необходимо представить в учреждение, но также имеем возможность ознакомиться с подлинными бланками – картами постановки на учет налогоплательщика-организации и приложениями к ним.



С огромным интересом воспринимаются учащимися посещения сайтов рекламных агентств. На основании собранного материала мы проводим на занятиях дискуссию о наиболее привлекательных и эффективных видах рекламы, сувенирной продукции и рекламных кампаниях.

Немаловажным элементом успешного функционирования компании на отечественном и внешнем рынках является ее участие в выставках и ярмарках, как в стране, так и за рубежом.

Заходя на сайты ВВЦ, ЦМТ и МВЦ «Крокус-Экспо», мы получаем информацию об условиях участия экспонентов в данных мероприятиях, об аренде выставочных стендов, необходимой документации и расценках за оборудование выставочной площади. Данный материал является стимулирующим для проведения разных видов бесед и монологов и симуляции участия в сопутствующих мероприятиях.

В силу того, что любая поставка товара сопровождается конкретными отгрузочными, транспортными, страховыми и таможенными документами нам кажется необходимым ознакомить студентов с такого рода документацией в форме типовых бланков.

На занятиях учащиеся анализируют и изучают спецификацию, упаковочный лист, счет-фактуру/инвойс, все типы накладных, сертификатов, страховой полис и грузовую таможенную декларацию.

Для реализации этой цели мы часто прибегаем к информации, помещенной на веб-страницах отдельных предприятий, а также юридических и консалтинговых фирм.

О механизмах ценообразования, а также о калькуляции экспортных цен на товары и услуги в свете базисных условий поставок «ИНКОТЕРМС 2000» можно узнать, знакомясь с положениями рефератов, курсовых работ и диссертаций, помещенных на многочисленных веб-сайтах в помощь студентам.

Ценностью таких материалов является то, что представленные там рефераты написаны довольно простым языком, а рассматриваемые в них вопросы зачастую иллюстрируются таблицами, графиками, схемами, рисунками и бытовыми примерами.

Все сложности деятельности банков и проведения банковских операций помогают нам выяснить Википедия. Полезность данного сайта заключается в том, что на странице помещена информация об условиях образования банков, видах банков, банковских операциях, о правовом регулировании, а также ссылки на федеральные законы, нормативные документы и др.

Для того, чтобы более подробно разобраться в вопросах обслуживания счета клиентов, перечисления денежных средств, произведения безналичных платежей, проведения валютных операций, кредитования и т.д. мы часто заходим на веб-страницы отдельных российских банков и там черпаем необходимую информацию, которую затем подробно обсуждаем на занятиях.

В процессе функционирования предприятие, с одной стороны испытывает потребность в дополнительных денежных средствах, а с другой – имеет денежные средства, которые могут быть, например, размещены на финансовых рынках.

Чтобы более глубоко вникнуть в механизмы работы бирж, заключения сделок, установления котировок, курсов, а также для ознакомления с биржевой документацией и работой брокерских контор мы обращаемся к соответствующим веб-сайтам, где мы находим ссылки на действующие в России биржи и получаем информацию о видах услуг, оказываемых брокерскими конторами.

На основании пресс-релизов и других данных российских бирж мы изготавливаем учебный материал в форме текстов для перевода и пересказа, а также лексических тестов и другого вида заданий.

Страхование рисков для предприятия уже давно стало необходимостью.

Перевозка груза – мероприятие, сопряженное с высоким риском. В пути может случиться все что угодно: ДТП, грабежи, кражи, техногенные аварии. Все это ведет к большим финансовым потерям.

На интернет-страницах страховых компаний мы находим подробную информацию обо всех видах рисков и страховых полисов, а также о широкой гамме услуг, которые страховщики предлагают страхователям.

Сама работа с интернет-текстом, однако, не лишена и недостатков.

Дело в том, что в настоящее время средства изложения информации в российских и русскоязычных Интернет-ресурсах далеко не всегда соответствуют нормам общелитературного русского языка.

Однако ценность интернет-текстов из сферы деловой практики предприятий для пополнения как словарного запаса студентов, так и расширения их знаний в области русского языка специальности, а также о ведении бизнеса в России и странах СНГ кажется нам несомненной.

КАТЕРИНА КЛИМОВА

*Украина, Киев*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ УКРАИНЫ В УСЛОВИЯХ УКРАИНСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ**

### **ABSTRACT:**

The article analyses sociolinguistic and linguodidactic view upon Ukrainian – Russian bilingualism problem, as well as, highlights its importance in forming professional language competence among students – non – philologists. Studying theoretical legacy of linguists and pedagogues, the author lime lights that the Ukrainian language is the basis for science consolidation.

### **KEY WORDS:**

Communicative linguistics, Ukrainian – Russian bilingualism problem, forming professional language competence among students-non-philologists.

По данным переписи населения (2001 г.), на территории Украины проживает около 22,2 % неукраинцев, среди которых самыми численными являются русские (17,3 %). В целом 29,6 % населения страны считает родным русский язык (из них – 17,3 % русских по национальности). Эти цифры достаточно убедительно иллюстрируют наличие украинско-русского двуязычия. Имея богатые фольклорные традиции, превосходные образцы классической литературы, своих гениев – светочей национального духа, Украина и Россия по-разному решали исторические судьбы своих языков. Периоды лингвоцида чередовались с годами «оттепели», давая возможность исследователям через призму времени оценить лингвистическое наследие прошлого.

В учебнике «Загальне мовознавство» М.П. Кочерган детально анализирует историю языкознания. Перед студентами предстают, в частности, монументальные фигуры основателей лингвистических школ России и Украины XIX – XX вв.:

А. Потебни (Харьковская лингвистическая школа), И. Бодуена де Куртене (Казанская лингвистическая школа), Л. Щербы (Санкт-Петербургская лингвистиче-

ская школа), выдающихся ученых – А. Пешковского, Ф. Фортунатова, А. Крымского, Е. Поливанова, В. Виноградова, Ф. Филина, Л. Булаховского, А. Шахматова, Е. Тимченко, Ю. Жлуктенко, В. Акуленко, В. Семчинского, О. Мельничука, В. Русановского и др. Многие из них отстаивали право языков на самостоятельное существование и развитие, изучали вопросы двуязычия с прогрессивных позиций. Так, И. Бодуэна де Куртенэ, который был дружен с И. Франко и В. Гнатюком, арестовали в 1914 году за слово в защиту малых народов России: *«Не тот или иной язык мне дорог, а дорого право человека оставаться при своем языке, выбрать его себе, право не поддаваться отчуждению от всестороннего использования своего языка»* [Кочерган 2006: 79, перевод авт.]. Яркий представитель Московской лингвистической школы (конец XIX в. – первая треть XX в.) А.Н. Пешковский отстаивал мысль о значении целостности литературного языка для консолидации нации, отводя определяющую в этом роль школьному учителю.

На современном этапе развития коммуникативной лингвистики особый интерес представляют работы В. Костомарова, В. Гольдина, Е. Кубряковой и других исследователей, которые, следуя традициям прошлого, видят в государственном языке основу консолидации и самоутверждения нации. В лингвистических и лингводидактических исследованиях последних лет проблема украинско-русского двуязычия приобретает все большую актуальность; многие статьи посвящены анализу языковой ситуации на Украине, вопросам отношения молодежи (особенно студенчества) к украинскому и русскому языкам, объектом для изучения стал языковой феномен, именуемый суржиком. Приведем несколько цитат, в которых дается наиболее точная и полная оценка происходящего: *«На Украине вопрос культуры украинского языка стоял и стоит принципиально иначе, чем в национально «благополучных» обществах, поскольку его драматическим фоном является многострадальная история нашего языка вообще. Потеря естественности и красоты, засилье калек с русского и суржика лишают язык уникальности, опасно уменьшают «конкурентноспособность» украинского языка в публичной и приватной речи, компрометируют его, дают дополнительные аргументы его «доброжелателям»* [Дзюба 2001: 3 – 4, перевод наш]. Отсутствие синхронности языкового развития на западе и востоке Украины Л. Масенко объясняет политикой русификации, *«лингвоэтнической миксации, реализацию которой на Украине и в Белоруси упрощала близкородственность их языков с русским»*. Появление суржика на Украине автор связывает с русскоязычием в городской среде: *«Специфика украинской ситуации состоит в том, что в советскую эпоху явление спонтанной гибридизации украинского и русского языков в среде урбанизованного крестьянства сопровождалось официальной практикой нивелиции самобытных особенностей украинского языка с целью искусственного стимулирования процессов его сближения с русским языком»* [Масенко 2005: 3, перевод наш]. Наблюдая в среде украинского студенчества т.н. «языковой нигилизм», отсутствие стремления к языковому совершенствованию, Л.И. Мацько мотивирует это явление тем, что *«часть украинской молодежи никак не может избавиться от синдромов превосходства русского языка и незначительности украинского, порожденных столетним лингвоцидом. Как упрек украинскому языку приписывают суржик, хотя в действительности суржик возникает везде на стыке близких разговорных стихий и исчезает с усвоением норм литературного языка*

и осознанием говорящими своего языкового поведения» [Мацько 2006: 3, перевод наш]. Характеризуя масштабность распространения суржика на Украине, В. Радчук подчеркивает: *«Речь идет не только об украинско-русской смеси – оба языка представляют собой синтез десятков других, который продолжается»* [Радчук 2005: 37, перевод наш].

В дополнение к вышеизложенному заметим: от вузовских преподавателей зависит то, какое отношение к украинскому, русскому языкам, к проблеме двуязычия и многоязычия сформируется у завтрашних педагогов-негуманитариев. Если будущий учитель-филолог заведомо настроен на практическое использование полученных лингвистических знаний в своей практической деятельности, то студенты нефилологических факультетов педагогических университетов ограничиваются в лучшем случае знаниями по деловодству и умением написать тот или иной документ в рамках небольшого курса «Украинский деловой язык». Очевидно, выходом из этой ситуации является разработка и введение в учебные планы спецкурсов и факультативов по украинскому языку, где вся система аудиторной и самостоятельной работы со студентами будет спроектирована на формирование языковой коммуникативной компетенции студента. Так, приемлемым нам кажется определение последней в диссертационном исследовании Ю. Тельпуховской: *«Языковая компетенция учителя в условиях билингвизма – владение системой двух языков, умение оформлять речь, соблюдая все языковые нормы; свободное владение двуязычной профессиональной лексикой и особенностями научного стиля; способность осуществлять речевое обеспечение ситуаций, в которых оказывается учитель в своей профессиональной деятельности; способность на одинаковом уровне пользоваться языками, функционирующими на территории проживания»* [Тельпуховская 2005: 6, перевод наш].

Какой же язык взять за образец литературного украинского, какие информационные источники рекомендовать студентам для изучения? Тут уместно использовать совет С. Караванского – выборочно ориентироваться на живую речь и брать за основу народное творчество в оригинальных записях, язык классиков, лексикографические источники [Караванский 1994:]. Пытаясь разрешить проблему языковой компетентности студентов в условиях билингвизма, педагоги предлагают различные подходы, среди которых интерес привлекают, например, рекомендации П. Куляса [Куляс 2005]: а) выработать в себе сознательно аналитическое (и критическое) восприятие словарей украинского языка; б) быть сведующим в исторических особенностях судьбы украинского языка; в) знать тенденции развития научного стиля на современном этапе, привести в четкое соответствие с нормами украинского языка общенаучные, педагогические, специальные термины, которые изучают студенты по учебникам, пособиям; крайне важно передать такой подход к языку науки студентам – как методологическую установку, путеводитель в их будущей научной и педагогической деятельности.

В работе «Наука про рідномовні обов'язки» Иван Огиенко призывал учителей-студентов бережно относиться к родному языку, передавая это чувство уважения школьникам: *«Каждый учитель – какой бы специальности он ни был – обязан в совершенстве знать свой соборный литературный язык, и произношение, и соборное правописание. Не годится учителю оправдывать свое незнание родного языка профильной некомпетентностью»* (при переводе пунктуация изменена – авт.).

Более 70 лет прошло с тех пор, как прозвучали эти слова. Как видим, проблема языковой компетенции украинского учительства до сих пор актуальна и соответственно находится в центре внимания лингводидактов: «Желательно, чтобы все педагоги Украины способствовали утверждению престижа украинского литературного языка, высокоразвитого, стилистически дифференцированного, способного удовлетворять все потребности государственной, экономической, общественной, культурной жизни украинской нации» [Семенов 2006: 17, перевод наш].

Подводя итоги вышеизложенному, следует подчеркнуть, что многочисленные научные исследования – прежде всего докторские диссертации, – целью которых является создание моделей формирования языковой профессиональной компетенции современного учителя (в том числе в условиях билингвизма), свидетельствуют о том, что украинская прикладная лингвистика последовательно и уверенно отстаивает право на существование и процветание украинского языка в толерантном и взаимообогащающем соседстве с языком братского (волею истории) русского народа.

**ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

- Дзюба, І.: *Порадник на щодень*. Вступне слово. Ін: Пономарів О.Д. Культура слова: мовностилістичні поради: Навч. посібник, 2-ге вид. Либідь, Київ 2001.
- Караванський, С.: *Секрети української мови: науково-популярна розвідка з додатком словників репресованої та забутої лексики*. Київ 1994, с. 7 – 8.
- Кочерган, М.П.: *Загальне мовознавство: Підручник. Вид. 2-ге, виправлене і доповнене*. Видавничий центр «Академія», Київ 2006.
- Куляс, П.: *Лінгвістична компетентність науковця і педагога: знати тенденції в житті мови*. Ін: Вища освіта України 1/2005, с.85 – 91.
- Масенко, Л.Т.: *Українська мова в соціолінгвістичному аспекті*. Автореф. дис. ...докт. філолог. наук: 10.02.01. Київ 2005. – 40 с.
- Мацько, Л.І.: *Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу*. Ін: Дивослово 7/2006, с.2 – 4.
- Радчук, В.Д.: *Параметри і взаємодія мов*. Ін: Дивослово 6/2005, с.37 – 44.
- Семенов, О.: *Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури*. Київ 2006.
- Тельпуховська, Ю.М.: *Навчальний переклад як засіб формування мовної компетенції майбутніх учителів початкових класів (в умовах російсько-української двомовності)*. Автореф. дис. ...канд. педнаук: 13.00.02. Київ 2005.

ЯНА КОЗИЛКОВА

*Чехия, Брно*

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ ОБОРОНЫ

### ABSTRACT:

The article deals with the current position of the Russian language at the University of Defence in Brno, its development and teaching. In connection with the module system of languages at the Faculty of Economics and Management it follows the issues of the departmental language training focused on examinations based on NATO STANAG 6001 and the academic language training aimed at special language. It presents examples of general language modules – A, B and C levels – as well as those of special language modules – military and economic terminology. In conclusion the module system, the Common European Framework of Reference and the examinations based on NATO STANAG 6001 are compared. UNICert© is also mentioned in the article.

### KEY WORDS:

Graduate's profile, module system, STANAG 6001, general and special language, CEFR, UNICert©.

Языковому обучению в высших военных учебных заведениях уделялось и уделяется в настоящее время большое внимание. Языки были обязательными предметами изучения, и их знание являлось показателем качества образования выпускника. Содержание обучения иностранному языку отражало потребности его практического применения. Оно определено также местом армии в обществе и вхождением государства в международные сообщества, в военные пакты, альянсы.

До 1989 года в военных вузах студенты изучали главным образом русский язык. Так как до учебы в вузе они изучали его на протяжении 8 – 10 лет, многие сдавали экзамен на аттестат зрелости по русскому языку, предпочтение отдавалось, прежде всего, профессионально-ориентированному языку. В центре внимания стоял т. наз. тактический русский язык, используемый, напр., при общении во время военных учений. Студенту необходимо было уметь отдавать команды и приказы в наступлении и в обороне, он должен был управлять подразделениями и вести бой. Уровень обучения другим языкам был разным в зависимости от первоначального уровня знаний студентов. В начале 90 годов в связи с общественными изменениями происходит уравнивание всех языков, затем постепенно возрастает количество часов на изучение иностранного языка, вводится вступительный экзамен по иностранному языку, обязательным является обучение двум иностранным языкам, особое



внимание уделяется как специальному, так и языку повседневного общения. В середине 90-х годов министерством обороны было принято новое постановление, которое определило критерии требований по языковой подготовке в военных вузах. Данные требования ориентированы на экзамены по норме НАТО – STANAG 6001, которые определены четырьмя уровнями по отдельным видам речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Различаются уровни (SLP – Standardised Language Profile) с 0-го до 5-го, с начального уровня до уровня носителя языка. Эти экзамены действительны не только в странах НАТО. В Чешской Республике они признаны Министерством образования, молодежи и спорта для определения уровня владения иностранным языком работников государственной администрации. В связи с необходимостью сдачи данных экзаменов возникает потребность в коммуникативной компетенции, также изменяются содержание, формы и методы обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку.

На Факультете экономики и менеджмента (ФЭМ) Университета обороны в г. Брно (до 2004 г. в Высшем военном учебном заведении Сухопутных войск в г. Вышков) изучение иностранных языков осуществляется с 2000/2001 учебного года в рамках т.н. модульной системы, которая связана с аккредитированной учебной программой «Экономика и менеджмент». (На этом факультете студенты изучают обязательно два языка, на других факультетах второй иностранный язык только вводится, либо он является факультативным.) Подход к изучению иностранных языков стандартен, в том числе и в отношении русского языка. Современная система включает следующие модули:

Общий/разговорный язык: А – модуль для начинающих изучение, В – модуль для продолжающих, С – модуль для продолжающих – продвинутый уровень.

Специальный язык (язык профессии, специальности): V – военная терминология, E – экономическая терминология, M – терминология военного менеджмента, S – терминология специальности.

Перечисленные выше модули, как и языковая подготовка в Университете обороны вообще учитывают требования двух направлений языкового обучения будущих кадровых офицеров. Во-первых, это – направленность на ведомственную подготовку к сдаче экзамена в соответствии с требованиями STANAG 6001, во-вторых, это – вузовская подготовка, ориентированная на терминологию по специальности.

В рамках модулей А, В, С, посвященных повседневному общению, студенты изучают следующие основные разговорные темы, модифицированные по уровням: семья, анкетно-биографические данные; школа, образование, профессия; покупки, магазины, услуги; еда, продукты питания; жилье, гостиница; транспорт, путешествие; свободное время и развлечения; окружающая среда; здоровье; основные данные о России и Чехии. В модуль С включены кроме того следующие темы: профессия и специальность – образование, повышение квалификации, администрация, практика, заявление о трудоустройстве; система образования, равноправие; здравоохранение; культура и общество; охрана окружающей среды; средства массовой информации и общество; проблемы национальных меньшинств; современные общественные вопросы – права человека, безработица, преступность, любительские общества.

С научным стилем, с деловым общением, с терминологией студенты знакомятся не раньше, чем на втором курсе, после того, как они достигли определенного



уровня по общей тематике и приобрели необходимые, хотя бы основные знания по военным и экономическим вопросам и по проблематике менеджмента. Однако обучение специальному языку не ограничивается только изучением терминологии, переводами и работой с научными статьями. Оно направлено на приобретение коммуникативной компетенции по языку специальности. Большое внимание уделяется развитию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности путем выполнения разнообразных упражнений из доступных учебников и пособий. Таким образом, терминология специальности закрепляется на актуальном аутентичном и адаптированном материале, взятом, прежде всего, из Интернета. При преподавании и изучении учитываются не только специфические академические (вузовские) потребности – изучение научной литературы на русском языке, написание эссе, резюме, аннотаций, рефератов, подготовка и выступление с презентацией, а также профессиональные потребности, связанные с поиском источников, обработкой результатов, управлением дискуссией и т.п.

В качестве примера тематики модулей, которые связаны с изучением терминологии по специальности, можно привести темы модулей Е1 и М1. Данные модули изучают все студенты Факультета экономики и менеджмента.

Е1: экономическая система (рыночная экономика), конъюнктура рынка, производство, юридические формы предприятий, потребление.

М1: основная характеристика менеджмента, вопросы планирования, проблематика организации и управления, оперативное управление, контрольная деятельность.

В летнем семестре 2006/2007 г. отдельные модули русского языка были представлены следующим образом: модуль А – 12 групп, модуль В – 1 группа, модуль С – 2 группы, модуль V – 2 группы, модуль Е – 2 группы, модуль V – 1 группа, всего 20 групп, количество студентов – 135, причем из общего числа студентов дневного обучения бакалаврской учебной программы (251 студент) – 97 изучали русский язык как второй язык, это значит, 38,6 %.

Перечисленные выше модули разделены в т.н.блоки. Обучение по каждому из них продолжается один семестр. Выделяются следующие блоки: А1 – А5, В1 – В3, С1 – С4, V1 – V4, Е1 – Е4, М1 – М2, S1 – S2.

Мы попытались сравнить отдельные блоки нашей модульной системы с выделяемыми уровнями по норме НАТО STANAG 6001 и с уже общеизвестной и принятой глобальной шкалой (А1, А2, В1, В2, С1, С2) Системы уровней владения иностранными языками Совета Европы (СУВИЯ). В настоящее время студенты первого курса чаще всего начинают изучение русского языка с модуля А, меньше В или С.

Модули

STANAG 6001

СУВИЯ (=С.)

Сравнение:

Курс/сем.	Модуль	Уровень	STANAG	Название	Название	С.	Уровень
1 ЗС	A1	нулевой	Научная				
1 ЛС	A2					A1	Breakthrough
2 ЗС	A3						
2 ЛС	A4						
3 ЗС	A5						
3 ЛС	V1	базовый	SLP1111	Elementary	Survival	A2	Waystage

Курс/сем.	Модуль	Уровень	STANAG	Название	Название	С.	Уровень
1 ЗС	B1	базовый	SLP1111	Elementary	Survival	A2	Waystage
1 ЛС	B2						
2 ЗС	B3					B1	Threshold
2 ЛС	V1						
3 ЗС	C1						
3 ЛС	V2	пост-пороговый	SLP2222	Limited Working	Functional	B2	Vantage

Курс/сем.	Модуль	Уровень	STANAG	Название	Название	С.	Уровень
1 ЗС	C1	пост-пороговый	SLP2222	Limited Working	Functional	B2	Vantage
1 ЛС	V2						
2 ЗС	C3						
2 ЛС	V3						
3 ЗС	E3						
3 ЛС	M1	профессионального владения	SLP3333	Minimum Professional	Professional	C1	Effective Operational Proficiency

В настоящее время преподаватели иностранных языков в Университете обороны работают над разработкой материалов для прохождения аккредитации и получения свидетельства UNIcert© (УНИцерт©). На Факультете военных технологий уже существует данная возможность получения свидетельства по английскому языку, но мы хотели бы получить аккредитацию также по другим языкам. (Речь идет об университетском свидетельстве, которое признано во многих европейских вузах и технических университетах и которое обеспечивает стандартизацию, транспарентность и сравнительность языковых программ для студентов вузов нефилологического профиля.)

Языковое обучение в Университете обороны опирается также на коммуникационные и информационные технологии. Опыт преподавателей английского языка при применении методов *e-learning*, *i-teaching* и *blended learning* стараются использовать тоже преподаватели русского языка для повышения интереса студентов к изучению языка. Современные формы преподавания, новые дидактические пособия, аудиовизуальные средства, компьютерные программы, которые поддерживают новые методы, интересное содержание, вместе с незаменимой ролью преподавателя, позволяют создать интересное обучение.

**ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec> <http://www.revd-army.cz>  
<http://www.casajc.sk/unicert.htm>



Иржи КОРОСТЕНСКИ

*Чехия, Ческе Будеёвице*

## ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТА КОНТЕЙНЕРА

### ABSTRACT:

This article is an attempt to underline the importance of cognitive linguistics, and applying its methods for the exploration and clarification of the container concept to demonstrate how they work. Draught of the container is made up of partial concepts. The prototype of the container is receptacle's concept. The concept was experimentally authenticated.

### KEY WORDS:

Draught, container, concept, cognitive linguistics, prototype, authenticated, method, demonstrate.

### ВОПРОСЫ КАТЕГОРИЗАЦИИ В ЯЗЫКЕ

Роль дискретных единиц в процессе языкового мышления настолько важна, что ими отмечаются не только существующие границы, а выстраиваются даже те, которых в реальности нет.

Данное явление получает в языке с одной стороны своеобразное преломление в разных формах относительно сложных категорий частеречной классификации, с другой получает выражение в семантике отдельных лексем.

Новая парадигма науки часто связывается с именем американского ученого Куна [1975]. В языке такой подход стал воплощаться поздно. Первоначально проводились психологические исследования, строились теории искусственного интеллекта и теории, основанные на компьютерных технологиях [Fillmore 1981]. Только позже осуществилось объединение данных подходов в одно русло научных исследований, причем во главу была поставлена идея антропоцентризма, а стал распространяться когнитивный метод.

### Что такое прототипизация?

Своеобразие классификации окружения человека напрямую связано с его мышлением и психикой. Данные факты подтверждаются многочисленными исследованиями, в ходе которых были установлены классификационные схемы, принцип которых далек от традиционных способов, не считающихся со своеобразием человеческой психики.

Было установлено, что склонность человека к членению своего окружения на дискретные категории зависит прежде всего от способа его восприятия, т. е. визуального, реже слухового и тактильного. Но одновременно не следует забывать о том, что процесс происходит в конкретных культурно-исторических условиях.

Одним из аспектов процесса выделения категорий разного порядка является способность **прототипического** выделения в рамках процесса категоризации. Систематической разработкой вопроса долгое время занималась американский психолог Э. Рош [Rosch 1977]. Не вступая в полемику с противниками ее взглядов, замечу лишь, что на основе проводимых ею психологических экспериментов было установлено, что выделяемые в массе лексического состава группы на основе отклонения от основных понятийных категорий в конкретных культурах являются иерархизованным образованием. В центре такого образования находится прототип, выступающий в качестве ядра данной категории (группы).

### КОНЦЕПТ КОНТЕЙНЕРА

Не приводя подробный перечень достижений в этой области, остановлюсь кратко на вопросе, связанном с выделением категории **концепта**. Концепт выступает в известной степени достаточно автономным понятием, которое включает образования разного порядка. В «пределах» своего назначения концепты «вбирают» в себя не только весь коллективный опыт «простых» данных об окружающих нас объектах, а также пополняются при активном участии каждого индивида его конкретными соображениями, предположениями, образами и опытом. Поэтому концепт включает понятия разного порядка: помимо разных картин и образов, коллективного и индивидуального опыта в форме знаний и умений охватывает также общие понятия в смысле основных строительных элементов смысла.

Все выше названные понятия активизируются в определенных условиях, образуя временно состав концепта.

Оставляя в стороне отдельные виды концептов, к упоминаемым часто в литературе следует отнести именно концепт контейнера.

Задачей нашего эксперимента являлось выявление его **прототипического ядра**. Исходя из положений специальной литературы [Кубрякова 1999], можно предположить, что полифункциональный характер на языковом уровне не поверхностное проявление в форме упорядоченных систем разного порядка. Конкретные подсистемы предлогов, наречий, глагольных префиксов и других грамматических средств соответствуют разностороннему и широко заложенному функционированию концепта в языке. Последние в состоянии ответить на вопросы способов «восприятия» концепта контейнера, как **нахождение вне, внутри, на поверхности внешней, внутренней, способы перемещения из его пространства или наоборот попадание вовнутрь**. Их связи с другими «сопутствующими» и «составными» элементами являются частью структуры контейнера на разных правах.

Вся сложная структура концепта основана на соответствующей **активизации** частных и более простых понятий, одним из которых является понятие **емкости**. Оно и является отправной точкой и одновременно фундаментом построения всего концепта контейнера, ибо именно в нем кроются зародыши возможной **концептуальной метафоризации**.

### ОПИСАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТА

Исходя из тезиса Лакоффа и Джонсона [2002: 74 – 78] о характере построения человеческой системы понятий, исключительную роль в которой играют **пространственные понятия**, базирующиеся на личном опыте человека, т.е. на его визуальной (тактильной) перцепции, все в рамках его физической деятельности в пространстве, я ограничил выбор существительных определенными критериями.

Поэтому в группу названий попали исключительно конкретные существительные, соответствующие сложившимся представлениям о функционировании понятия контейнера в узком смысле, т.е. **емкости** как таковой. Помимо названных существительных преднамеренно включены и существительные, характеристика которых явно не соответствует типичным **емкостям**, но тем не менее «пространство» в их «профиле» просматривается потенциально. Первичной функции **емкости** в них изначально не наблюдается, но в процессе складывания «полнокровного» концепта они могут способствовать приобретению статуса **концептуальной метафоры**. Имена данного типа, независимо от своего естественного или искусственного происхождения, предположительно составляют «пограничную» зону. Существительные, обозначающие физические объекты и находящиеся за пределами названной зоны, можно считать неядерными и они не составляют **прототипическое ядро** концепта. Уровень «включенности» исследуемых лексем мы рассматривали для начала лишь на уровне понятия, являющегося лишь одной из многих составляющих целого концепта.

**Условия проведения эксперимента.** Информантам с неполным высшим образованием, носителям русского языка, средний возраст которых 18 – 19 лет, был предложен набор 133 лексем с заданием произвести их распределение по группам, учитывая «близость» отдельных членов группы. В задании не указывались принципы построения такой классификации, т.е. «разбиение» по группам могло руководствоваться любыми соображениями информантов.

Если сначала рассмотреть группы с точки зрения их репрезентативности, то можно из этого корпуса лексем выделить две наиболее частотные и с точки зрения объема многочисленные группы, связанные общими понятиями «природа» и «кухня». Они появляются почти у ста процентов опрошенных. Лишь в 5 случаях данное классификационное понятие отсутствует полностью. В 10 случаях не упоминаются указанные гиперонимические понятия эксплицитно, а информанты предпочли представить их в более дробной классификации: **вода, болото, горы, лес** или **географические объекты**. Далее последовали элементы связанные с **водой, лесом, степью, камнем** и некоторые другие.

Из полученных 60 ответов я для конечной обработки исключил 8 ответов, классификационные принципы которых полностью выходили за рамки смыслового и семантического критериев, поставленных в центр нашего внимания. Если бегло охарактеризовать некоторые «неправильные» ответы, то информанты обращались в основном к грамматическому способу построения классификационных рядов, напр. группа имен существительных мужского, женского и среднего родов или применяли аспект грамматического числа и в зависимости от этого выделяли с одной стороны группы существительных, не имеющих множественного числа – *singularia tantum*, с другой стороны противопоставляли существительные *pluralia tantum*.

Понятие **природа** А, которое появлялось очень часто в классификационных характеристиках информантов (49) представляет само по себе концепт и включает несколько других концептов, которые могут выступать самостоятельно или принимают роль подчиненных понятий в рамках вышеназванного концепта. Поэтому мы с ним не работали.

В группе Б **кухня + кухонные принадлежности и посуда** максимальный охват количества включенных лексем составил 80 единиц. Если 52 ответа будем считать основой в сто процентов, то слова *миска* и *поднос* с 44 ответами дали показатель 84,5 процента в исследуемой группе. Следующую по частотности позицию с 42 и следовательно 80,7 процентами ответов заняли *дурилаг*, *ложка* и *подстаканник*. 40 ответов или 76,4 процента представила только *бутылка*. Затем последовали в блоках *бидон*, *блюде*, *соусник*; *графин*, *кастрюля*, *кружка*, *сахарница*, *сито*; *банка*, *кофейник*, *решето*, *стакан*, *супница*, *термос*; *блюде*, *бокал*, *горшок*, *кувшин*, *солонка*, *чашка*; *фужер*. Противоположный полюс частотности заняли слова *лафитник*, *судок*, *ключ*, *дом*, *колодец*, *мяч*, *лунка*, *котловина*, *морена*. Но встретились и такие как *балка*, *брусничник*, *черничник*, *шар*, *ямка*, *гуца*, *пруд*, *поле* и *покров*.

С точки зрения нашего предмета исследования особый интерес представляла самостоятельно выделяемая группа **емкостей**, охватывающая в целом 75 лексических единиц. Применяя стандартный методический подход и абстрагируя в абсолютных количественных показателях от групп Б и В, то самыми частотными употреблением оказываются: *банка*, *бидон*, *ваза*, *ведро*, *горшок*, *фляга*; *бочка*, *ковш*, *корыто*; *бутылка*, *графин*, *кувшин*, *супница*, *термос*; *кастрюля*, *кружка*, *фужер*, *ванна*; *компотница*, *кофейник*, *котелок*, *поднос*, *стакан*, *стопка*, *ушат*, *чайник*, *чашка*; *блюдо*, *блюде*, *ложка*, *салатница*, *сотейник*, *хлебница*, *чугунок*, а в противоположной шкале отметок числятся лексемы как *половик*, *розетка*, *колодец*; *подстаканник*, *ступка*, *яма*, *ямка*; *котловина*, *впадина*, *ущелье*; *ключ*, *шар*, *шахта*; *мяч*, *вулкан*, *болото*, *брусничник*, *черничник*, *источник*, *лужа*, *аэростат*.

На стыке групп Б и В; т. е. **кухня, кухонная утварь и емкости** так образуется широкая полоса пересечения обеих исследуемых групп и можно их, с определенной оговоркой, считать прототипическим ядром понятия **емкость**. Члены, число которых в подобранном нами корпусе составило 47 единиц, отграничены от реального окружения в виде стен, дна и заданной (канонической) ветрикально-горизонтальной ориентации, причем существует возможность их визуального восприятия.

- 1) Выделение **прототипического ядра** оправдано, на наш взгляд, потому, что информанты выделили его **спонтанно**, без «наводки» в виде каких-либо сопроводительных рекомендаций.
- 2) Весь эксперимент осуществился на материале «чистых» лексем, сила связей для объединения которых в некое понятие проявилась помимо другого в довольно широкой полосе пересечения выделяемых групп.
- 3) **Емкость**, конечно, не имеет точных очертаний. Ее, в известной степени, расплывчатую структуру можно выделить прежде всего тематическими группами **посуда, кухня**, но и с помощью некоторых понятий **природы**.
- 4) Наиболее тесно понятие **емкость** перекрещивается с понятиями **посуда** и **кухня, кухонные принадлежности, утварь**.



- 5) В результате выделения наиболее частотных словоупотреблений в полосе пересечения удалось частично определить не только ядро понятия **емкость**, а также отчасти наметить его роль в структуре самого концепта **контейнер**.

**ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

- Кубрякова, Е.С.: *Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера)*. Известия АН. Серия литературы и языка. 1999, том 58, № 5 – 6, с. 3 – 12.  
Кун, Т.: *Структура научных революций*. Москва 1975.  
Fillmore, Ch.J.: *Frame semantics*. In: *Linguistics in the morning calm: Selected papers from the SICOL*. Seoul 1981, s.111–137.  
Lakoff, G., Johnson, M.: *Metafory, kterými žijeme*. Brno 2002.  
Rosch, E: *Human categorization* In: N. Warren (ed.), *Studies in cross-cultural psychology*, Academic press, vol. 1, N.Y. 1977, s. 1 – 49.



ТАМАРА КУПРИНА

*Россия, Екатеринбург*

## РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ КРОССКУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ

### ABSTRACT:

The Development of Intercultural Communication Competence as a Problem of Crosscultural Didactics The article is devoted to the problem of the development of intercultural communication competence (ICC) and emotional intelligence connected to it. The author offers a new tactic “coaching” in the “cooperative action learning” style to develop ICC of the students specialized in the sphere of management. They need ICC for the realization of their cluster of professional competences on the base of which they form their portfolio. Thus, the teacher-coach delegates the authorities to his/her students and engages them into active learning.

### KEY WORDS:

Case study, cluster, coaching, cooperative action learning, emotional intelligence, EQ, intercultural communication competence, management, portfolio, style.

Современный мир, когда усиливаются и ускоряются процессы глобализации и межкультурных отношений, может рассматриваться как единое пространство, в котором межкультурные проблемы становятся жизненно значимыми, т.к. для установления гармоничных отношений все большее значение приобретает распространение межкультурной грамотности, коммуникативной компетентности.

Существует множество определений межкультурной коммуникативной компетентности, зависящих от контекста исследования. Следовательно, учитывая нашу специфику обучения студентов-менеджеров, мы можем дать следующее определение.

*Межкультурная коммуникативная компетентность (МКК)* – это интегрированная категория профессиональных качеств личности менеджера, обеспечивающая эффективность реализации профессиональных компетенций при взаимодействии с бизнес-представителями различных культур с учетом их традиций, обычаев, верований (убеждений), стилей ведения бизнеса, обуславливающих толерантность, сотрудничество и творческий продуктивный взаимообмен по законам синархии и комплементарности.

Исследования [Zimmerman, 1995; Carell, 1997] показывают, что многие составляющие межкультурной коммуникативной компетентности имеют большое значение для межкультурной адаптации студентов, участвующих в программах межкультурного обмена, а также их умения справляться со стрессом. Студенты, которые прошли курс межкультурной коммуникации с учетом ее многообразия, продемонстрировали значительные успехи в эмпатии, установке, поведении [1].

Таким образом, в связи с расширяющимися процессами глобализации и интеграции во всех сферах деятельности, необходимость развития межкультурной коммуникативной компетентности у студентов очевидна и для Российских университетов.

Под *развитием* мы понимаем процесс количественных и качественных изменений личности студента-менеджера, способствующий преодолению стереотипного мышления и творческой грамотной реализации профессиональных компетенций на основе межкультурной коммуникативной компетентности в процессе субъектно-субъектного сотрудничества.

В связи с этим необходимо учитывать составляющие процесса развития: биологические (возрастные), личностные, социальные. Американские исследователи [Саловей, Майер 1990; Гоулман 1995] отдельно выделяют эмоциональную составляющую, подчеркивая, что особое внимание следует уделять развитию эмоционального интеллекта (EQ), связанного с образностью мышления и гибкостью поведения, так как именно он во многом обеспечивает жизненный успех человека [2]. Это означает развитие специфических качеств личности: умение разбираться в собственных чувствах и регулировать собственные эмоции, понимать настроение других людей, т.е. обладать эмпатией.

Следовательно, задача преподавателя, учитывая все структурные элементы процесса развития, предложить кластер профессиональных компетенций и методы его реализации с учетом развития межкультурной коммуникативной компетентности, и, значит, эмоционального интеллекта, у студентов-менеджеров, в том числе и на занятиях по иностранному (английскому) языку.

Термин *кластер* (англ. – cluster) означает группу предметов, людей или событий, которые находятся очень близко друг к другу в данное время и в данном месте.

Чешский исследователь И. Ванек (2004) отмечает, что кластеры (скопления, группировки) современных производств возникают в настоящее время в разных местах нашей планеты. Понятие «промышленный кластер» ввел М. Портер (1990), определяя его как географическое скопление взаимно прикрепленных фирм или институтов, таких как университеты, которые соревнуются и сотрудничают. Далее И. Ванек выделяет десять преимуществ кластеров: информированность (информационная платформа), коммуникация (снятие коммуникационных барьеров), сотрудничество (общие проекты с целью достижения синергетических эффектов), образование (потребности участников), консультационная деятельность (использование контактов и возможностей), маркетинг и внешние связи (установление доверия и позитивных отношений), производительность (совместная деятельность, создающая простор для реализации возможностей каждого участника), инновации (полученные знания, стимулирующие рост инноваций), интернализация (способствует международному сотрудничеству), конкурентоспособность (обеспечивается возможностью реализации идей, способностью к внедрению инноваций) [3].

Термин «кластер» в тех же значениях можно встретить и в отечественных исследованиях [Дулин 2004; Петровская 2004; Косырев, Кузнецов 2005; Куприна 2006], касающихся проблем компетентностного подхода и обучения менеджеров.

В нашем исследовании мы взяли за основу общеевропейскую классификацию владения иностранным языком, предусматривающую развитие общих и коммуникативных компетенций. Однако, термин «декларативные знания» мы заменили термином «декларативно-витагенная компетенция», чтобы подчеркнуть значение витагенного (жизненного) опыта в процессе развития МКК, со специфическим дополнением литературно-аналитической и познавательно-исследовательской компетенций в целях развития познавательной, научной и аналитической деятельности.

Следует отметить, что методы и предметное содержание при развитии МКК в данном контексте выстраиваются с учетом личностных особенностей обучаемых (экзистенциальная компетенция). Во время нашего исследования был составлен лингво-психологический портрет студента-менеджера, что способствовало успешной реализации программы обучения, т.к. она соответствовала профессиональным интересам обучаемых и их психологическому типу.

Кроме того, меняется и тактика обучения. Наиболее приемлемой для обучения студентов-менеджеров, на наш взгляд, является инновационная тактика *коучинг*.

Как отмечает Е.В. Ибрагимова [4], понятие «*коучинг*» пока звучит *непривычно(!)*. Термин «*coaching*», был введен в бизнес-терминологию в начале 90-х годов XX века Дж. Уитмором, английским бизнесменом и консультантом. Он означает нечто большее, чем простой перевод – наставлять, тренировать, подготавливать. В тактике коучинг реализуется индивидуальная стратегия успеха, достигается результат в той области, в которой человек наиболее успешен и эффективен. Это позволяет объединить как цели фирмы (университета), так и профессиональные цели сотрудников (студентов, преподавателей).

Коучинг – это взаимодействие партнеров (студент(ы)-преподаватель), несущих равную ответственность за этот процесс. Это совместное движение к результатам, выбор эффективных путей решения проблем, принятие ответственности за выполнение намеченных целей.

В связи с тем, что тактика коучинга сложена и состоит из нескольких комплементарных стилей, мы также использовали несколько стилей обучения. Доминантным в нашей тактике является эмоционально-ценностный стиль обучения (И.Ю. Калугина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Л.М. Фридман), который предполагает сотрудничество (*cooperative learning*) и совместную деятельность в процессе обучения (*action learning*). Мы объединили их в эмоционально-ценностный стиль «обучение действием в сотрудничестве» (*cooperative action learning*), подразумевающий следующие формы совместной деятельности: наставничество, партнерство, сотрудничество, содружество.

Учитывая выше сказанное, нами был составлен учебно – методический комплекс, состоящий из нескольких портфолио, наилучшим образом учитывающих современные тенденции обучения студентов – менеджеров.

Портфолио (англ. – *portfolio*) – это намеренное избрание направления студенческой работы, обычно определяемое самими студентами [Polari 1999]. Тематическая область портфолио – разнообразные сферы бизнеса и связанные с ними меж-

культурные коммуникации, требующие определенного типа поведения и контроля эмоций.

Портфолио оформляется в виде обучающих разделов. Для каждого раздела выбирается тема и планируется занятие, интегрирующее практику навыков слушания, говорения, чтение и письма, а также грамматические и лексические аспекты в контексте темы. Все эти аспекты вводятся через коммуникативный подход, с ориентацией на личную деятельность студентов. Кроме того, преподаватель должен быть уверен, что декларативно-витагенные, познавательно-исследовательские, литературно-аналитические и экзистенциальные элементы интегрально внедряются в каждом обучающем разделе, через подходящую (адекватную) деятельность и материал.

Так как ключевым понятием исследования является центрирование обучения на профессиональных интересах обучаемых и самоуправления, был избран учебно – методический комплекс, содержащий case – study (аутентичные случаи из практики менеджмента).

Данная тематическая область является интересной и продуктивной основой, соответствующей знаниям и пониманию студентов-менеджеров, а также достаточно высокому уровню владения английским языком. Таким образом, обучение относительно легко сосредоточить на использовании иностранного языка в профессиональных целях и требованиях коммуникативных заданий. Кроме того, студенты этого уровня уже могут выстроить предыдущие умения, опыт и готовы к такой работе.

Таким образом, обучение должно быть гибким, а студенты должны быть активными субъектами процесса обучения, а не пассивными получателями готовой информации. В данном контексте обучение – это продукт собственных действий обучаемых и основывается на их витагенном опыте и интересах.

При этом преподаватель – коуч выполняет много других функций: помогает студентам развить осведомленность о целях, выборе материала, анализирует потребности обучаемых, делегируя ответственность за принятие решений и вовлекая в образовательный процесс.

**ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

1. Мацумото, Д.: *Психология и культура*. СПб. 2002.
2. Дэвис, М.: *Проверь свой EQ. Test your EQ*. М. 2006.
3. Ванек, И.: *Кластеры – новый способ сосуществования мелких, средних и крупных фирм*. In: Менеджмент XXI века: проблемы качества. СПб. 2004, с. 41 – 43.
4. Ибрагимова, Е.В.: *Коучинг как стиль менеджмента*. In: Менеджмент XXI века: проблемы качества. СПб. 2004, с. 52 – 54.

КОНСТАНТИН ЛЕВИТАН

*Россия, Екатеринбург*

## ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ И ФАКУЛЬТЕТОВ

### ABSTRACT:

The article considers the pedagogical framework of the efficient LSP teaching of law students, namely: linguo-didactic competence of a teacher, communicativity as the basis of the educational process organization, law discourse, communicative competence of students, elaboration of learner's Russian- English-German-French dictionary of law.

### KEY WORDS:

Teaching, language for specific purposes, professional communication, communicative and cross-cultural competence, language for law, vocabulary of the speciality, learner's Russian-English-German-French dictionary of law.

Становление и развитие личности специалиста не может происходить иначе как в процессе усвоения им соответствующего языка профессиональной коммуникации. Язык выступает посредником между субъектом и объектом познания и обусловливает саму возможность познания. Язык рассматривается герменевтикой как фундаментальный слой конструирования мира, как предваряющая схема всех познавательных возможностей человека.

Сегодня приходится с сожалением констатировать, что русский и иностранные языки остаются в печальном списке учебных дисциплин российской средней и высшей школы, уровень обученности которым у большинства выпускников отстает от требований учебных программ и социальных ожиданий. Такая ситуация обусловлена двумя главными субъектами образовательного процесса: обучающим и учащимся, первый из которых нередко обнаруживает недостаточный уровень лингводидактической компетенции, а второй довольно часто демонстрирует несформированность ключевых общеобразовательных и учебно-предметных компетенций.

Компетенция понимается как совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность и готовность к выполнению определенной деятельности на основе полученных

знаний, умений и навыков. Лингводидактика как наука об общих закономерностях усвоения языка в условиях организованного обучения исследует функционирование механизмов способности/готовности обучающегося к иноязычному общению и способы их формирования, взаимодействие систем родного и иностранного языка в этом процессе, особенности партнерского взаимодействия преподавателя и учащегося в образовательной деятельности.

Основной путь совершенствования лингводидактической компетенции – это, видимо, личностное присвоение преподавателем определенной научно-методической концепции обучения русскому и иностранным языкам, отвечающей современным требованиям. В связи с этим кафедра русского, иностранных языков и культуры речи Уральской государственной юридической академии (УрГЮА) на протяжении последних лет целенаправленно занимается изучением языка права и вопросов, связанных с развитием коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения русскому и иностранным языкам.

Анализируя профессиональную коммуникацию в широком смысле, мы придерживаемся следующих принципов. Противопоставление языка и речи приводит к тому, что профессиональный язык рассматривается как система языковых единиц (терминов, профессионализмов), а профессиональная коммуникация – как процесс их функционирования в ситуации общения. Профессиональная коммуникация по множеству параметров соотносится с институциональным дискурсом (напр., юридическим), что позволяет отнести к анализируемой сфере достаточно обширный круг ситуаций реального общения.

*Язык профессиональной коммуникации* (специальный язык или подъязык) понимается как совокупность фонетических, грамматических и лексических средств национального языка, обслуживающих речевое общение определенного социума, характеризующегося единством профессионально-корпоративной деятельности своих индивидов и соответствующей системой специальных понятий.

Принадлежность текста к профессиональной коммуникации определяется по сфере использования, по автору как эксперту в данной области, по цели коммуникации. К ситуациям, участниками которых выступают субъекты профессиональной деятельности, примыкают случаи общения специалиста и человека, обратившегося к нему за помощью. В качестве периферийных рассматриваются коммуникативные ситуации, когда ни один из участников не является представителем данной профессиональной сферы (напр., обсуждение гражданами-неюристами деятельности правоохранительных органов).

Коммуникативность как основа формирования коммуникативной компетенции – это инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции, которая является методическим отражением познанных законов и закономерностей, совокупностью знаний о целях, сущности, содержании, структуре образовательного процесса, выступающих в качестве регулятивных норм практики.

Профессиональная коммуникация как обмен специальной информацией, порождение мыслей, идей, знаний, социальных чувств является причиной и основой формирования новых понятий, а, следовательно, новых знаний, расширения сознания и профессиональной культуры человека. Успех любой человеческой деятельности зависит от того, в какой степени обладает ее субъект коммуникативной компетенцией, которая включает в себя способность слушать и слышать, смотреть и увидеть,



читать и вычитывать и во всех случаях уметь порождать и адекватно понимать воспринимаемый устный и письменный текст на родном и иностранном языках.

Как отмечал М. Хайдеггер, мир – это своеобразный онтологизированный текст. Разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее. Язык навязывает человеку нормы познания, мышления и социального поведения: мы можем познать, понять и совершить только то, что заложено в языке. Функция языка заключается не только в информировании, но, главным образом, в побуждении. Только общение, выражающее смыслообразующие мотивы и служащее основой для идентификации с другим, может изменить смыслы партнера по коммуникации.

Язык права представляет собой социально-исторически обусловленную систему способов и правил словесного выражения понятий и категорий, выработанных и применяемых в целях правового регулирования поведения субъектов общественных отношений. Именно от степени владения языком права зависят правильность, глубина и полнота понимания юридических текстов реципиентами. Специфика языка профессиональной коммуникации в сфере права определяется использованием юридической терминологии, оценочных понятий, юридических дефиниций.

Для успешной профессиональной коммуникации юристу необходимо сочетать языковую компетенцию, профессиональные знания (тезаурус специальности) и представления об особенностях интерактивного поведения в юридически значимых ситуациях конкретного социума.

Поскольку становление и развитие профессионально компетентной личности юриста невозможно без усвоения обучающимся тезауруса специальности, на кафедре было принято решение о создании учебного словаря юридических терминов на русском, английском, немецком и французском языках. Учебный юридический словарь выступает важным дидактическим средством, обеспечивающим управление процессом развития профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов.

По нашей просьбе юридические кафедры академии определили необходимый минимум базисных терминов – понятий по соответствующим предметным областям права. Построение тезаурусов дисциплин и специальностей – это весьма трудоемкий процесс, к которому должны привлекаться все заинтересованные компетентные преподаватели. В тезаурус отбирается достаточное и необходимое количество базовых терминов – понятий, которые образуют «ядро» специальности, учебной дисциплины.

Выделение в конкретном учебном предмете базисной инвариантной части его содержания усиливает фундаментальную подготовку юристов. После самостоятельного осмысления и реконструирования этих базисных знаний студенты могут использовать их на новом уровне, при изучении других дисциплин, при самообразовании. Расположение и систематизация основных смысловых единиц по элементам научного знания способствуют усилению межпредметных связей, системного и междисциплинарного подходов к обучению.

Тезаурус как способ описания конкретной юридической дисциплины обладает рядом преимуществ. Во-первых, метод его построения, основанный на объективном анализе научно-правовых и нормативных текстов, позволяет считать тезаурус объективно отражающим сущность и перспективы специальности. Во-вторых, те-

тезаурус содержит понятия всех уровней конкретной области знания. В-третьих, тезаурус может служить в качестве основы базы данных автоматизированной системы научно-правовой информации для информационного обеспечения профессиональной подготовки специалистов и построения автоматизированных обучающих систем. Таким образом, тезаурус представляет собой ядро специальных знаний, концентрированное выражение учебной дисциплины в свернутом виде.

Главная функция учебного словаря – способствовать усвоению студентами базиса понятийно-терминологической системы права, т.е. основной юридической лексики на русском, английском, немецком и французском языках, развитию их профессионального мышления. Кроме того, проведенные в ходе подготовки словаря систематизация юридической терминологии различных правовых систем, подбор соответствующих эквивалентов на изучаемых языках, уточнение дефиниций призваны содействовать развитию коммуникативной и межкультурной компетенции студентов, аспирантов и преподавателей юридических дисциплин. Наличие такой понятийно-терминологической базы упрощает также составление единых требований к содержанию и всем формам педагогического контроля знаний студентов, включая компьютерное тестирование по отдельным предметам и междисциплинарные экзамены.

Словарь состоит из 11 разделов, посвященных основным отраслям права, и содержит более 700 понятий-терминов с дефинициями на русском языке и их иноязычными эквивалентами. Количественный и качественный состав словника, как уже указывалось, определяли преподаватели специальных кафедр. Опираясь на собственный научно-педагогический опыт, они предлагали именно тот набор терминов, который необходим студентам в процессе обучения, и давали те определения, которые соответствуют принятой на той или иной кафедре научной концепции.

Соблюдение языковых норм является важнейшим требованием к профессиональной коммуникации в сфере права, поскольку юриспруденция относится к профессиям повышенной речевой ответственности. В связи с этим русскоязычная часть словаря решает задачу комплексного характера, сочетая представления толкований слов (задача толковых словарей) с отражением норм современного русского литературного языка (задача орфоэпических словарей) и указанием в ряде случаев на происхождение слов (задача этимологических словарей). Кроме того, данный словарь следует действующим орфографическим правилам и в пределах включенной в него терминологии может использоваться как орфографический справочник.

Успешное усвоение языка профессиональной коммуникации студентами-юристами обеспечивают следующие дидактические условия: необходимый и достаточный уровень сформированности лингводидактической компетенции преподавателя; коммуникативность как основа организации образовательного процесса и формирования коммуникативной компетенции студентов, включающей в себя знание языковых систем, способность соотносить их и находить соответствия; знание различных типов текстов юридического дискурса; знание правовых систем, умение находить общее и различия; профессионально ориентированные учебные пособия и материалы в качестве дидактических средств овладения специальными знаниями и развития потребности в усвоении национальной и иноязычной культуры с целью гармонизации правовых смыслов и самосовершенствования своей профессиональной деятельности и личности.

СВЕТЛАНА МИТИНА

*Россия, Нижний Новгород*

## ДИАЛОГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

### ABSTRACT:

This article discusses dialogue as an effective technology for individual development and as a communicatively oriented approach to teaching the students of a pedagogical college the practice of speech, focused on the creation and comprehension of original texts. The article elucidates the developmental logic of dialogue situations, in the process of which the students acquire the expressive and impressive components of the practice of speech. Teaching through dialogue stimulates the self-development of future teachers, fostering their skills and creativity.

### KEY WORDS:

Dialogue, teaching through dialogue, speech practice, speech formation, speech comprehension, text, communicative interaction, individual self-development.

Эффективность обучения речевой деятельности (РД) студентов педвуза во многом зависит от методов, приемов и средств обучения в их взаимосвязи и единстве. Личностные и профессиональные качества, индивидуальный социально-коммуникативный (в т.ч. речевой) опыт будущего педагога могут формироваться только в атмосфере познавательного поиска, а также в процессе смыслового обмена посредством коммуникативно-диалогической деятельности.

Диалог – специфическая социокультурная среда, в которой создаются благоприятные условия для принятия студентом нового опыта, изменения ряда утвердившихся смыслов. В процессе межличностного диалога осуществляется «свободное самооткровение личности»,<sup>1</sup> побуждающее будущих педагогов искать различные способы для выражения своих мыслей, отстаивать и осваивать новые ценности. Коммуникативная направленность придает изучаемому материалу личностно-значимый смысл.

Диалог как метод получения знаний знаком человечеству благодаря Сократу, использовавшему открытые вопросы как средство развития мысли собеседника. Основа сократовского метода – переход от обыденных представлений к уровню философского осмысления проблемы в последовательных обобщениях. В XX веке диалог как метод обучения был «переоткрыт», модифицирован бразильским педа-

гогом-гуманистом П. Фрейером. Диалог П. Фрейера содержит две составляющие: философию и технологию. Философия диалога – отношение к человеку как самоценности, подлинный интерес и уважение к нему, его уникальному жизненному опыту. Эта позиция предполагает установление личного контакта с каждым участником диалога и его открытость.

Технология диалога включает:

- проблемное содержание материала;
- использование открытых вопросов с целью разрешения изучаемых проблем и поиска личностного смысла, содержащихся в обсуждаемом материале;
- закрытые вопросы для усиления позиции или ситуации;
- позитивную обратную связь;
- исследование с помощью открытых вопросов интересов, потребностей, личного опыта партнера, противоречия в его представлениях и позиции;
- обобщение опыта и знания коммуникантов.

Идеи П. Фрейера, касающиеся диалогизации обучения, активно внедряются в образовательный процесс высшей школы. Современный учебный диалог совершенствуется, впитывая новое в исследованиях по философии, психологии, лингводидактике и других науках.

Рассматривая учебный диалог как личностно-развивающую технологию (А.А. Вербицкий, И.А. Колесникова, В.В. Николина, Ю.В. Сенько), мы опираемся на него как на коммуникативно ориентированный метод обучения РД студентов педвуза, реализуемый на основе учебно-речевой ситуации. РД – процессы говорения, слушания, чтения и письма. Позиция «Я»-говорящего и «Ты»-слушающего обуславливает выделение диалога как универсального явления, пронизывающего, по выражению М.М. Бахтина, *«всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни»*.<sup>2</sup> Согласно его концепции, о диалогическом общении можно говорить, если имеется:

- внимание к человеку «в его человеческой специфике». Человек всегда выражает себя, говорит о себе, т.е. создает текст;
- текст, который, с одной стороны, является действительностью мысли и переживания, с другой стороны, за каждым текстом (высказыванием) стоит система языка. Личность проявляет себя в творческом тексте, через систему индивидуальных знаков;
- понимание текста как продукта РД, в отличие от объяснения, предполагает диалог;
- доверие к чужому слову, поиски глубинного смысла, наслаивание смысла на смысл, усиление «другого» путем слияния;
- наличие общности проблемы.

Учебный диалог выступает в качестве методологической основы знаниевого обмена (его содержания, форм и методов реализации), когда коммуникативное взаимодействие заключается в единстве, направленности его участников, что создает предпосылки для саморазвития личности.

Следует подчеркнуть, что необходимо учитывать взаимосвязь учебного диалога с природой диалога как явления речи (РД). Основная единица диалога – *«диалогическое единство, связанное с его тематической цельностью, характером раз-*

вития содержания, с движением мысли».<sup>3</sup> Структуру любого диалога составляют вербальные реакции как выражение мыслей коммуникантов на предмет обсуждения в виде взаимосвязанных реплик.

Диалог преподавателя и студента является полипозиционным смысловым обменом, что подтверждается практикой проведения лекции-диалога на занятиях речеведческих дисциплин («Русский язык и культура речи», «Психолингвистика», «Основы теории речи», «Основы теории коммуникации», «Риторика»), когда содержание изучаемых тем подается через серию открытых вопросов, на которые студенты отвечают в процессе занятия. Материал лекции-диалога включает обсуждение разных точек зрения на решение актуальных проблем, воспроизводит логику развития отдельных научных концепций, показывает способы разрешения объективных противоречий. По ходу лекции преподаватель стимулирует самостоятельный поиск ответов на предлагаемые вопросы, добиваясь поставленной цели – совместной речемыслительной деятельности. В дидактике подобный прием, используемый на лекции, называют «общением диалогического типа»,<sup>4</sup> который стимулирует развитие РД, включающей процессы порождения, восприятия речи в полном их цикле и результат деятельности (высказывания, дискурс, текст). Посредством слова и предложения в РД студента осуществляется анализ и обобщение учебной информации, на основании которой формулируются суждения и выводы.

Как показывает наше исследование, в ходе диалога студенты овладевают способностью вести его на разных уровнях: на личностном уровне осуществляется общение с собственным «Я»; на межличностном – происходит процесс взаимодействия качественно различных позиций «Я» и «другой»; на уровне мультидиалога, представляющего множественный одновременный диалог, который возникает в малых группах.

Совершенствование РД студентов педвуза лежит в плоскости специфического образования, ориентированного на становление профессиональной личности, показателями которого являются закрепленные устойчивые навыки функционально-правильной устной и письменной речи, умение управлять собой, решать профессиональные задачи. Это предполагает также формирование у студентов особого типа мышления – диалогического, умения пребывать «в со-бытийной общности»<sup>5</sup>, которую отечественный психолог В.И. Слободчиков представляет как опыт взаимодействия для совместного решения проблемы.

Данная задача может быть реализована в процессе учебной дидактической игры, позволяющей создать среду, которая способствует накоплению диалогического опыта у будущих педагогов, а также раскрытию их личностного потенциала. На занятиях по риторике мы практикуем проведение дидактических игр («Мы слушаем не речь, а человека, который говорит», «Особенности речи перед микрофоном и телевизионной камерой», «Конференция специалистов» и др.), что позволяет избежать дублирования материала, служит достижению цели развития исследовательских и речевых умений и навыков студентов. Задача студентов заключается в перевоплощении в профессионалов (психологов, логопедов, учителей), представлении своих текстов в устной форме и участии в дискуссии. На основе сопоставления услышанного в аудитории и сформировавшейся собственной точки зрения они должны подготовить на выбор письменную творческую работу – эссе («Я как языковая личность», «Речевой портрет моего собеседника»), интервью с ученым

или педагогом – практиком, выступление, что стимулирует развитие не только устной, но и письменной речи.

Нами использовалась также в процессе проведения диалоговых занятий «работа в круге». Данная форма обеспечивает контакт с каждым участником общения, устанавливает равенство позиций, снимает противостояние «преподаватель-студент». Говорящего хорошо видно и слышно, что способствует увеличению концентрации внимания группы, с одной стороны. С другой, – растет ответственность каждого участника за его личный вклад в учебный процесс. Создается ситуация желания вступить в диалог, что предполагает *«сформированную установку на встречу со смыслом другого; умение услышать, увидеть партнера в диалоге; войти с ним в информационный и эмоциональный резонанс»*.<sup>6</sup> Темой обсуждения для таких занятий являются вопросы, которые актуальны и лично значимы для будущих педагогов («Культура речи, культура общения, культура поведения как важные профессиональные качества учителя», «Язык средств массовой информации», «Новояз: реалии и проблемы», «Молодежный сленг»), затрагивают их нравственные, идеологические, профессиональные взгляды, допускают различные толкования и оценки. Как показало анкетирование, у студентов формируются умения трактовать вопросы неоднозначно, многосторонне. Преподаватель подводит студентов к осознанию того, что «истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе диалогического общения».<sup>7</sup> Роль преподавателя, организующего диалог, не только в отборе содержания и характера осуществляемых воздействий, но и в выявлении суждений, точек зрения, личностных позиций студентов, отражающих понимание, эмоциональное отношение к изучаемому материалу. В соединении этих высказываний, обобщении, синтезе обсуждаемая проблема приобретает целостность.

Наш опыт работы в педвузе свидетельствует, что использование метода диалога со студентами помогает им работать в команде. Согласованно распределяя в ней роли, они учатся быть коммуникабельными, конструктивными, толерантными, что находит отражение в их речемыслительной деятельности.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Бахтин, М.М.: *Эстетика современного творчества*. М. 1979. С. 403.
2. Бахтин, М.М.: *Проблемы поэтики Достоевского*. М. 1976. С. 69.
3. Словарь – справочник. *Эффективная коммуникация: история, теория, практика*. М. 2005. С. 533.
4. Вербицкий, А.А.: *Активное обучение в высшей школе: когнитивный подход*. М. 1991. С. 109.
5. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И.: *Психология развития человека*. М. 2000. С. 169.
6. Колесникова, И.А.: *Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии*. СПб. 1999. С. 226.
7. Бахтин, М.М.: *Проблемы поэтики Достоевского*. М. 1976. С. 126.

ЛЮБА МРОВЕЦОВА

*Чехия, Карвина*

## НОВОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «OBCHODNÍ RUŠTINA» (РУССКИЙ ЯЗЫК В ТОРГОВЛЕ)

### ABSTRACT:

This paper informs about the present state and perspectives of teaching Business Russian courses at universities in the Czech Republic. We will present a new educational material developed for those who currently have relationship or are seeking to establish business contacts with the Russian Federation or other Russian speaking countries. The textbook covers the most important thematic and linguistic areas (vocabulary, grammar and stylistics) and is arranged as a series of consecutive blocks following the natural process of business development, i.e., from searching a Russian partner and making business appointments through conducting negotiations up to a successful completion and signature of contract. The book contains examples and templates of documents used in the international trade, information about social and cultural problematics, and modern communication resources for specific business terms, which all help to clarify and better understand the differences originating in diverse business habits and national traditions. Several exercises at the end of each lesson allow students to test the acquired language skills. The textbook is composed of thirteen lessons, which all have the same structure and are divided into five sections as follows:

1. Definition of topic
2. Model cases, practical suggestions and explanation of dissimilarities
3. Vocabulary and idiomatic expressions
4. Grammar commentary
5. Exercises and tests

### KEY WORDS:

New educational material, relationship, business contacts, thematic and linguistic areas, process of business development, topic, examples, vocabulary, idiomatic expressions, grammar commentary, exercises, tests, documents, habits and national traditions.

В настоящее время в Чешской Республике издают различные учебники и учебные пособия для обучения иностранным языкам с применением наряду с традиционными методологическими подходами новых технологий обучения и обучения при помощи компьютерной техники. Существует такой факт, что число и тематическое разнообразие учебников для обучения английскому и немецкому языкам гораздо превышает число пособий для обучения другим иностранным языкам, в том числе русскому. Благодаря усилиям некоторых чешских русистов, были созданы качественные и с большим объемом новой, обширной и полезной терминологии



русско-чешские и чешско-русские словари для разных профессиональных сфер. Также учебники для начального этапа обучения русскому, разнообразные пособия, пособия по русской деловой корреспонденции и переговорам. Однако учебных пособий для экономистов на более продвинутом этапе с актуальной информацией в необходимом и качественном объеме для специалистов и лиц, заинтересованных в деловом общении и построении бизнеса с РФ и странами СНГ, мало.

Преподаватели русского языка в экономических вузах решают эту проблему путем разработки и выпуска своих учебных материалов и пособий в зависимости от профиля и обучающих целей данных вузов. На данный момент такие пособия почти не распространяются вне вузов, из-за их небольшого тиража, хотя, наверно, многие из них были бы полезными на других факультетах подобного профиля.

Явно то, что интерес к русскому языку растет, в ЧР приезжает все больше русскоговорящих туристов, бизнесменов, развивается экономическое сотрудничество в новых рыночных условиях. Все это вызывает со стороны преподавателей русского языка необходимость реагировать на эту ситуацию, начать систематически грамотно готовить чехов для деловых контактов в сфере коммерции, бизнеса и экономики с русскоговорящими. Именно знание родного языка, культуры и национальных особенностей характера партнера по бизнесу – это одни из важнейших критериев в успешном ведении деловых переговоров и достижения намеченных целей.

Необходимые учебные и методические пособия по русскому деловому языку для осуществления своей практической педагогической деятельности, конкретно связанные с целями и задачами преподавания на факультете экономических дисциплин в Силезском университете я приобретала в других странах мира. Мне удалось собрать довольно большое число разнообразных учебников нужного содержания, однако мне не удалось найти ни одного для чешских студентов-экономистов.

Год тому назад от издательства «**Computer Press**» поступило мне предложение написать учебник «**Obchodní ruština**» (**Русский язык в торговле**) и в результате проведенной мной работы в июле 2007 г. появилось на прилавках книжных магазинов вышеприведенное учебное пособие, объемом 463 стр. с 4 CD (1MP3).

Данное пособие предназначено для работы с чешскими учащимися продвинутого этапа обучения. Книга может быть также использована деловыми людьми, которым по роду их деятельности необходим русский язык как средство профессионального общения с партнерами в РФ и СНГ.

Основная цель обучения по данному учебному пособию – предоставить полную необходимую информацию в нужном объеме экономического, коммерческого, социально-культурного и лексико-грамматического содержания в одной книге.

Книга построена по тематическому принципу и состоит из 13 последовательных и логически выстроенных тем-уроков в следующем следу:

1. Чешско-российские коммерческие контакты – взаимный интерес
2. Практический минимум по социокультурной адаптации в русской среде
3. Средства быстрого общения в сфере коммерции
4. Деловая переписка и коммерческая корреспонденция
5. Основные виды и образцы коммерческих писем
6. Выставки, ярмарки, аукционы
7. Презентация фирмы
8. Деловые переговоры

9. Международный контракт (договор, сделка)
10. Финансовые и банковские операции во внешней торговле
11. Международное страхование и страховые компании в РФ
12. Другие коммерческие и официальные сообщения
13. Заявление, резюме, объявление, конкурсное интервью

Все уроки имеют одинаковую структуру и каждый содержит два раздела.

**Первый раздел** несет теоретическо-практический характер и содержит освещение конкретной определенной темы с применением текстов информационного характера. Тексты для чтения взяты из аутентичных источников таких, как газетные и журнальные статьи, рекламные проспекты, ситуации из деятельности реально существующих компаний. Задания за текстами служат развитию всесторонних языковых навыков и предусматривают активизацию самостоятельной деятельности студентов. Для лучшего усвоения предлагаемого материала к тексту приведены наводящие вопросы.

**Второй раздел** носит только практический характер и содержит пять подразделов:

Образцы диалогов

Фразеологизмы

Слова и словосочетания

Грамматический комментарий

Отдел «Проверьте себя» – задания, упражнения, тесты

## Урок 1

### ЧЕШКО-РОССИЙСКИЕ КОММЕРЧЕСКИЕ КОНТАКТЫ — ВЗАИМНЫЙ ИНТЕРЕС

#### ČESKO-RUSKÉ OBCHODNÍ KONTAKTY JSOU V ZÁJMU OBOU ZEMÍ

Урок содержит

В первом разделе информацию о том,

- какой характер имеют сегодняшние чешско-русские коммерческие контакты,
- какие торгово-экономические отрасли являются важными для обеих стран с точки зрения экспорта и импорта,
- какие регионы в РФ становятся приоритетными для чешских бизнесменов.

Во втором разделе

- образцы диалогов,
- фразеологизмы,
- слова и словосочетания,
- грамматический комментарий,
- отдел «Проверьте себя» – задания, упражнения, тесты.

Книга заканчивается Приложениями, которые включают в себя:

Ситуационную задачу (Кейз)

Ключи к упражнениям

Краткие чешско-русский и русско-чешский словари

Аббревиатуры

Информационные контакты для чешских бизнесменов и список используемой литературы.

Работая над этой книгой, я надеялась, что смогу, в силу приобретенного мною опыта и общения с коллегами русистами как чешскими, так русскими и со студентами, обобщить, изложить необходимую информацию, актуальные данные, а также ознакомить с необходимыми новейшими образцами документов, деловых писем, договоров, контрактов, методами построения деловых переговоров и презентаций.

А так же мною преследовалась важная и актуальная цель: наряду с подачей бизнес информации – ознакомить заинтересованную аудиторию с социально-культурной, бытовой средой России и спецификой национальных черт русского характера.

Пособие не содержит подробной информации по грамматике, поскольку предполагается, что те, кто изучает русский язык в сфере коммерции и бизнеса, уже знакомы с основными грамматическими формами русского языка. Поэтому в книге дается только грамматический комментарий к некоторым явлениям,

Неотъемлемой и важной частью данной работы является использование большого объема экономической терминологии, доступным и понятным языком и фразеологическими оборотами.

**ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

Mrověcová, L.: *Obchodní ruština*, Computer Press, a.s., Brno 2007, ISBN 978-80-251-1598-5, 463 str.

ВЕРА НИКОЛИНА

*Россия, Нижний Новгород*

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**ABSTRACT:**

This article deals with a theoretical and methodological foundation of interactive pedagogical technologies aimed at preparing teachers and ensuring their professional competency. The article discusses the types of interactive technologies and the peculiar features of their implementation.

**KEY WORDS:**

Interactive pedagogical technologies, professional competency of a teacher, types of interactive pedagogical technologies.

В современном постинформационном обществе образование является важнейшим фактором, обеспечивающим экономический рост, социальную стабильность, развитие гражданского общества, повышение качества жизни общества в целом и каждого человека в отдельности. Проводимая в России модернизация образования затрагивает цели, содержание образования, педагогические технологии, обеспечивая повышение его качества, интенсивное непрерывное опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения. Процесс подготовки учителя филолога претерпевает сегодня в связи с новыми требованиями общества существенные изменения в контексте его инновационных преобразований. Новые все более растущие требования предъявляются как к общей, так и профессиональной культуре учителя русского языка и литературы, его индивидуально-личностному развитию, компетентности, позволяющим осуществлять процесс созидания личности, учащихся «сообразно целостной человечности» (Н.А. Бердяев). Педагогическое образование как одна из существенных сфер культуры постоянно самоорганизуется в соответствии с изменениями жизни, новых культурных явлений и тенденций глобального развития.

В этой связи процесс подготовки учителя невозможен без разработки, применения инновационных педагогических технологий, обеспечивающих необходимые условия для развития профессиональной компетентности будущего педагога, развития и реализации его индивидуальных способностей. Становление профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики осуществляется в деятельностной форме в процессе решения профессиональных проблем и профессиональных задач разного уровня в разных контекстах в образовательном пространстве, реальном или созданном в различных ситуациях, имитирующих профессиональные педагогические ситуации. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей словесности во многом связано с применением педагогических технологий стимулирующих активность, самообразование обучаемых, основанных на их взаимодействии, погружении в реальную профессиональную атмосферу сотрудничества по решению педагогических проблем. Считаем, что такими педагогическими технологиями являются интерактивные технологии, основанные на созидании человеком своего «Я» в ситуациях взаимодействия.

Теоретико-методологическими основами интерактивных педагогических технологий являются:

- идеи символического интеракционизма (Дж. Мид), связанные со взаимодействием человека с чем-либо или с кем-либо, со всем многообразием коммуникаций («я для себя», «я для другого», «другой для себя», «другой для меня» и т. д.), которые выводят личность на новые ценностные установки на понимание и овладение новым социальным и духовным опытом. Любое взаимодействие как «*смыслопорождающим устройством*» (Ю.М. Лотман) требует диалога, направленное на поиск, понимание, продуцирование личностного смысла;
- идеи гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, Р. Бернс, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Брунер), признающей непреходящую ценность каждого человека, его уникальный и неповторимый внутренний мир, в соответствии с этим развитие человека в согласии с природой;
- идеи личностно ориентированного образования направленные на максимальное раскрытие и выращивание личностных качеств каждого обучающегося (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская);
- идеи деятельностного подхода, направленные на включение будущего педагога в личностную, интеллектуальную, практическую активность, обеспечивающую овладение разнообразными способами самостоятельной деятельности, учете прошлого опыта обучаемого, его самообразование и саморазвитие (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский);
- идеи непрерывного развития личности будущего учителя в динамично изменяющемся современном мире, направленные на расширение сферы осознания мотивов собственной будущей педагогической деятельности, развитие творческой активности, выбора альтернативных способов решения педагогических проблем, рефлексии собственной деятельности.

Интерактивные педагогические технологии имеют ряд особенностей, которые следует учитывать в реальном педагогическом процессе (В.Б. Гаргай, М.В. Кларин, Е.С. Полат). Во-первых, интерактивное обучение предполагает логику образовательного процесса в следующей последовательности: мотивация – формирование

нового опыта – его теоретическое осмысление через применение – рефлексия. Причем формирование нового опыта, новых компетентностей осуществляется с учетом имеющегося опыта, создания проблемных диалогических ситуаций образующихся на основе возникающих противоречий, рождения новых познавательных мотивов и интересов. Будущие учителя в данной технологии могут выступать как носители нового содержания педагогического образования. Во-вторых, интерактивные педагогические технологии основаны на межличностном диалогическом обучении в системе «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – учебник», «студент-компьютер», обеспечивающих сотрудничество в процессе разного рода познавательной и творческой активности. «Встреча» различных точек зрения в ходе коллективного взаимодействия рождает потребность в более глубоком осмыслении обсуждаемых проблем, способствует открытию возможностей для самосовершенствования, актуализации своих профессиональных, ценностно-смысловых позиций, развитие речи, коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса. В-третьих, интерактивные педагогические технологии характеризует обязательная работа в малых группах (командах) на основе кооперации и сотрудничества, взаимной заинтересованности и доверия друг другу. При этом активность педагога уступает место активности обучающихся. Работа в малых группах и на основе кооперации, сотрудничества подчинена групповым (командным) целям. Результат деятельности при этом зависит от самостоятельной работы каждого члена группы (команды) при постоянном взаимодействии с другими членами группы.

В-четвертых, интерактивные педагогические технологии основаны на активнорольевой и тренинговой организации обучения, при которых осуществляется аккумуляция и передача социального опыта, ознакомление с нормами и правилами поведения в различных педагогических ситуациях, осуществляется развитие профессионального мышления, познавательного интереса студентов-филологов, формируется профессиональная компетентность будущих педагогов.

В-пятых, в интерактивных педагогических технологиях в комплексном виде включены различные формы интерактивных технологий. Например, в методе проектов могут быть представлены дискуссия, игра, применение информационных технологий, работа в малых группах и др. Поэтому преподавателю необходимо владеть всем комплексом интерактивных педагогических технологий для получения оптимального результата.

Интерактивные педагогические технологии в подготовке будущих учителей-филологов изменяют требование к работе преподавателей вузов. Они все более становятся фасилитаторами, способствующими и побуждающими к успеху студентов, учитывающими индивидуальный маршрут студентов. Фасилитаторская деятельность преподавателей вуза основана на педагогической поддержке будущих учителей. Любая «инновация многомерна» (М. Фуллан). Инновационные интерактивные педагогические технологии многомерны и многообразны. Существуют различные попытки их классификации (Л.Н. Вавилова, И.А. Зимняя, М.В. Кларин, Т.С. Панина, Е.С. Полат). Нами предпринята попытка систематизировать интерактивные педагогические технологии на основе преобладающих видов деятельности студентов в процессе взаимодействия. В этом случае мы выделяем следующие

формы организации учебной деятельности, объединяющиеся в интерактивные педагогические технологии.

Педагогические технологии, связанные с умением работать с информацией: научным, художественным текстом, позволяющими анализировать, понимать текст, создавать условия для выстраивания дискурсов на основе актуализации собственного субъективного опыта, ретроспективной рефлексии, что способствует индивидуализации «вхождения» в содержание текста, выбору личностных позиций, самопознанию будущего учителя филолога. Наиболее важной в данном случае является технология критического мышления посредством чтения и письма (К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер). Инновационными в современном образовании являются информационные педагогические технологии. Они представляют собой сложное, многоаспектное направление педагогической деятельности, охватывающие различные вопросы разработки и создания фондов компьютерных обучающих программ, электронных учебников, справочников, словарей, ридеров, а также средств компьютерной коммуникации, информационных банков и т.д.

Другую группу представляют педагогические технологии, обеспечивающие обмен мнениями, отстаивание своих позиций, выбор методически верного решения будущим учителем в процессе группового диалогического взаимодействия. К ним относят различные виды дискуссионных обсуждений (дебаты, диспуты, круглые столы, форумы и др.).

Следующую группу образуют интерактивные педагогические технологии стимулирующие моделирование различных ситуаций, форм взаимодействия учителя и учащихся в игровой форме. Игра базируется на привнесении в учебный процесс познавательной активности, эмоциональной насыщенности, профессионального контекста. Среди интерактивных педагогических технологий выделяют технологии, влияющие на формирование профессиональных умений и навыков, обеспечивающих «погружение» будущих специалистов в профессиональную среду. К ним мы относим тренинги и кейс-методы, позволяющие анализировать и погружаться в различные педагогические ситуации, развивая у будущих учителей профессиональную компетентность. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов основано на использовании проектов обучения как одной из интерактивных педагогических технологий. Проектное обучение обеспечивает умение самостоятельно решать проблемы, разрабатывая конкретный «продукт» в форме проекта.

Технология аутентичного оценивания достижений студентов с помощью портфолио позволяет фиксировать различные оценки индивидуальных достижений будущих учителей, повышая их собственную самооценку, позволяя учитывать достижения студентов в учебной, творческой, коммуникативной, производственной, социальной деятельности.

Применение интерактивных педагогических технологий при подготовке учителя способствует развитию их профессиональной компетентности, значительно повышает качество обучения и является важной «движущей силой» развития системы высшего профессионального образования.



НАТАЛЬЯ СМЕРНОВА

Россия, Екатеринбург

## «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ» А.И. КУПРИНА: «ЭЙФОРИЯ» ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

**ABSTRACT:**

It is attempted to reinterpret the novel "Garnet braselet" by Kuprin A., the article contains the exercises to organise the analysis of the novel.

**KEY WORDS:**

Kuprin, "Garnet braselet", the teach of literature, composition, the plot, the sistem of characters, metaphors.

Художественные достоинства повести А. Куприна всегда получали самую высокую оценку. А вот сама история, рассказанная писателем, до сих пор вызывает горячие споры. Последнее недостаточно учитывается в практике литературного образования. Даже если преподаватель выносит в название урока проблемный вопрос «И что это было: любовь или сумасшествие?» [1], он может строить занятие таким образом, что обсуждение становится невозможным: звучат стихи, близкие по настроению повести, цитируется Библия, наконец, под «Лунную сонату» перечитывается финал. Эмоциональное воздействие такого урока велико и всех лишает холодной рассудочности.

Однако в позициях спорящих стоит разобраться и дополнить пафосно-музыкальный подход анализом художественной формы. Ряд методистов предлагает вопросы аналитического характера: *Верите ли вы в возможность такой любви, которая изображена в повести? Считаете ли ее несуществующей? Если это так, то прочитайте книгу Л. Любимова «На чужбине» (М., 1963), где говорится о прототипах произведений Куприна, о реальности переданного факта. Вдумайтесь в семантику имен и фамилий персонажей повести. Случайны ли они?* [2]. Е.С. Роговер в данном случае исходит из того, что хозяйка зовет Желткова «пан Ежий», т.е. Георгий, – а он из Победоносцев. Очевидно, что обращение к семейной хронике Любимовых, анализ семантики имен и дат (День именин – 17 сентября), анализ пейзажа и цветовой символики также должны настроить учеников на романтический лад.

Предлагаем две серии вопросов для учебного анализа. Они касаются главных героев повести, которых, тем не менее, мы не вырываем из системы персонажей и сюжета.

*Первое впечатление о Желткове мы получаем по его письму к Вере Николаевне. Какова интонация письма? Как она создается? Какое впечатление оставляет адресант, почему? Как оценивают поступок Желткова близкие Веры и почему? А Вы?* В вежливых и умоляющих интонациях влюбленный автор разъясняет в письме достоинства своего подарка. Самоуничижение в конце письма служит еще большему возвышению героини и отчасти извиняет столь дерзкий и неслыханный поступок дарителя.

*Первая встреча читателя и других персонажей с Желтковым состоит в его квартире. Как жил Желтков? Какова его внешность? Как ведет себя Желтков в начале встречи и ближе к ее концу? Чем вызваны перемены в поведении и речи героя? Какое впечатление произвел Желтков на мужа и брата Веры? А на вас? Чем мотивировано поведение князя Василия и Николая?* Заплеванная лестница, низкая темная комната, бедность. Бледное нежное девичье лицо, упрямый детский подбородок, дрожащие руки теребят пуговицы, щиплют светлые рыжеватые усы, трогают без нужды лицо. Это не временное волнение: слова и поступки героя свидетельствуют о серьезном душевном расстройстве. Состояние Желткова с первых же минут встречи совершенно безошибочно, в отличие от Тугановского, почувствовал князь Шеин. В начале встречи Желтков извиняется и краснеет, благоговейно опускает ресницы при упоминании имени Веры Николаевны. Но, когда речь заходит об обуздании его силами властей, буквально переходит в наступление: начинает смеяться над своими гостями, кладет руки в карманы, удобно устраивается на диване, закуривает. И вот уже он задает вопросы, раздражается монологом о своей «безнадежной и вежливой любви», угрожает, что в его силах напомнить о себе Вере Николаевне из ссылки и даже из тюрьмы. Заканчивается монолог героя почти обвинением в адрес пришедших: «Вы хотите, я приму ее (смерть – Н.С.) в какой угодно форме». Наконец, Желтков объявляет Шеину, что идет звонить его жене, и действительно осмеливается на этот поступок ...

*Какую роль в истории играет мимоходом брошенная фраза о растраченных казенных деньгах? Попытайтесь восстановить образ жизни Желткова. Каково его отношение к своему положению? Как вы думаете, почему Желтков совершил самоубийство? Как вы оцениваете тот факт, что Желтков обращает к Вере слова из главной молитвы христиан?* Мимоходом брошенная фраза о растраченных казенных деньгах и последнее письмо Вере Николаевне позволяют читателю вполне восстановить картину трагедии, разыгравшейся в жизни Желткова. Перед нами романтик, может быть, в плохом смысле этого слова. Судя по тому образу жизни, что вел герой последние 7 лет, мир реальный его совершенно не волновал. Отсюда та убогость в обстановке и внешнем облике. Безответственное отношение к реальности и мирским обязанностям, возможно, и привело к растрате казенных средств. Желтков полностью поглощен миром своей мечты, миром, созданным его воображением.

Поначалу создается впечатление, что во главе его мира Вера Николаевна, недосыгаемость которой только распаляет чувства. Вот он поклоняется ей, как божеству: свято хранит вещи, к которым Она прикасалась, обращает к Ней молитвенные сло-

ва: «Да святится имя твое». Но при внимательном взгляде становится очевидно, что во главу мироздания Желтков поставил даже не Веру Николаевну, а себя. Он оценил свое душевное состояние сам («Я проверял себя – это не болезнь...»), дал ему высокое имя Любовь, присвоил себе право вмешиваться в жизнь других людей, наконец, распоряжаться жизнью и смертью. Довольно театрально и немало не сомневаясь в праве на такие поступки Желтков, убивает себя. Это рассказ о трагедии, которая может случиться с человеком, у которого сдвинуты духовные ориентиры.

Цель учебного анализа состоит не в том, чтобы раскритиковать чувство Желткова. Задача беседы – понаблюдать за портретом, словом и действиями героя и попытаться понять, почему и как герой пришел к непоправимой беде. В одной из студенческих работ прозвучала мысль о том, что, «совершив самоубийство, Желтков заставил, пусть совсем ненадолго, Веру думать о нем, а мир вращаться вокруг себя». Информация о прототипах повести может прозвучать не для того, чтобы убедить учащихся в правдивости рассказанной истории, а чтобы закрепить у них представление о несовпадении и взаимовлиянии жизни и искусства (знания, необходимые культурному читателю).

Следующий модуль учебного анализа связан с объектом любви Желткова. Для понимания характера княгини Шеиной очень важен эпизод, когда Вера и Анна оказываются над обрывом. *Как ведет себя Анна на краю обрыва? Что чувствует Вера? Каков метафорический смысл «обрыва» в повести? Каким эпизодам повести можно дать условное название «над обрывом»?* Анна быстро и со смехом «подошла к самому краю обрыва, отвесной стеной падавшего глубоко в море, заглянула вниз и вдруг вскрикнула в ужасе и отшатнулась назад с побледневшим лицом (...) «Когда я гляжу с такой высоты, у меня всегда как-то сладко и противно щекочет в груди ... и пальцы на ногах щемит ... И все-таки тянет, тянет...»

Обрыв, помимо основного, предметного значения, приобретает в повести дополнительный смысл. Это метафора острых ощущений, экстрима. Не случайно в домах Веры и Анны для обуздания азарта сестер были заведены особые правила игры в покер: удовольствие от игры никогда не переходило той границы, за которой начинаются скандалы и трагедии. «Обрыв» – это и метафора рискованных любовных похождения и трагических отношений. «Тянет» в пропасть практически всех героев повести, и срывается в нее не только Желтков. По самому краю проходят многочисленные персонажи рассказываемых на вечере историй (о жене полкового командира и новоиспеченного прапорщика, история поручика Вишнякова). Не всем удастся сохранять «равновесие», избегая губительного «головокружения». Великолепно чувствует грань, за которой начинается опасность, Анна: она «охотно предавалась самому раскованному флирту во всех столицах и на всех курортах Европы, но никогда не изменяла мужу».

Спокойному и размеренному течению жизни Шеиных письма Желткова тоже добавляли остроты. Конечно, нельзя обвинить героев в сознательном и бездушном цинизме: Вера Николаевна с неудовольствием приняла очередное письмо Желткова. Но по большому счету эти признания Шеиным не мешали. И если бы не тот роковой подарок, безбидным посланиям Желткова, возможно, и далее никто бы не препятствовал. Но почему же Желтков позволил себе такую дерзость? Одна из студенток сравнила письма Желткова с наркотиком, однако следующая инициатива Желткова натолкнулась на активное препятствие со стороны семейства Шеиных.

Таким образом, эпизод «над обрывом» можно считать одним из ключевых в композиции повести: скрепляя частные истории в единую сюжетную структуру, он позволяет выделить одну из ключевых идей повести, помогает постичь характер персонажей и определенные закономерности в их системе: Вера, оказывается, не так уж непохожа на свою сестру Анну и в какой-то момент становится немножко Желтковым (эпизоды у гроба, слезы в финале повести).

Отдельное замечание касается такого популярного методического приема, как обращение к Библии. Все-таки не стоит на основании 13 главы 1-го Послания к Коринфянам Апостола Павла делать вывод о том, что «только влюбленный имеет право на звание человека» и что все персонажи, кроме Желткова и Аносова, оказываются звенящей медью, а также ставить Желткова в один ряд с Христом, «страдающим, кровь и смерть» которого – искупительная жертва, воззвавшая Веру к новой жизни [3]. И уж коли речь зашла о Библии, то уместно было бы вспомнить о том, что самоубийство – тягчайший грех, непоправимое деяние, лишаящее человека возможности покаяния.

Вряд ли можно согласиться с утверждением, что концепция любви Куприна озвучена генералом Аносовым: «Любовь должна быть трагедией». Уже в следующем абзаце генерал говорит о том, что такой любви не встречал, и высказывает мнение, противоречащее заявленному им же: «Я, правда, знаю два случая похожих. Но один был продиктован глупостью, а другой ... так... какая-то кислота... одна жалость...»

Таким образом, неумеренное восхищение чувством Желткова не совсем соответствует сказанному Куприным и не полезно в той аудитории, с которой мы работаем (возраст изучающих Куприна такой, что большая любовь может случиться!). Разумеется, нет необходимости превращать литературу в иллюстрацию морально-нравственных истин. Однако, учитывая актуальность темы, имеет смысл внимательно проанализировать структуру повести и, может быть, соотнести историю, рассказанную в ней, с киноповествованием Ивана Вырыпаева «Эйфория».

О форме занятия. Это может быть традиционная беседа на основе анализа – устного или письменного, фронтального или дифференцированного. Можно превратить занятие в игру в духе современной коммуникации: моделировать общение в чате, на форуме, ток-шоу. Письменная работа позволит учащимся осознать собственное непростое отношение к прочитанному. Отрывки из сочинений тоже стоит включить в общий контекст интерактивности: использовать их в качестве материалов для создания литературных форумов.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Мосунова, Л.А.: *Условия саморазвития личности на уроке литературы*. In: Русская словесность 2004, №3, с. 17 – 26.
2. Роговер, Е.С.: *Русская литература XX в. В помощь выпускнику школы и абитуриенту*. СПб., 1999.
3. Чалова, А. «Гранатовый браслет» Куприна: некоторые замечания к проблеме формы и содержания. In: Литература 2005, №36, с.4.

ЕКАТЕРИНА ВАСИЛЕВНА СОЛНЦЕВА-НАКОВА

*Болгария, София*

## О ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА К НОВЫМ ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

### ABSTRACT:

Observation on the problem of adaptation of Russian language teaching to new informational technologies allows us to make the following conclusions:

- now-a-days informatization of education enters on a qualitative new stage.
- Actual problems of Methodics of Russian language teaching connected with informational technologies are quite perspective and undeveloped branch of science.

### KEY WORDS:

New information technologies, computer lingvodidactics, information, information society, education, multimedia products.

Научно-образовательный процесс по своей сущности является информационным, а информация представляет собой неисчерпаемый ресурс не только на Земле, но и во всей Вселенной. При обработке информации она, в отличие от всех других ресурсов, не исчерпывается, а обогащается. Работа с информацией сопровождается и пронизывает каждую индивидуальную и общественную деятельность, весь процесс принятия решений, управления и контроля, а следовательно, имеет место и в образовательном процессе.

Роль информации в сфере образования обусловлена следующими факторами:

Во-первых, в настоящий момент наступило время так называемой *второй технологической волны*, которая характеризуется электронными и компьютерными сетями, а также утверждением виртуальной реальности и виртуальными отношениями.

Во-вторых, *информационное общество*, в котором мы живем, характеризуется быстрыми изменениями, в результате чего, традиционные представления о времени и пространстве претерпели значительные метаморфозы.

В-третьих, появилась необходимость в том, чтобы *каждый молодой человек овладел новыми информационными технологиями с тем, чтобы он умел обраба-*

тывать все больше информации и смог легче адаптироваться к новым условиям труда.

В-четвертых, электронно-образовательные ресурсы не должны дублировать книгу, а наоборот, они должны быть направлены к таким учебным задачам, решение которых невозможно при полиграфических изданиях.

В-пятых, компьютер нам дает в руки пять новых педагогических инструментов – интерактив, мультимедию, моделинг, коммуникативность, производительность, от эффективного использования которых зависят образовательные качества электронно-образовательных ресурсов.

Вот почему новые информационные технологии стали *приоритетом в образовании, в результате чего изменяется вся парадигма образования*. Учитель потерял свой статус основного источника знаний для ученика, но он остается руководителем в процессе их усвоения или приобретения новой квалификации.

По мнению футурологов в ближайшие два десятилетия 60 – 90% рабочего населения будет иметь высшее образование, а согласно прогнозу Евросоюза к 2020 году 60% работоспособного населения будет состоять из обучающихся и обучающихся. Само образование выйдет за пределы зданий учебных заведений. Будет обеспечен свободный доступ каждого человека к образованию согласно двум принципам: «Свобода во времени», т.е. каждый может учиться, когда захочет и «свобода в пространстве» – каждый может учиться, где захочет. С другой стороны, защита так называемых даже «классических» авторских прав» является трудной и проблематичной, особенно при отсутствии юридической и институциональной инфраструктуры. [Кабаков: 2004]

В настоящий момент многие исследователи рассматривают Интернет как уникальную коммуникативную среду, выполняющую такие функции, как:

- 1) воспитательную,
- 2) культурную,
- 3) лингвистическую,
- 4) когнитивную,
- 5) коммуникативную,
- 6) обучающую.

Главная задача, которая стоит перед преподавателями русского языка – это разработка и методическое описание обучающей функции Интернет-среды. На смену традиционной передаче и приобретению знаний приходят инновационные технологии, инновационная практика обучения.

Под технологией мы понимаем совокупность операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности в учебном процессе. Инновационная технология – это технология, опирающаяся на науку инноватику, которая рассматривает любой вопрос повышения уровня образования.

Наблюдаются новые тенденции в области филологического образования:

С одной стороны, «филология как наука о человеческом творчестве» – дефиниция с 1914 г., [Перетц 1970: 29] переносится в сеть Интернета, так как действует процесс дигитализации.

С другой стороны, заметно непрерывное увеличение роли невербальных средств – информация почти во всех сферах подается уже в новой упаковке: поскольку внимание молодежи нельзя долго удерживать над толстыми книгами, а только при



помощи DVD – коротких клиппов, которые сочетают в себе цвет, образ и звук в виде мультимедийных программ. В этом отношении даже предлагается рассматривать право на информацию как неотъемлемой части культурного многообразия, что обеспечивает индивиду свободу слова в информационном обществе. [Кабаков 2007: 112 – 115 ].

В последнее время появился ряд публикаций, в которых описывается и анализируется работа в этом направлении. Так, например, в июне 2004 г. на заседании трех кафедр русского языка МГУ была дана высокая оценка дидактическому комплексу «Кл@сно!», написанному польскими русистами И. Данецкой и Б. Хлебдой, в котором предлагается новаторское изучение русского алфавита и знакомство с компьютером, общение в компьютере, которые отличают новые уроки от традиционных.

На международном симпозиуме МАПРЯЛ, проведенном в апреле 2006 г. при Великотырновском университете, Барбара Хлебда из г. Ополе ознакомила участников со своим инновационным проектом, который, как подчеркивает автор в своем предисловии «вероятно является первым изданием такого рода в Польше» [Chlebda 2004: 3]. Этот путеводитель предназначен для всех желающих изучать русский язык и ознакомиться с русским Интернетом, как и для учителей – русистов с целью облегчить их работу при подборке материала.

По утверждению Барбары Хлебды, все описанные в ее публикации адреса проверены ее собственным опытом, а все предложенные ей материалы подобраны в результате многократного посещения предоставленных страниц в *Рунете*, который является делом русских информатиков и их гениальных компьютерных программистов. В пространстве русского Интернета в настоящий момент отражаются самые важные и представляющие интерес научные и культурные события, связанные с русской действительностью. Но для того, чтобы облегчить работу польским потребителям, Хлебда подобрала самые важные адреса, которые разделила на 12 тематических разделов, сообразно их информационному содержанию как библиотеки, культура, газеты, радио, телевидение, словари, энциклопедии и т.д.

В настоящий момент во всех языках создается компьютерная терминология. Поэтому Б. Хлебда приложила в конце этого издания русско-польский словарь наиболее часто встречаемых компьютерных слов и выражений с целью облегчить их понимание.

В конце этого издания указаны все фамилии в азбучном порядке, а на приклеенном к обложке конверте приложен диск с электронной версией всего издания. Публикации подобного рода безусловно являются новой страницей в сфере филологических исследований.

В подтверждение второй наблюдаемой нами тенденции была проделана на этой же конференции демонстрация проф. М.Р. Кондубаевой, заведующей кафедрой общего и сопоставительного языкознания при Казахском университете международных отношений г. Алматы. Проф. Кондубаева продемонстрировала всем участникам конференции мультимедийную программу на тему: “Музеи мира и Казахстана” для учеников 5 – 6 класса по русскому языку, выработанной Центром информации при Министерстве образования, совместный проект с Сингапуром / ноу-хау засекречено/. Программа содержит 6 модулей для гуманитарных классов: как чтение, грамматика, лексика, общие тексты и упражнения для индивидуальной работы. Судя по всему этим программам принадлежит будущее.

Современные информационные технологии находят все более широкое применение при преподавании русского языка, кардинально его обновляя не только новыми способами и формами, но и новыми достижениями целей обучения.

Появился ряд новых работ, в которых рассматривается процесс создания программы «непрограммированным способом» (Барышникова Е.Н, Ельникова С.И., Беленчикова Р., Беленчиков В., Бовтенко М.А, Гарцов А.Д., Богомоллов А.Н., Ускова О.А., Брехт Р. Ван лоо Эстер, Брон Жанет Тея, Янсен Юдин, Великосельский О.А., Марусенко Н.М., Власенко А.И., Падо А., Годенко А.Е, Еремина В.В., Филимонова Н.Ю., Чугунов А.Л., Голубева А.В., Лукина Я.В., Дедова О.В., Капитонова Т.И, Озерова Н.И., Касьянова В.М., Кортова Т.В., Летягова Т.Е., Лекич М. /[www.russnet.org/](http://www.russnet.org/), Литвинко О.А., Новиков С.Г., Чеченева С.Б., Монкоша-Богдан Я., Пурисман А., Малер К., Ремнева М.Л., Кедрова Г.Е., Потапов В.В., Омелянова Е.Б., Смоленский А., Соболева О., Троненко Н. и др.).<sup>1</sup> Это связано с существованием двух подходов в реализации НИТ /новых информационных технологий/ в практике преподавания русского языка иностранцам: репродуктивного и креативного.

Кроме этого при Токийском университете иностранных языков Г. Никипорец-Тагинава изучает лексические процессы, происходящие в русском языке в конце XX – начале XXI века, а также решения ряда важнейших лексикографических задач при помощи современных компьютерных ресурсов и технологий. Это дает лингвисту уникальную возможность изучать лексику современного русского языка в динамике развития. При помощи компьютерных технологий могут решаться сложные лексикографические задачи, на которые раньше уходили долгие годы.

Мы являемся свидетелями появления компьютерной лингводидактики /КЛД/, как раздела методической науки. Сущность КЛД в ее междисциплинарности, поскольку она связана с другими областями знаний как прикладная лингвистика, математическая лингвистика, системы искусственного интеллекта и т.д.

Дидактика (от греч. *didaktikos* – поучающий, относящийся к обучению), определяется как теория обучения, которая исследует содержание, методы и формы организации обучения [Рыжов 2004: 318]. Лингводидактика или дидактика языка исследует законы овладения любым языком независимо от того, выступает ли он в качестве первого или второго. Процесс овладения языком в учебных условиях является предметом исследования психологов, психолингвистов, лингвистов и методистов. Осмысление этого процесса с позиций той или иной отдельной дисциплины значит не получить полной картины усвоения языка в учебных целях. Сделать это, по мнению ученых, в состоянии только лингводидактика, так как она является интегративной наукой.

Следовательно КЛД – это такая область лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку. КЛД отвечает на вопрос «Как решать проблемы лингводидактики и методики преподавания языка?» в условиях глобально меняющихся технологий информационного общества. Сегодня перед преподавателями русского языка остро стоит проблема творческого использования информационных технологий в профессиональной сфере. К настоящему времени информация образования выходит на качественно новый уровень: решается задача массового использования компьютерных и сетевых технологий в профессиональном образовании и в частности, при преподавании русского языка.



За последние десятилетия наблюдается многочисленное использование компьютера в практике преподавания русского языка, но к сожалению в сравнении с другими языками, например английским языком, в области русского языка появилось сравнительно небольшое количество программных продуктов. В качестве основных причин такого положения является высокая технологичность исполнения программы, требующая труда высококвалифицированных программистов, недостаточная готовность большинства опытных методистов принимать участие в коллективной работе по созданию программных продуктов учебного содержания.

В конце прошлого и начале этого веков стремительный прогресс новых информационных технологий (НИТ) создал условия для преподавания языка в Интернете. Исследователи сразу же обратили внимание на изучение дидактического потенциала компьютерного обучения за счет использования новых возможностей, которые приобрел компьютер с развитием глобальных сетей.

КЛД продолжает развиваться очень динамично и сейчас она стоит на пороге нового этапа, а именно перехода от описательно-теоретического характера возможностей информационных технологий к практике преподавания языка, так как на программно-техническом уровне уже созданы все предпосылки для творческой деятельности педагога в учебном процессе.

В современной системе средств обучения появились новые компьютерные средства обучения (КСО). Настоящий момент характеризуется наличием КСО, педагогический потенциал которых не востребован в силу чрезвычайной новизны и технологической сложности этого явления.

История развития информационных технологий свидетельствует о том, что программисты высокого порядка создают и постоянно совершенствуют программные оболочки, а педагог может производить обучающие материалы непрограммируемым способом. При этом данные программные продукты постоянно наполняются разными дизайнерскими решениями (шаблонами, фонами, флажками, тематическими рисунками и фотографиями). Например, если сравнить современные компьютерные технологии с аналогичными десятилетней давности, то можно сделать вывод о том, какие возможности предоставят нам технологии в следующие 10 лет.

Следовательно, чем выше будет средний уровень специальной подготовки преподавателей русского языка в области информационных технологий, тем более совершенные программные оболочки будут создавать софтверные компании. Поэтому к числу первостепенных задач следует отнести создание профессионально-ориентированной программы квалификации преподавателей русского языка в области использования информационных технологий и приобретения навыков производства мультимедийных обучающих материалов в среде специализированных стандартных программных приложений.

Наблюдение над проблемой адаптации преподавания русского языка к новым информационным технологиям позволяет прийти к следующим выводам:

- в настоящий момент информатизация образования вступает в качественно новый уровень;
- актуальные проблемы методики преподавания русского языка, связанные с компьютерными средствами обучения, являются самым перспективным и самым неразработанным направлением науки;

**ПРИМЕЧАНИЯ:**

<sup>1</sup> См. Круглый стол: Дистанционные формы обучения русскому языку как иностранному – In: Сб. докладов и сообщений X Конгресс МАПРЯЛ «Русское слово в мировой культуре», 30 июня – 5 июля 2003, Санкт-Петербург.

**ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:**

Кабаков, И.: *Мениджмънт и правна инфраструктура на културата С: Критика*, Сиела, 2004.

Кабаков, И.: *Право на културно многообразие*, С., УИ «Св. Климент Охридски», 2007.

Перетц, В.Н.: *Из лекций по методологии русской литературы*, Киев, 1914. Slavic printings and re-printings. Paris, 1970.

Рыжов, В.Н.: *Дидактика*, М., 2004, с.318.

Chlebda, B.: *Przewodnik po stron@h Runetu*. Opole, 2004, 95 str.5

ЯНА ФОЛЬПРЕХТОВА

Чехия, Прага

## ДРАМАПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

### ABSTRACT:

This contribution contains some ideas about the dramapedagogical approach to the foreign language teaching. There are some examples of dramapedagogical language schools and theatres in the european countries and in the Czech Republic. Author is thinking about dramapedagogical activities in the contemporary Russian language textbooks and about the dramapedagogical methods in the Russian language teachers preparation. She puts forward to elaborate a special textbook of dramapedagogical education for the Russian language teachers in the Czech Republic. In the last part of this paper she discrases her own experience with the dramapedagogical activities in the English language learning at the language school Jevishthe ("The Stage") in Prague.

### KEY WORDS:

Dramapedagogical approach to the foreign language teaching, dramapedagogical language schools and theatres in the european countries and in the Czech Republic, special literature about the dramapedagogical methods of the foreign language teaching, some examples of the dramapedagogical activities in the english as a foreign language teaching (author's own learnerexperience), unity of music, moving and speak act in the dramapedagogical activities for the foreign language teaching.

Обучение иностранным языкам посредством театральных приёмов – идея, конечно, вовсе не новая, её начало можно найти ещё в трудах Я.А. Коменского. В современном обществе интерес к усвоению языка посредством театра резко возрастает приблизительно с 80-ых годов 20-ого века, особенно в Германии, Австрии, Франции, Швейцарии и Великобритании [2, 3, 5]. В разных странах Европы возникают специальные театры и языковые школы, разрабатывающие учебные спектакли, способствующие более совершенному усвоению того или другого иностранного языка. В качестве примера можно привести т.н. *Прикладной театр* (*Das angewandte Theater*) в австрийском городе Грац. В последние годы учреждения того же типа начинают действовать в Чешской Республике. В Праге существует *языковая школа «Сцена» (Jevišť)* во главе с директором Б. Дочкаловой [12]. В Интернете можно найти сайты *Bear Educational Theatre*, труппа которого сотрудничает с некоторыми основными школами в ЧР при обучении английскому языку [13]. Личный контакт с приведёнными учреждениями а также участие в трёхлетнем семинаре по

дрампедагогическим (ДП) приёмам обучения иностранным языкам вдохновили автора на тему этой статьи.

Если посмотреть, как часто появляются ДП приёмы в современных чешских учебниках русского языка и появляются ли они вообще в официальных учебных материалах, нужно сказать, что до сих пор очень многое зависит скорее от самого преподавателя, чем от учебников. В некоторой степени ДП приёмами можно считать более менее *традиционные ролевые игры, направленные на решение стандартных коммуникативных задач*. Наличие таких игр в современных учебниках весьма важно, так как решение стандартных коммуникативных задач способствует формированию коммуникативной компетенции. Однако с другой стороны, если в учебниках довольно односторонне преобладают одни только стандартные коммуникативные задачи, то главное внимание уделяется в первую очередь чисто прагматическим аспектам коммуникации, тогда как юмористические, эстетические, эмоциональные и глубинно-личностные аспекты остаются как будто в стороне. Для стандартных коммуникативных задач типично, что эмоции участников коммуникации остаются скрытыми, невыраженными. В большинстве стандартных коммуникативных ситуаций заранее известно, что кому и при каких обстоятельствах надо сказать, так что в них, как правило, отсутствует элемент неожиданности и непредсказуемости. Такие задания довольно часто встречаются прежде всего в учебниках для средней школы или для взрослых. ДП приёмы в учебниках для детей школьного возраста, особенно в учебном комплексе «*Поехали 1 – 5*», предназначенном для обучения русскому языку в основной школе, отличаются гораздо более выразительной эмоциональной окраской. В этом учебнике элементы драматизации представляют собой составную часть работы над вводными текстами, и даже над художественными текстами, предназначенными для синтетического чтения. Некоторые конкретные рекомендации по употреблению ДП приёмов преподаватели русского языка могут найти в Методических руководствах к отдельным томам учебника «*Поехали 1 – 5*», но в общем можно сказать, что подготовка к практической реализации ДП приёмов при обучении русскому языку в чешской среде до сих пор носит скорее случайный и не очень систематичный характер. На наш взгляд, в том плане очень много можно было бы сделать прежде всего в рамках вузовской учебной дисциплины, по традиции называемой *Практические занятия по русскому языку*, тем более что, например, по учебной программе Педагогического факультета Карлова университета в Праге эта дисциплина длится целые 10 семестров в обучении магистров, а минимум 6 семестров в обучении бакалавров.

Некоторые попытки практического применения ДП приёмов при обучении русскому языку были сделаны в чешском учебном тексте «Практические занятия по русскому языку – учитель в классе» [4]. На современном этапе развития дидактики русского языка следовало бы разработать более детальное и, может быть, одновременно и более объёмное пособие по практическому применению ДП приёмов в разных типах школ. В качестве теоретических источников можно опереться на ряд работ не только зарубежных, но и чешских специалистов [6, 7, 8, 9]. Немецкие и англоязычные источники позволят увидеть данную проблему в контексте дидактики других иностранных языков [2, 3, 5]. Работы русских авторов помогут уловить связь дидактики русского языка как иностранного с обучением русскому языку как родному, особенно ценными в этом плане можно считать русские работы о дет-

ском и молодёжном театре [1]. Работы чешских авторов могут показать связь современных лингводидактических стремлений с лучшими отечественными педагогическими традициями, так как мысль о применении театра для более прочного усвоения иностранного языка можно найти ещё в трудах Я.А. Коменского, как уже упоминалось выше.

Весьма важным источником конкретных идей при практическом применении ДП приёмов на уроках русского языка может стать личный опыт преподавателя, изучающего при помощи ДП приёмов какой-нибудь другой иностранный язык. Во второй части настоящей статьи автор предлагает краткую характеристику личного опыта, полученного на курсах английского языка среднепродвинутого этапа. Курсы организовались пражской языковой школой *Jevišťe*. Занятия проходили с начала февраля почти до конца июня 2007-ого г. по два часа в неделю (120 минут + 15 минут для отдыха). В группе занималось семеро человек, двое мужчин и пять женщин. Младшему члену группы было около 30, старшему около 55. Интересны были тоже профессии: профессиональный пианист, программист, две служащие в банке, одна сотрудница рекламного агентства, одна преподавательница английского языка, одна преподавательница русского и немецкого. Работой группы заведовало двое преподавателей: Мелани Рада, девушка из Канады, носитель английского языка как родного и одновременно специалист по драматическому искусству. Барбора Дочкалова, преподавательница английского и одновременно директор языковой школы *Jevišťe*.

Занятия на этих курсах проходят чаще всего следующим образом: Первые 15 минут группа стоит в кругу, кто-нибудь из участников произносит любую английскую фразу, сопровождая её любым выразительным жестом или движением, каждый по очереди должен реагировать какой-нибудь другой фразой и жестом, вся группа постепенно подражает всем участникам, все реплики вместе должны образовать диалог.

После вводной деятельности для хорошего старта группа переходит, например, к следующим видам ДП приёмов усвоения языка:

№ 1: Преподаватель включает инструментальную музыку по собственному выбору. Задача для студентов: Каждый может двигаться, как хочет, каждый может воображать, что хочет. Условие только одно: Студенты должны любым образом выразить эмоцию, заданную преподавателем (радость, страх, счастье, неожиданность, испуг, ненависть, поражение, разочарование и т.д.). Когда музыка замолчит, каждый должен как будто «замёрзнуть» в своём движении и по возможности подробно описать образ, который он только что создал. Благодаря этому приёму можно, между прочим, пережить очень интересный личный опыт: Дело в том, что приятная, мелодичная и гармоничная музыка медленного темпа у большинства психически здоровых людей значительно ограничивает возможность выражать, или даже только воображать чувство ненависти.

№ 2: Индивидуальное домашнее задание: Каждый член группы должен составить диалог, в котором все реплики будут начинаться по очереди с соответствующей буквы алфавита. Обязательно нужно употребить все буквы. Первое предложение можно начать с любой буквы, но все остальные реплики опять должны продолжаться по алфавиту. На следующем уроке диалоги читаются вслух, преподаватель следит за исправлением ошибок. Группа разбивается на пары или на маленькие группы по 2 – 3 человека. Каждая группа выбирает один диалог для постановки на

сцене, тренирует запоминание реплик и актёрскую реализацию. Запоминание реплик всегда сочетается с энергией конкретного движения. Тренировку заучивания наизусть можно организовать так, что собеседники с каждой репликой бросают друг другу мягкую подушку. Энергия движения должна соответствовать энергии реплики, а также энергии выражаемой эмоции, т.е. например радости, злобе, удивлению и т. д.

№ 3: Каждый член группы получит листочек с одним очень странным предложением, например: *Почему у тебя на голове змея? Я только что выиграл миллион долларов. Я опоздала на свою свадьбу. Мой дом горит* и т. д. Группа разбивается на пары, каждая пара должна составить короткий диалогический текст, соблюдая одно важное условие: Вопросительные предложения должны выразительно преобладать над повествовательными. В диалог необходимо включить написанные на листочках предложения. Время для подготовки минут 15, потом все группы инсценируют и показывают свои выступления. В последней фазе работы преподаватель исправляет ошибки, предупреждает о правильных решениях, студенты записывают правильные варианты, которые в следующий раз включаются в дальнейшую практическую тренировку.

Главная цель каждой учебной группы на курсах в языковой школе «Сцена» – не составление и заучивание отдельных диалогов, а постановка публичного спектакля как единого общего целого в конце семестра или учебного года. У описанной выше группы такая цель вызывала очень сильную мотивацию в работе над усвоением соответствующего лексического и грамматического языкового материала.

По мнению автора статьи, при обучении в основной и средней школе государственного сектора можно применять ДП приёмы обучения языкам не только на уровне отдельных ДП элементов, а также на уровне целых учебных спектаклей, но для такой работы необходимы два важных условия: 1. регулярное сочетание школьного обучения с внеклассной деятельностью учащихся, например, в кружках иностранных языков; 2. присутствие в составе преподавателей в данной школе нескольких настоящих энтузиастов, которые готовы вложить в дело языкового образования и воспитания свою энергию и творческие идеи.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

1. Аксёнова, Г., Кирш, Т.: *Учебный театр*. Москва, Русский язык 1989.
2. Fleming, M., Byram, M.: *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge University Press 1998.
3. Holden, S.: *Drama in Language Teaching*. London, Longman 1981.
4. Mrhačová, E.: *Praktická cvičení z ruského jazyka. IV. díl. Učitel ve třídě*. Pedagogická fakulta v Ostravě, Praha, SPN 1991.
5. Tselikas, E.: *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich, Orell Füssli Verlag AG 1999.
6. Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha, Agentura STROM 1998.
7. Valenta, J.: *Drama ve výchově a vzdělávání*. In: Děti a my. 2002, roč. 32, č. 3, s. 22.
8. Valenta, J.: *Divadlo ve výchově*. In: Tvořivá dramatika. 2005, č. 2, s. 1 – 2.
9. Valenta, J.: *O scéničnosti učitelské profese*. In: Disk, 2006, č. 14, s. 20 – 29.
10. Jelínek, S., Folprechtová, J., Hříbková, R., Žofková, H.: *Raduga 1 – 3. Učebnice ruského jazyka pro střední a jazykové školy*. Učebnice. Pracovní sešity. Metodické příručky. Audiokazety. Plzeň, Fraus 1996; 1997; 1999.
11. Žofková, H., Eibenová, K., Liptáková, L., Šaroch, J.: *Pojechali 1 – 5. Učebnice ruského jazyka pro základní školy a víceletá gymnázia*. Učebnice. Pracovní sešity. Metodické příručky. Zvukové nahrávky. Praha, Albra – SPL Práce 2003; 2004; 2005; 2006; (2007 – v tisku).
12. [www.jeviste.cz](http://www.jeviste.cz)
13. [www.bearproject.cz](http://www.bearproject.cz)

БАРБАРА ХЛЕБДА

*Польша, Ополе*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ РУНЕТА В РАЗВИТИИ РЕЧИ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ФИЛО- ЛОГИИ

### **ABSTRACT:**

Teaching Russian language assisted with resources of Russian internet (Runet) accounts for a downright new aspect of didactics. Coursework materials developed on the basis of Runet resources enable students to immerse in authentic linguistic and cultural environment. In addition, extensive use of audio and video materials make the didactic process not only more attractive, but also more effective.

### **KEY WORDS:**

Resources of Russian internet, didactics. Coursework materials, authentic linguistic and cultural environment.

Русскоязычный Интернет, существующий параллельно реальному языковому пространству, в настоящее время даёт не только возможность мгновенно обмениваться информацией, но также применять немыслимые прежде приёмы и методы в процессе усвоения русского языка. Развитие речи при поддержке виртуальных материалов Рунета является новым аспектом в обучении языку студентов-русистов. Занятия по развитию речи, устной и письменной (аудирование, говорение, чтение и письмо) проводятся в соответствии с принципом взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Подготовка хорошего специалиста в настоящее время без ознакомления с новыми возможностями, связанными с информационными технологиями, просто не выдерживает конкуренции. Владение компьютерными технологиями является одним из требований на рынке труда, предъявляемых специалисту любого профиля. Не являются исключением и филологи-русисты, будущие преподаватели русского языка и переводчики.

Применение новых компьютерных технологий в практике обучения русскому языку предполагает обращение к такому источнику межкультурной коммуникации, как русскоязычная зона Интернета – Рунет. Назовём три наиболее значимые для студентов русской филологии функции Рунета: информационную (умение приоб-



ретать информацию с помощью поисковых систем), коммуникативную (широко понимаемое общение на русском языке), методическую (умение использовать ресурсы Рунета в процессе обучения русскому языку).

Активно пользуясь ресурсами польско- и англоязычного Интернета, наши студенты, как правило, не готовы к работе в русскоязычной виртуальной среде. Выход в эту новую для них виртуальную среду требует приобретения определённых навыков, достижения определённого уровня мультимедиакомпетенции. Под мультимедиакомпетенцией в условиях подготовки филологов-русистов мы понимаем 1) способность пользоваться в процессе овладения иностранным языком мультимедиа материалами, источником которых являются прежде всего ресурсы русскоязычного Интернета, 2) умение обучаться и обучать языку в мультимедийной, интерактивной и гипертекстуальной среде.

Ставя своей целью развитие мультимедиакомпетенции, выделяем следующие параметры: 1) Знакомство с содержанием и структурой русскоязычного киберпространства; 2) Навигация в сети [www](http://www), особенности поиска; 3) Интеракция в сети (чаты, телемосты, конференции, форумы; особенности Интернет-общения: виды речевой деятельности, в которых оно состоит, и специфика языка общения); 4) Поиск и отбор материалов сайтов русскоязычного киберпространства, связанных с обучением разным аспектам языка, формированием коммуникативных умений, развитием культурологической компетенции; 5) самостоятельные учебные и дидактические проекты (творческие работы студентов).

Как мы много раз убедились, практически все студенты имеют навыки работы на компьютере, однако с русской клавиатурой не работает почти никто. В связи с этим на начальном этапе освоения Рунета в качестве учебного пособия целесообразно использовать тренажёры клавиатуры, например, компьютерную игру *Клавиатура для чайников*. Чтобы найти игру, достаточно вписать её название, например, в поле поиска системы [www.yandex.ru](http://www.yandex.ru). В образовании медиакомпетенции учащихся этот пропедевтический этап важен, поскольку в этот период закладываются не только умения работы с русской клавиатурой, но и первичные навыки и умения быстрого и эффективного взаимодействия с русскоязычным Интернетом, позволяющие вести активную работу с его ресурсами.

Обучение работе со словарными источниками является важным компонентом урока иностранного языка. В русскоязычном пространстве Интернета в бесплатном доступе содержится большое количество словарей, справочников и энциклопедий, которые используются как на аудиторном занятии, так и в автономной самостоятельной работе учащихся. Для польских студентов филологического профиля был отобран нами ряд словарей, представленных на авторитетных русскоязычных сайтах. В частности, в начале каждого урока студенты «кладут» на свою виртуальную полку необходимые для занятий словари и справочники, среди которых назовём словари, помещённые на портале [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru), а также другие, в зависимости от выполняемых заданий.

Часто в начале занятий в компьютерной аудитории, студенты в качестве своего рода «языковой зарядки» просматривают газеты и журналы. Готовя мини-обзор важных или интересных событий, учащиеся «листают» российские электронные газеты и журналы или переведённые на русский язык материалы иностранных печатных изданий, в том числе и польских. Бывает так (особенно, если занятия проходят



рано утром), что студенты читают о каком-то событии на русском языке раньше, чем на родном. Довольно часто во время этого электронного обзора печати учащиеся обнаруживают в текстах слова и выражения, не зарегистрированные ни одним из словарей, в том числе и электронными. Если первичный контекст не позволяет установить значение единицы, ищем вторичные контексты, например, в корпусе русского языка или в текстах, проиндексированных поисковыми системами.

Остановимся ещё на одной очень важной проблеме. Каждый преподаватель в своей практике сталкивался с большими затруднениями при объяснении на словах некоторых страноведческих реалий, поскольку культурологический комментарий в словарях (если таковой имеется) не в полной мере даёт представление о них. Благодаря Рунету преподаватель может дать студентам более полное представление о таких сферах жизнедеятельности носителей языка, которые недоступны при традиционном способе обучения. В этой связи трудно переоценить возможности Рунета, позволяющего осуществить погружение учащегося в аутентичную языковую и культурную среду. Благодаря воздействию аудио- и видеостимуляторов, предлагаемый студентам дидактический материал становится очень богатым, а, значит, легко осваиваемым и запоминающимся.

Большим преимуществом использования ресурсов Интернета является развитие межкультурной компетенции, содействующей формированию культурных универсалий, необходимых для кросскультурного общения в атмосфере взаимопонимания, толерантности и сотрудничества.

В качестве примера приводим некоторые виды заданий, используемые нами при работе над 3 темами, и остановимся только на двух аспектах обучения русскому языку с помощью ресурсов Рунета – лексическом и культурологическом, показав лишь небольшой срез работы, проводимой на практических занятиях. Следует заметить, что студентам, начинающим изучать русский язык, все рекомендации к заданиям даются на родном языке.

1. Путешествие по Транссибирской железной дороге.

1.1. Определите расстояние между Варшавой и Владивостоком. Сколько часов придётся провести в пути, пользуясь на этом расстоянии автотранспортом. Объясните с помощью словарей на сайте [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru) значение слова «зимник»

Адреса для поиска:

Система АвтоТрансИнфо <http://www.autotransinfo.ru/>

Портал [gramota.ru](http://www.gramota.ru). Проверка слова. [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru)

1.2. Эта страница в иллюстрированной форме фиксирует рекорды Транссибирской магистрали, отвечая на вопрос: где находится самое-самое? Самая высокая точка и самая западная, самый большой тоннель и самый скоростной участок, самый крутой подъём, самый длинный мост, самая протяжённая железная дорога на планете. Выберите интересующий вас рекорд и расскажите коротко о нём.

Адрес страницы рекордов:

Рекорды Транссиба зарегистрированы в 22 номинациях.

<http://transsib.ru/cat-records.htm>

1.3. Сколько часовых поясов проезжают поезда Транссиба? Посмотрите карту часовых поясов России. Какова разница по времени между Москвой и Владивостоком?

Адрес карты:

Часовые пояса относительно московского времени:

<http://transsib.ru/Map/transsib-clock.gif>

1.4. Скажите, какая погода стоит в Москве, на Байкале, во Владивостоке. Обратите внимание, что погода в Москве и крупных городах Транссиба определяется на сайте в режиме реального времени. Информация о погоде обновляется дважды в сутки – утром и вечером. При нажатии на информер выводится прогноз погоды по этому городу на предстоящие трое суток.

Адрес для поиска

Транссибирская погода <http://transsib.ru/cat-meteo.htm>

1.5. На форумах можете прочитать вопросы и ответы на разные темы. Можете также задать свой вопрос и получить ответ, для этого лучше зарегистрироваться. Выберите нужный форум и прочитайте ответы на интересующие вас вопросы.

Адрес форумов:

Список форумов Транссиба <http://www.dzd-ussr.ru/forum/index.php>

2. ГУМ – самый известный магазин Москвы

2.1. Приведите старую и новую расшифровку сокращения ГУМ (*Государственный универсальный магазин – с 2005 г. Главный универсальный магазин*)

Адрес словаря:

Словарь сокращений русского языка <http://sokr.ru>

2.2. Посмотрите на карту проезда и определите, где находится ГУМ. Можете также воспользоваться интерактивной картой

Адрес карты проезда:

Карта проезда и парковки <http://www.gum.ru/scheme/>

2.3. Выберите по списку нужный магазин, посмотрите фотографии, передайте информацию о магазине, его торговом предложении. На плане магазина на каждом этаже можно увидеть дополнительную информацию (туалеты, банкоматы, Fast Food, телефоны)

Адрес сайта:

Список магазинов по алфавиту или по категории <http://www.gum.ru/shopmap>

2.4. Соберите краткую информацию об истории ГУМ-а. Что обозначают даты: 1890 год, 1953 год, начало 90-х годов?

Адрес сайта:

История ГУМ-а <http://www.gum.ru/history/>

3. По Москве на метро

3.1. Используя интерактивную схему метро, определите маршрут от станции Чистые Пруды до станции Третьяковская (Укажите начало маршрута на схеме,

подведя курсор к нужной станции и нажав левую кнопку мыши, или выберите станцию отправления из списка вверху. Начало маршрута будет помечено мигающим символом)

Адрес сайта:

Интерактивная схема московского метро

[http://www.fido-online.com/snn/metro/main\\_ie.htm](http://www.fido-online.com/snn/metro/main_ie.htm)

3.2. Стоимость проезда менялась от 30 копеек до 17 рублей. Менялись также способы оплаты проезда — от картонных билетов до транспортных карт с микросхемой. Познакомьтесь с этой историей.

Адрес сайта:

История стоимости проезда в метро с 1935 года <http://metro.ru/fare/history/>

3.3. Послушайте голоса московской подземки, записи конкретных сообщений, звучащих в вагонах московской подземки. Какие объявления услышит пассажир в поезде?

Адрес сайта:

Голоса подземелья (внизу страницы) <http://voices.metro.ru/msk2.html>



МАРИЯ ЧИРИКОВА

*Чехия, Прага*

## ТРАНСЛАТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ИХ МЕСТО В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

**ABSTRACT:**

Translatological issues and their role in methodology of Russian language instruction at faculties of philology. The paper focuses on systematic solutions of translation-related problems at the level of interlingual mass communication.

**KEY WORDS:**

Russian language, faculties of philology, methodology translation.

В центре нашего внимания – переводческие проблемы в процессе обучения русскому языку на филологических факультетах. Для студентов старших курсов данной специальности все еще окончательно не решено создание учебной программы по практике перевода, которая бы систематизировала формы практического перевода и методику преподавания перевода, как самостоятельной дисциплины. Чтобы совершенствовать переводческие компетенции филологов, необходимо составить пособия по письменному и устному переводу обобщенного вида. Систематический подход к данной проблематике поможет выпускнику ориентироваться на практике в различных сферах быта и воспринимать различного типа текст на основе доминирующих эквивалентов и по контекстным условиям не только в разговорной, но и в массовой и в деловой межъязыковой коммуникации. Изучая закономерности, путем систематизации отдельных переводческих приемов, можно в общем понимании решить проблему переводческой эквивалентности оригинала и перевода.

Если говорить об уровне грамотности филолога по практике перевода в профессиональной сфере, то до сих пор нет единых требований к его компетенции. Выпускник, по нашему мнению, должен овладеть общими методами и моделями переводческой практики на уровне не только живой разговорной речи, но и на уровне разговорно-деловых высказываний. Изучая межъязыковую коммуникацию, мы должны работать прежде всего с коммуникативными единицами перево-

да, которые имеют в конструкциях разной степени сложности обобщенный смысл. В результате проделанной нами работы филолог должен обладать определенными навыками не только для восприятия специального русского текста, но и для достижения его адекватности на языке перевода.

Речь идет о таких приоритетах, как например, способность трансформировать текст, членить текст, определять единицы перевода, выбирать соответствующий переводческий прием, решать проблематику перевода на основе более широкого контекста и т.п.

Необходимо уделять внимание не только узко специализированным вопросам филологического характера, но и более широким вопросам обобщенного переводческого характера, которые связаны с восприятием и передачей лингвистической и внелингвистической действительности на уровне устно-деловой речи, а именно в таких областях, которые нас окружают и становятся составной частью нашей ежедневной жизни (экономика, финансы, торговля, услуги и т.п.).

Несмотря на то, что некоторые вопросы решаются по пути обучения языку, общий уровень знаний филолога во многом зависит от работы преподавателя, т.е. от того, как он подходит к переводу, как он стимулирует и мотивирует студентов через работу с разговорным, специальным или другим текстом.

У студента необходимо систематически развивать не только коммуникативную, но и переводческие компетенции с целью научить его умению достичь максимальной адекватности текста на языке перевода и ориентироваться, таким образом, на практике в зависимости от избранной специализации или избранного рабочего места.

Для умения работать с текстами мы выбираем научно-популярные тексты и устно-деловые высказывания, которые совмещают признак информационный с признаком функциональным. Чтобы адекватно перевести текст с русского языка на чешский язык и с чешского на русский, необходимо дать студенту основные сведения, как понимать переводческие проблемы, дать рекомендации относительно техники перевода и его интерпретирования и принимать во внимание лексико-грамматическое единство в многообразии текстов данного типа.

Для адекватного перевода текста необходимо строго отличить отдельные языковые стили и понять семантический смысловой объем доминантных понятий конструкций определенного типа в зависимости от того, идет ли речь о разговорном или специальном текстах.

### 1. Разговорный текст

В случае разговорного текста мы имеем в виду

- а) разговорно-бытовую проблематику,
- б) проблематику делового общения.

а) Изучая разговорно-бытовую проблематику конструкций, мы исходим из нормативной в этом смысле идиоматичности сочетаний, выявление функционирования которых, как правило, не действуют по определенным синтаксическим правилам, так как доминантой высказывания становятся частицы, междометия, наречия и местоименные слова. Синтаксическая членимость данных оборотов настолько неоднородна, что очень сложно определить какую-то схему для достижения адекватного текста на языке перевода. Речь идет, как правило, о фразеологизированных конструкциях непредикативного характера. Непредикатив-

ные сочетания слов, которые являются прежде всего реакцией на внелингвистическую действительность, рассматриваются только в последнее время, когда особое внимание уделяется изучению коммуникативного перевода.

Речь идет прежде всего о тех пресупозиционных знаниях, которые позволяют актуализировать, по определенным правилам, основную базу предложения. Для адекватного перевода конструкций данного типа необходимо прежде всего понять их функциональную семантику и структуру. Коммуникативно-прагматический способ заключается в выборе такой формы передачи информации исходного языка, которая адекватно воздействует на получателя, учитывая его прагматику. Основная цель – овладеть коммуникационными конвенциями, которые являются не только предпосылкой для правильного фиксирования отношений в конкретной ситуации и обеспечения успешной межъязыковой коммуникации, но и для правильной эквивалентной реализации того или иного значения на языке перевода. Наличие прагматики сигнализируется такими средствами, как, например, местоимения, наречия, связки, частицы, порядок слов.

Чтобы достичь адекватного оригиналу текста на русском языке, необходимо уделять последовательное внимание вопросам структуры социальной коммуникации и ее включению в базовое предложение.

В данном случае студент сосредотачивается не на адекватном семантическом содержании текста на языке перевода, а на значениях сигнификативном и прагматическом.

Это касается прежде всего прагматических пресупозиций, устанавливающих контакт между отправителем и получателем.

*Ср. Co nevidět přijde. Bom-vom přijdem. Mohu se u tebe na chvílku zastavit?  
Можно к тебе на минутку?*

*Jak jste přišel k těmto penězům? Откуда у вас эти деньги? To je mi ale případ!  
Вот это номер!*

Для разговорного русского языка типична максимальная компрессия лексико-семантических и грамматических составляющих и употребление супrasegmentальных элементов, при помощи которых говорящий воздействует на современного получателя.

б) Изучая разговорную коммуникацию на уровне делового общения, необходимо прежде всего понять его функциональную семантику и структуру. В отличие от первого типа на данном уровне общения в процессе межъязыковой коммуникации первостепенное место занимает не паралингвистическая информация, а функционально-семантическая. Речь идет об определенных механических заменах доминирующих лексических единиц на уровне фразы, когда, как правило, основные денотативные значения в сопоставляемых языках совпадают. На основе адекватного употребления взаимодействующих морфологических и функционально-семантических признаков единиц перевода, студент, как правило, воспроизводит речевые навыки чисто механически.

*Ср.: употребление реплик из Петербургского экономического форума:*

*– Господин Масопуст, скажите, пожалуйста, что повлияло на решение вашей Торгово-промышленной палаты по странам СНГ принять участие в петербургском форуме?*

– *Как будет представлена Торгово-промышленная палата по странам СНГ в Санкт-Петербурге?*

## 2. СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ

Выявляя типы приемов перевода письменного научно-популярного текста и разговорно-деловой письменной формы речи, необходимо выделить доминанты отдельных специализаций на языке оригинала, которые с точки зрения перевода представляют ряд до сих пор нерешенных проблем, и подходить к данной проблематике комплексно. Для этой цели мы разработали 3 учебника. Рассмотренные в данных пособиях переводческие проблемы отражают наиболее типичную разговорно-бытовую проблематику, проблематику устно-деловых высказываний и специальных текстов обобщенного характера, которая предлагается в определенном наборе упражнений.

Первый учебник под названием Практический курс русского языка, Praha 2002 (Marie Csíriková, Eva Vysloužilová) может быть использован студентами и всеми, кто интересуется вопросами письменного и устного перевода и сопоставительного анализа, для самостоятельной работы, так как по ключу можно проверять правильность перевода, знание минимальных коммуникативных переводческих единиц и их употребление в связном тексте. Речь идет прежде всего о знаниях межъязыковых трансформационных моделей на уровне формальных преобразований.

Второй учебник под названием Odborný překlad v praxi, Plzeň 2005 (Marie Csíriková, Libuše Urieová) большее внимание уделяет применению в процессе перевода доминирующих единиц текста на уровне речи на основе сопоставления объема смысловой информации коммуникативных единиц в обоих языках.

В третьем учебнике под названием Cvičné texty pro rusisty, Plzeň 2006 (Marie Csíriková, Vlasta Klausová) мы составили упражнения по письменному и устному переводу фрагментов чешского и русского текста, применяя закреплённые шаблоны коммуникативных единиц. Умение работать с комплексом взаимодействующих языковых явлений и их обобщениями способствует достижению адекватности полисемичных языковых средств и разнотипного текста на языке перевода.

Первая компетенция умения работы с текстом и его коммуникативными единицами проверяется в данном учебнике в обобщенном виде в более широком контексте ЕС. Вступление в ЕС несет собой до определенной степени переориентацию лингвистов на новую обстановку. Исходя из современной социально-экономической ситуации в контексте ЕС, мы формируем общие знания филологов по переводу и развиваем их компетентности коммуникативно-профессиональной подготовки в конкретных областях деятельности. Упражнения направлены, с одной стороны, на работу с небольшими объемами текста, выявлением его смысла, опираясь на его доминанты, а с другой стороны, на воспитание культуры устной и письменной речи, на развитие интерпретирования различных точек зрения. Студент учится умению отвечать на заданные вопросы по тексту, составлять план текста, резюме на чешском или русском языках, редактировать текст и т.п.

Нашей целью является подготовка специалистов, владеющих общими практическими знаниями перевода, его стратегиями и моделями и активно применяющих полученные знания в области межъязыковой и межкультурной коммуникации.



**ДОКЛАДЫ  
ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СЕКЦИИ**

