

ISSN 2224-0152
16+
H34



Научный журнал «**Наука. Мысль: электронный периодический журнал**» является научно-практическим изданием.

«Наука. Мысль: электронный периодический журнал»

Science. Thought: electronic periodic magazine»
• scientific journal.

№ 11 - 2015

Журнал основан в 2011 году.

Электронная версия журнала (scientific-journal) на платформе RAE Editorial System в свободном доступе по адресу: URL:
<http://wwenews.esrae.ru>

Свидетельство о регистрации Эл № ФС 77 - 46701 от 23.09.2011.
Периодичность – ежемесячное издание.

Редакционная коллегия

Учредитель:
М. М. Подколзин, к. с.-х. н.
Главный редактор:
Л. Ф. Чупров, к. псих. н.,
Ответственный секретарь:
П. В. Сабанин.
Редактор-переводчик (англ. текст):
А. А. Костригин
Технический редактор:
Т. М. Хусяинов

Совет редакции

М.М. Подколзин (учредитель),
Л.Ф. Чупров (главный редактор),
Е.К. Янакиева (зам. гл. редактора),
редакторы научных направлений (серий),
М.М. Бафаев (советник гл. редактора по
Узбекистану),
П.В. Сабанин (ответственный секретарь
журнала).

E-mail: e.wwenews@yandex.ru

Адрес редакции в г. Волжском (учредитель): 404106, Волгоградская область, г. Волжский, ул. Большевикская, д. 7.

Адрес редакции в г. Черногорске (гл. редактор): 655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск, ул. Калинина, дом 15, кв. 67, e-mail: pahar.leonid@rambler.ru

Отпечатано в типографии "Наука.Мысль".
т. 8-917-832-60-31. Печать цифровая. Тираж 1000 экз.

Подписано в печать 13.12.2015 г.
Заказ 010



Редакторы серий по научным направлениями и члены редколлегии:

Биологические, географические, химические науки

Антоненко Александр Николаевич – к. биол.н., доц. (Минск, Беларусь)
Москаленко Ольга Леонидовна – к.биол.н., с.н.с. (Красноярск, Россия)
Патарчанова Емилия Николова – д-р по экон. и соц. геогр., (Благоевград, Болгария)
Подколзин Михаил Михайлович – к.с.-х.н., доцент (Волжский, Россия)
Семенютина Александра Викторовна – д.с.-х.н., профессор (Волгоград, Россия)
Худайназарова Гулбахор Акиевна – к.х.н., доцент (Бухара, Узбекистан)

Филологические науки

Никитина Ирина Николаевна – к.фил.н., доцент (Самара, Россия)
Максимович Валерий Александрович – д. фил.н., профессор (Минск, Беларусь)
Тодорова Биляна – к.фил.н. (Благоевград, Болгария)
Ваджибов Малик Джамалутдинович – к. фил. н., доцент (Махачкала, Россия)

Экономические науки

Миндлин Юрий Борисович – к.э.н., доцент (Москва, Россия)
Навруз-заде Бахтиёр Негматович – д.э.н., профессор (Бухара, Узбекистан)

Медицинские и психологические науки

Капитонова Элеонора Кузьминична – д.м.н., профессор (Минск, Беларусь)
Шурыгина Юлия Юрьевна – д.м.н., профессор (Улан-Удэ, Россия)
Языков Константин Геннадьевич – д.м.н., профессор (Томск, Россия)
Вержибок Галина Владиславовна – к.пс.н., доцент (Беларусь, Минск)
Кухтова Наталья Валентиновна – к.пс.н., доцент (Витебск, Беларусь)
Лосик Георгий Васильевич – д.пс.н., профессор (Минск, Беларусь)
Морогин Владимир Григорьевич – д. пс.н., профессор (Абакан, Россия)
Родина Наталья Владимировна – д.пс.н., доцент (Одесса, Украина)
Ропотько Надежда Васильевна - педагог-психолог (Черногорск, Россия)
Янчук Владимир Александрович – д. пс. н. (Минск, Беларусь)
Белобрыкина Ольга Альфонсасовна – к. пс. н., доцент (Новосибирск, Россия)
Чупров Леонид Федорович – к.пс.н. (Черногорск, Россия)
Япарова Ольга Георгиевна – к.пс.н., доцент (Абакан, Россия)
Сабанин Павел Валерьевич – аспирант (Москва, Россия)

Исторические, педагогические, социологические, философские, юридические науки

Долгов Вадим Викторович – д.и.н., профессор (Ижевск, Россия)
Калачева Ирина Ивановна – д.и.н., профессор (Минск, Беларусь)
Хаштов Шодмон Ахмадович – д.и.н., профессор (Бухара, Узбекистан)
Бобкова Елена Юрьевна – к.п.н., профессор РАЕ (Самара, Россия)
Адизов БахтиёрРахманович –д.п.н., профессор (Бухара, Узбекистан)
Воропаев Михаил Владимирович – д.п.н., профессор (Москва, Россия)
Слюсаренко Нина Витальевна – д.п.н., профессор (Херсон, Украина)
Кашилев Сергей Семенович – д.п.н., профессор (Минск, Беларусь)
Ставрева Веселиновска, Снежана – Ph.D, проф. (Штип, Республика Македония)
Степанов Станислав Александрович – д.п.н., к.и.н., профессор (Москва, Россия)
Янакиева Елка Кирилова – д.п.н., профессор (Благоевград, Болгария)
Стоименова Янка Димитрова – доктор педагогики, доцент (Благоевград, Болгария)
Анкуда Сергей Николаевич – к.п.н., доцент (Минск, Беларусь)
Кошель Нина Николаевна – к.п.н., доцент (Минск, Беларусь)
Ильина Ирина Анатольевна – к.п.н., доцент (Санкт-Петербург, Россия)
Котляров Игорь Васильевич – д.с.н., профессор (Минск, Беларусь)
Лаптенюк Александр Сергеевич – д.ф.н., профессор (Минск, Беларусь)
Анжиганова Лариса Викторовна – д.ф.н., профессор (Абакан, Россия)
Ибрагимов Радий Назирович – д.ф.н., профессор (Абакан, Россия)
Колыбин Алексей Юрьевич – к.ю.н., доцент (Волжский, Россия)
Очилов Уткирбек Сайфуллаевич – к.ю.н., доцент (Бухара, Узбекистан)

Технические, физико-математические науки

Седова Нелли Алексеевна – к.т.н., доцент (Владивосток, Россия)
Таджиходжаев Закирходжа Абдусаттарович – д.т.н., профессор (Бухара, Узбекистан)
Галкина Александра Ивановна – с.н.с. (Москва, Россия)
Щукин Андрей Сергеевич – магистр техники и технологии, ABD (Санкт-Петербург, Россия)
Гавриленко Владимир Николаевич – к.ф.-м.н, доцент (Гомель, Беларусь)

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово ответственного редактора (Ваджибов М.Д.).....5

Филологические науки

| | |
|--|----|
| Алиева Г.Н. Метафора и метонимия как явления вторичной номинации в разговорном дискурсе молодых дагестанцев | 8 |
| Ахмедов Г.И., Магомедова Т.И. Педагогические основы формирования и развития русскоязычной коммуникативной компетенции в условиях мультилингвизма | 11 |
| Ахмедов Г.И., Магомедова Т.И. Русский язык в контексте мультилингвизма: компетентностная парадигма обучения | 15 |
| Ваджибов М.Д. О риторическом портфолио дагестанского студента | 20 |
| Ваджибов М.Д. Современные технологии обучения риторике дагестанской студенческой аудитории | 25 |
| Ваджибов М.Д., Биякаев Р.И. Элементы риторики в современной психологии: прецеденты или традиция для дагестанской студенческой аудитории? | 30 |
| Вегвари Б., Вегвари В. О проблемах русско-венгерского билингвизма. | 33 |
| Григорьева Т.М. Русская эпистолярная культура: от прошлого к настоящему | 39 |
| Зайнулдинов А.А. Эмотивно-оценочный жаргон в преподавании русского языка как иностранного | 44 |
| Кротенко И.А. Язык русской и адыгейской семиосфер в очерке Л.Н. Толстого «Рубка леса» | 49 |
| Кудрявцева Е.Л. Русский язык в многоязычном мире: отработка «переключения кодов» с учениками ДООУ и начальной школы (поликультурная группа) | 53 |
| Магдиева Н.Т., Ваджибов М.Д. О применении медицинской терминологии при изучении двух гуманитарных дисциплин на социальном факультете Дагестанского государственного университета | 58 |
| Магомедова Т.И. Интердисциплинарная парадигма многоязычия | 61 |
| Мамеева Д.М. К вопросу о проблемах подготовки иностранных студентов по русскому языку в российской высшей школе (на примере Даггосуниверситета) | 67 |
| Михальчук Т.Г. Морфологические средства выражения этикетности в русском языке и в русской художественной литературе | 71 |
| Михальчук Т.Г., Ваджибов М.Д. Этикетная ситуация «Благодарность» в русской художественной литературе и в полилингвальных условиях разговорной речи | 77 |
| Никитина Т.Г. Формирование русской речевой культуры иностранных студентов: региональный компонент | 83 |
| Нифанова Т.С. О перспективах сопоставительного изучения способов выражения субъектных отношений, закрепленных в значении лексических единиц русского, английского и французского языков | 87 |
| Супрун В.И. Обращение как отражение русской коммуникативной культуры | 90 |
| Хованец М. Особенности произношения русских инициальных аббревиатур словаками | 94 |
| Халидова Р.Ш. Формирование компетенций у студентов-филологов в условиях реализации ФГОС ВПО третьего поколения | 99 |

| | |
|---|---------|
| Хван Л.Б. Методика использования художественных текстов на занятиях по русскому языку в средних учебных заведениях | 103 |
| Чжао Ш. Речевой этикет на занятиях по русскому языку в китайских вузах | 107 |
| Эглит Л.В. Об отдельных особенностях русской неформальной речи учащейся молодежи. | 110 |
| Содержание / Table of Contents | 3 / 114 |

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ОТВЕТСТВЕННОГО РЕДАКТОРА

В Махачкале на базе кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета Дагестанского государственного университета в 2013 и 2015 гг. были проведены две Международные научно-практические конференции, посвященные культуре русской речи в условиях полиязычия. По итогам конференций были изданы материалы:

1. Культура русской речи в условиях многоязычия: Материалы Международной научно-практической конференции (Махачкала, 21–22 мая 2013 г.). – Махачкала: Издательство ДГУ, 2013. – 238 с.; ISBN 978-5-9913-0107-7;

2. Культура русской речи в условиях многоязычия: материалы II Международной научно-практической конференции (Махачкала, 18–19 мая 2015 г.) / отв.ред. М.Д. Ваджибов. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2015. – 331 с.; ISBN 978-5-9913-0092-6.

В аннотациях обоих сборников отмечено:

В материалах конференций рассматриваются различные аспекты методики преподавания русского языка и литературы в поликультурном социуме. Кроме того, в сборниках нашли отражение и актуальные вопросы риторики, межкультурной коммуникации и современного сопоставительного языкознания.

Сборники адресованы филологам, а также всем, кто интересуется вопросами культуры русской речи.

21-22 мая 2013 г. в конференции «Культура русской речи в условиях многоязычия» приняли участие не только научные работники, преподаватели-филологи и педагоги - кандидаты и доктора наук, но и студенты, магистранты и аспиранты. На конференцию был подготовлен 101 доклад, из которых 55 – доклады граждан России, 42 статьи принадлежат зарубежным авторам. Совместных статей – 22, из которых 4 статьи написаны россиянами совместно с иностранцами, 8 – россиянами, 10 – иностранцами. При этом одна статья подготовлена испанцем и гражданкой Казахстана. Всего в конференции приняло участие 117 человек, 55 иностранцев и 62 гражданина России.

В конференции участвовали исследователи и педагоги из 13 зарубежных государств – из Азербайджана, Армении, Беларуси, Грузии, Испании, Казахстана, Польши, Словакии, Узбекистана, Украины, Чехии, Эстонии, Южной Кореи, а также представители российских регионов – из Арзамаса, Астрахани, Башкирстана, Екатеринбургa, Калмыкии, Кемерово, Красноярска, Мордовии, Москвы, Пскова, Санкт-Петербургa и Северодвинска. Активное участие в конференции приняли и ученые и педагоги дагестанских вузов и исследовательских центров (ДГПУ, ДГТУ, ДГМА, ДГИНХ, ИЯЛИ ДНЦ РАН, ДНИИП), а также преподаватели из Дербента и учителя ряда республиканских школ.

На конференции были рассмотрены следующие проблемы:

1. Современные технологии обучения русскому языку и литературе в условиях многоязычия.



2. Актуальные проблемы методики преподавания русского языка и литературы в школе и вузе поликультурного региона.

3. Функционирование русской речи в поликультурном пространстве и ее исследование на различных уровнях.

4. Повышение уровня преподавания русского языка и литературы в поликультурном регионе.

5. Русский язык как средство межкультурного взаимодействия.

6. Речевая культура в современном вузе (лингвометодический аспект).

7. Сравнительная филология.

Международная конференция такого масштаба на базе кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета Дагестанского государственного университета была проведена впервые. При этом в подготовленном сборнике материалов не были отражены аннотации и ключевые слова к научным публикациям. При подготовке новой конференции через два года нами были учтены все пожелания участников и тех, кто отзывался об организации и проведении конференции.

18–19 мая 2015 г. прошла очередная, II Международная научно-практическая конференция «Культура русской речи в условиях многоязычия», в которой приняли участие те, кому небезразлично современное состояние русского языка. Были подготовлены 109 докладов, 59 из которых являются зарубежными, 48 – российскими, 2 – совместными (Россия – Германия). Всего совместных 15 статей. Из них 3 российских и 10 зарубежных. При этом одна статья написана двумя учеными из Чехии и Германии.

В конференции участвовали 120 человек, среди которых большинство исследователей из зарубежных государств (69 чел.): из Азербайджана, Армении, Беларуси, Болгарии, Венгрии, Германии, Грузии, Испании, Казахстана, Китайской Народной Республики, Румынии, Словакии, Турции, Узбекистана, Украины, Чехии, Эстонии, Южной Кореи, а также представитель из Абхазского государственного университета.

Россию (51 чел.) представляли ученые из Абакана, Архангельска, Борисоглебска Воронежской области, Волгограда, Вологды, Воронежа, Елабуги Республики Татарстан, Екатеринбурга, города Елец Липецкой области, Казани, Кемерово, Краснодара, Красноярска, Кургана, Махачкалы, Мурманска, Одинцово Московской области, Орла, Омска, Пскова, Северодвинска Архангельской области, Тверской области, Уфы и Челябинска.

Активное участие в конференции приняли и ученые, и педагоги ряда вузов и школ Дагестана.

На конференции были рассмотрены почти те же речеведческие проблемы, которые обсуждали в 2013 г.:

1. Современные технологии обучения русскому языку и литературе в условиях многоязычия.

2. Актуальные проблемы методики преподавания русского языка и литературы в школе и вузе поликультурного региона.

3. Функционирование русской речи в поликультурном пространстве и ее исследование на различных уровнях.

4. Русский язык как средство межкультурного взаимодействия.

5. Русская речевая культура в условиях полиязычия.

При этом тематика докладов сузилась, но география участников расширилась. К статьям были приложены аннотации и ключевые слова на русском и английском языках.

Отметим также, что мы получали положительные отзывы от российских и зарубежных авторов, а также от тех, кто познакомился с содержанием сборников и программ конференций.

В материалах обеих конференций нашли отражение основные аспекты и проблемы лингвистических и литературоведческих исследований и результаты научных изысканий ученых и будущих молодых специалистов. Были затронуты вопросы в кандидатских и докторских диссертациях по филологии и педагогике, а также в плановых научных работах учебных и научных организаций, обсуждены актуальные проблемы русской речевой культуры в современных условиях глобализации.

Членами кафедры принято решение организовать конференции по поднятой проблеме регулярно – в два года один раз.

Считаем уместным констатировать, что материалы в сборниках даны в авторской редакции. Мнение редколлегии не всегда совпадало с точкой зрения участников конференций. За подлинность и содержание материалов в сборниках и в настоящем электронном издании несут ответственность авторы публикаций, которые для журнала «Наука. Мысль» нами подобраны, учитывая пожелания участников научно-практических мероприятий и внося некоторые коррективы с разрешения докладчиков.

© М.Д. Ваджибов, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

Сведения об авторе

Малик Джамалутдинович **Ваджибов** - кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия). Ответственный редактор Международных научно-практических конференций.

УДК 80

МЕТАФОРА И МЕТОНИМИЯ КАК ЯВЛЕНИЯ ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ В РАЗГОВОРНОМ ДИСКУРСЕ МОЛОДЫХ ДАГЕСТАНЦЕВ

Г.Н. Алиева, Дагестанский государственный технический университет
(Махачкала, Россия).

Аннотация. В статье освещаются метафора и метонимия как явления вторичной номинации в разговорном дискурсе молодых дагестанцев. При этом приводятся многочисленные примеры в качестве иллюстраций.

Ключевые слова: метафора, метонимия, вторичная номинация, молодые дагестанцы, разговорный дискурс.

В разговорной речи современных дагестанцев большое место занимают явления вторичной номинации. Ко вторичной номинации, как известно, относятся явления семантической деривации, в основе которых находятся семантические сдвиги, возникновение переносных значений, основанных на соотнесенности предметов или явлений по общему признаку. К явлениям семантической деривации относится широкий круг семантических преобразований: разные виды переносов (метафорических, метонимических, функциональных), изменения семантического объема слов (расширение, сужение), семантические кальки [1].

Среди видов переносов лидирующее место занимает метафора.

Метафора и ее разновидность – жаргонная метафора – одно из наиболее продуктивных средств формирования вторичных наименований в создании языковой картины мира. Метафорические обозначения, «вплетаясь» в концептуальную систему отражения мира, «окрашивают» ее в соответствии с национально-культурными традициями и самой способностью языка называть невидимый мир тем или иным способом.

В ходе нашего исследования было собрано 67 жаргонизмов, созданных метафорическим путем: *анчоус* (безобидное обзывательство), *баклан* (крупный парень), *бобер* (богатый человек), *бобики* (гаишники), *бомба* (красивая девушка), *борщ* (излишнее старание, чересчур), *бык* (бычара) (невоспитанный человек), *бычье* (невоспитанная молодежь), *вешалка* (худая девушка), *гамачь* ((от авар. «камень») 1) серьезный человек, 2) глупый человек), *грач* (таксист), *грабли* (руки), *дарман* (близкий человек), *доска* (худая девушка), *джазы* (алкогольное или наркотическое опьянение), *жаба* (неприятный человек, уродливый), *жук* (хитрый человек), *заз* (колючка, раздражительный человек), *замок* (замкнутый человек), *зелень* (деньги (доллары)), *зукъал* (вредный человек, вечно недовольный), *иголка* (наркотики), *измены* (страх (сесть на измены – бояться)), *ищек-матрос* (олух, лоботряс), *камень* (тугодум), *кислота* (клубная музыка), *кнопка* (девушка маленького роста), *копыта* (ноги), *круасанчик* (симпатичный парень), *курица* (курица – обидное обзывание к девушке), *лапа* (рука), *лиса* (хитрый человек), *маймун* (безобидное обзывание), *материнка* (материнская плата (комп.)), *машмашка* (ласковое название девушки) и другие.

Наиболее «задействованные» разновидности метафоры:

- **именная метафора:** *бедуин* (дикий), *бибиси* (человек, который в курсе всех событий), *ботаник* (студент, который много занимается), *гонщик* (болтун), *замок*

(замкнутый человек), даун (туповатый, недалекий человек), тормоз (непонятливый человек);

- зоометафора: амеба (наркоман), бобер (богатый человек), бык / бычара (тупой, наглый, грубый человек), бычье (невоспитанная молодежь), жук (хитрый, проныра), крыса (жадный человек), лиса (хитрый человек), лось (упрямый человек), олень / олэнь (глупый человек), утка (доносчик, сплетник), шакал (подлый человек);

- растительная метафора: заз (с рутульского языка – «колючка»: раздражительный человек), репа (глупый человек), редиска (вредный человек), мухомор (подлый человек), тыква (голова), капуста (деньги), лепесток (мобильный телефон фирмы Nokia модели 7610);

- бытовая метафора: бандура (что-то громоздкое (о предмете)), борщ (излишнее старание, чересчур), каша (то, что очень понравилось), скобка (улыбка), совок (человек, собирающий сплетни), тормоз (тупой, недалекий человек), хинкал (бесхарактерный человек), шкаф-купе (мужчина высокого роста, широкоплечий), бочка (телефон модели «6233»), кирпич (телефон фирмы Nokia модели 3310), коробка (автомобиль «Мерседес-брабус»), пульт (телефон).

Мобильный телефон фирмы Nokia модели 7610 получает на жаргоне номинацию «лепесток», являясь одночленным скрытым сравнением, то есть, метафорой.

В ходе нашего исследования были также выделены жаргонизмы - метафоры, обозначающие различные модели мобильных телефонов: бандура (что-то громоздкое (о предмете)), бибиси (человек, который находится в курсе любых событий), бочка (телефон модели «6233»), бугор (крупный парень), Камчатка (последняя парта в аудитории), канитель (1) суета, 2) предмет, названия которого не помнишь), капля (телефон фирмы Nokia модели 6630), капуста (деньги), каша (то, что очень понравилось*), кирпич (телефон фирмы Nokia модели 3310), коробка (автомобиль «Мерседес-брабус»), лепесток (телефон фирмы Nokia модели 7610), мазня (картина), пульт (телефон), скобка (улыбка), тачка (машина).

Самыми продуктивными типами оказались: именная метафора, зоометафора и растительная метафора. Наиболее последовательной тенденцией при выборе образов метафорического сравнения является установка на резкое снижение и вульгаризацию речи.

Метонимия как явление вторичной номинации представляет собой троп, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию.

Основой метонимии могут служить пространственные, событийные, понятийные, синтагматические и логические отношения между различными категориями, принадлежащими действительности и ее отражению в человеческом сознании, закрепленному значениями слов, - между предметами, лицами, действиями, процессами, явлениями, социальными институтами и событиями, местом, временем и т.п.

В жаргонной лексике молодежи Дагестана метонимию можно распределить по следующим признакам:

- 1) по месту происхождения: ахтынка (сорт наркотиков из с. Ахты), гоцатлинка (сорт наркотиков из с. Гоцатль), кюядинка (сорт наркотиков из с. Кюяда), фромс (иностранец);

- 2) по роду деятельности: клубняк (клубная музыка), курево (сигареты);

3) по физическому состоянию человека: *горлоболит* (ангина), *пузатик* (беременная женщина), *соплетекит* (состояние, когда нос течет);

4) по фонетической ассоциации: *емеля* (*mail.ru*), *кенгуру* (*kengu.ru*), *одноклассники* (*odnoklassniki.ru*), *спакес* (*spaces.ru*).

Слово *папах* может иметь значение «мужчина, глава семьи», а слово *платок* используется в значении «женщина»: «*Папах выше платка*» (пословица). Слово *горы* в речи дагестанцев чаще всего означает горное селение:

- *Завтра в горы поеду, если освобожусь.*
- *Зайди тогда и к моим родителям.*

Большинство лексических единиц создается с опорой на имеющиеся языковые элементы, принадлежащие русскому языку, национальным дагестанским языкам или заимствованы им из других языков. Причем заимствованные единицы в процессе реноминации могут из разряда низкой лексики перейти в просторечный и наоборот. Например, слова из блатного жаргона *баклан*, *бродяга* – вор, *отмазаться* (сбежать от полиции), *расколоться* (признаться в преступлении) получили менее негативную окраску: *бродяга* – хулиган, *отмазаться* – найти оправдание, *расколоться* – признаться, проболтаться. Наиболее продуктивными средствами формирования вторичных наименований являются метафора, метонимия.

Литература:

1. Москалева М.В. Семантическая деривация имен существительных в современном русском языке второй половины XX - начала XXI вв.: Автореф. дисс. ... канд. фил. наук. М., 2009.
2. Склярская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб., 2004.
3. Харченко В.К. Современная речь. М., 2006.



Alieva G.N. Metafora i metonimija kak javlenija vtorichnoj nominacii v razgovornom diskurse molodyh dagestancev // Nauka. Mysl'. - № 11. - 2015.

© Г.Н. Алиева, 2015.
© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. The article highlights the metaphor and metonymy as a phenomenon of secondary nomination in conversational discourse of young Dagestanis. In addition, the numerous examples are provided as illustrations.

Keywords: metaphor, metonymy, secondary nomination, young Dagestanis, conversational discourse.

— • —

Сведения об авторе

Гюльнара Низамовна **Алиева**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка Дагестанского государственного технического университета (Махачкала, Россия).

— • —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА

Г. И. Ахмедов, Технического университета г. Кемниц
(Кемниц, Германия)

Т.И. Магомедова, Дагестанский государственный университет
(Махачкала, Россия).

Аннотация. Формирование и развитие русскоязычной коммуникативной компетенции студентов в условиях мультилингвизма представляет собой процесс, ориентированный на получение системного комплекса речевых знаний, умений и навыков на уже сформировавшейся национально-культурной базе родного языка. Эффективность данного процесса зависит от целенаправленного создания в культурно-образовательном пространстве вуза условий для самоопределения, саморазвития и самореализации языковой личности.

Ключевые слова: русскоязычная коммуникативная компетенция, мультилингвизм, педагогические подходы, вуз.

Педагогический процесс в высшей школе – это целостное, комплексное, многоуровневое явление. Его конечная цель – формирование личности, способной и готовой к будущей профессиональной и общественной деятельности. Эта цель и объединяет все компоненты развернутого во времени процесса становления и воспитания студента в единую комплексную систему, одной из составляющих которой на современном этапе модернизации образования является формирование и развитие русскоязычной коммуникативной компетенции в условиях мультилингвального контекста российского образовательного пространства. Для повышения результативности учебного процесса необходим учет различных факторов, связанных с условиями процесса обучения и индивидуальными и национальными особенностями студентов. В зависимости от этих факторов модифицируются принципы и приемы обучения, иначе, методологические подходы, и являющиеся педагогическими основами образовательного процесса в вузе.

Так, осуществление личностно ориентированного подхода обеспечивает профессионально-личностное развитие и саморазвитие студента, раскрытие всего богатства его субъектного потенциала, его самоотношения и отношения к другим участникам межкультурного общения. Современную педагогическую систему, основанную на гуманистической трактовке образовательных проблем, когда личность педагога и обучающегося является высшей ценностью, называют личностно ориентированным обучением. В соответствии с этой концепцией разработана педагогическая технология, которая даёт возможность обеспечить развитие целостной личности. Личностно ориентированная технология проявляется в дифференцированном подходе к обучению с учётом уровня интеллектуального развития обучающегося, уровня его общей языковой подготовки, личностных особенностей, а также в направленности обучения на самораскрытие личности. Главное место в личностно ориентированном обучении отводится познавательной деятельности, получению и применению знаний на практике, чёткому осознанию необходимости их получения. Педагогическому процессу придаётся творческий характер не только со стороны преподавателя как инициатора, но и со стороны студента как участника. Учебный процесс при этом становится процессом активного познания,

общения и приобретает личностную значимость. Поэтому реализация личностного подхода требует и адекватных ему личностных свойств педагога – эмпатийности, увлечённости, толерантности, отношения к каждому студенту как личности.

Личностно-деятельностный подход к обучению отражает взаимообусловленность характера профессиональной и познавательной деятельности; рассматривает личность обучающегося как субъект деятельности, который формируется в общении с другими людьми и определяет характер этой коммуникативной деятельности. Личностный компонент этого подхода заключается в том, что именно личность находится в центре обучения, которое строится с учётом особенностей обучающегося (его мотивов, ценностных ориентации, интересов, целей) в субъектно-субъектном взаимодействии. В основе деятельностного компонента лежит теория деятельности, суть которой сводится к тому, что все наши поступки (при их огромном разнообразии) специфичны для человека как социального и мыслящего существа. Профессиональная ориентация технологии обучения может быть результатом педагогического творчества (сотворчества преподавателя и студента), то есть может быть реализована преподавателем в совместной со студентами деятельности по преобразованию целей содержания и методов обучения. Личностно-деятельностный подход к профессиональной подготовке студентов позволяет определить, что главная дидактическая особенность педагогической технологии – это описание и проектирование процесса развития личности обучающегося. Следовательно, любой подход к обучению, в котором учитывается личностный и деятельностный компоненты, в процессе формирования и развития профессиональной коммуникативной культуры превращает изучающего язык в субъект деятельности; учитывает его потребности, мотивы, способности, интеллект и другие индивидуально-психологические особенности; позволяет вызвать у студентов истинный интерес к языку (родному, неродному, иностранному), тем самым, делая данный процесс более успешным.

В рамках формирования и развития русскоязычной коммуникативной компетенции в условиях мультилингвального пространства коммуникативно-компетентностный подход определяет логику лингвообразовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомленности, смыслов, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности будущих специалистов в различных областях. Основой системы коммуникативного обучения неродному языку являются знания, навыки и умения, необходимые для осуществления коммуникации, а также социальные нормы речевого поведения. Компонентами коммуникативного содержания обучения выступают: сферы общения, темы и ситуации, типы коммуникативных задач, речевые действия, актуальные для выделенных типов ситуаций.

Таким образом, коммуникативное содержание обучения, согласуясь с требуемыми речевыми навыками и умениями, базируясь на отобранном грамматическом, лексическом и фонетическом материале, обеспечивает эффективное речевое общение учащихся на неродном языке. Владеть коммуникацией на неродном языке — значит пользоваться речью на этом языке для достижения взаимодействия и взаимопонимания путём передачи, хранения и преобразования социальной информации вербальными средствами.

Компетентностный подход, при котором личность обучающегося находится в центре процесса обучения, требует адекватного формулирования целей и результатов образования. В лингвометодических исследованиях последних лет коммуникативная ком-

петенция приобретает ту или иную специфику, в зависимости от актуализации определенного аспекта обучения. В условиях современной модернизации содержания языкового образования на первый план выдвигается особый вид профессиональной коммуникативной компетенции, позволяющий оперировать лингвистическими знаниями и умениями в различных областях коммуникации, включая область профессиональной деятельности человека; устанавливать социокультурные межличностные контакты, соблюдая при этом правила и конвенции общения, принятые в данном социуме; пользоваться арсеналом разноуровневых средств языка для достижения прагматических целей.

Мультилингвальная среда обучения предполагает обязательное обращение к культурологическому подходу в процессе формирования и развития коммуникативной компетенции специалистов любого профиля. С позиций обозначенного подхода данный процесс представляет собой диалог культур, в котором студент изначально занимает активную позицию и раскрывается как субъект межъязыковой, межкультурной и межличностной профессиональной коммуникации. «Особое внимание мы сегодня обращаем на усвоение студентами ситуаций делового общения, на развитие навыков адекватной ориентировки в замыслах общающихся, в тех социальных и профессиональных ценностях, из которых исходят носители другой культуры» [4, с.114].

Исходя из такого понимания, констатируем, что формирование русскоязычной коммуникативной компетенции студентов в условиях мультилингвизма представляет собой процесс познания русской культуры на уже сформировавшейся национально-культурной базе родного языка, поскольку она является основанием для приобщения личности к культуре другого народа. Эффективность данного процесса зависит от целенаправленного создания в культурно-образовательном пространстве вуза условий для самоопределения, саморазвития и самореализации языковой личности.

Литература:

1. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. – Deutschland: LAP LAMBERT, 2011.

2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. –2004.– №11. – С.5–11.

3. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – М., 2006.

4. Dulebová I. Формирование русскоязычной компетенции студентов экономического профиля в вузах словаки // Aktual'nyje voprosy obščego i kavkazskogo jazykoznanija. - Machačkala: DGPU, 2010. - S. 112-114.

5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ, 2002.

6. Kompetenzentwicklung. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. – New York, München – Berlin, 2000.



© Г.И. Ахмедов, 2015.
© Т.И. Магомедова, 2015.
© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. The formation and development of Russian-language communicative competence of students in terms of multilingualism is a process aimed at getting the system set of speech knowledge and skills on an already well-established national and cultural basis of mother tongue. The effectiveness of this process depends on the targeted establishment in cultural and educational space of the University environment for self-determination, self-development and self-realization of linguistic identity.

Keywords: Russian-language communicative competence, multilingualism, pedagogical approaches, University.

.— • —

Сведения об авторе

Герман Ибрагимович **Ахмедов**, д.ф.н., профессор Технического университета г. Кемниц, директор Института менеджмента и коммуникации (Кемниц, Германия)

Тамара Ибрагимовна **Магомедова**, д.п.н., профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета Дагестанского государственного университета (Махачкала, Россия)

— • —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

РУССКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА: КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА ОБУЧЕНИЯ

Г. И. Ахмедов, Технического университета г. Кемниц (Кемниц, Германия).

Т.И. Магомедова, Дагестанский государственный университет
(Махачкала, Россия).

Аннотация. В статье рассматривается компетентностная парадигма современного обучения русскому языку в мультилингвальном образовательном пространстве. Обосновывается внедрение общеевропейской модульно-рейтинговой технологии обучения в российской высшей школе.

Ключевые слова: компетентностная парадигма, русский язык, мультилингвизм, модульно-рейтинговая технология.

Динамизм глобальных перемен в мире, смена экономического и социально-культурного укладов в нашей стране, вхождение России в мировое образовательное пространство способствовали тому, что высшая школа должна была гибко реагировать на пересмотр старых и создание новых подходов к подготовке специалистов. Так, вступление России в Болонский процесс обусловлено необходимостью приближения состояния образования к требованиям мирового сообщества с целью повышения его качества. В связи с этим в соответствии с одобренной «Стратегией модернизации содержания общего образования в России» [2001] и «Концепцией модернизации отечественного образования на период до 2010 года» [2002], возникла необходимость принятия ряда последовательных мер, направленных на переход от традиционной формально-знаниевой к *компетентностной парадигме*, в центре которой находятся профессиональные компетенции личности обучающегося.

Понятие компетенций, предложенное в европейском проекте TUNING, включает:

1) знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать); 2) знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); 3) знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

- К универсальным компетенциям европейца, согласно рекомендациям Еврокомиссии, относятся следующие: компетенция в области родного языка; компетенция в сфере иностранных языков; математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции; компьютерная компетенция; учебная компетенция; межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция; компетенция предпринимательства; культурная компетенция.

- Указанные компетенции поддерживаются определенными способностями, к которым причисляются такие необходимые аспекты, как критическое мышление, креативность, «европейское измерение» и активная жизненная позиция.

Результаты образования, выраженные в виде компетенций, по мнению западных экспертов, - это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций, полученных на основе применения системы накопления и переноса кредитов.

В российских условиях реализация компетентного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, культурно-ценностного и профессионально-квалификационного пространства [1].

Принятие компетентного подхода к оценке результатов образования должно привести к формированию новой системы оценочных средств с переходом от оценки знаний к оценке компетенций. Компетенция включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую стороны.

В формировании компетенций решающую роль играет не только содержание образования, но также и образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии. Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, блоков, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. В связи с этим очевиден интегральный, но не противоположный, характер понятия «компетенция» по отношению к понятиям «знания», «умения», «навыки».

В результате основным конечным итогом новой образовательной стратегии должна стать не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством компетенций в профессиональной, интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

Итак, качество подготовки специалиста сегодня определяется его готовностью к эффективной профессиональной деятельности, способностью к адаптации в условиях быстро меняющегося современного мира, а значит, зависит от уровня комплексного владения *профессиональными компетенциями*.

- Профессиональная компетенция рассматривается как интегративная характеристика личности специалиста, включающая знания, умения и личностные качества, обеспечивающие успешное выполнение его профессиональных функций.

- Помимо профессионально-ориентированных знаний, высшее образование должно обеспечить личность общей гуманитарной подготовкой, направленной на развитие духовности и творческой сущности человека. «Образование есть наука и искусство вооружить людей разного возраста знанием трудностей и проблем, с которыми им неизбежно или с высокой степенью вероятности придется столкнуться в жизни, и дать им средства преодоления этих трудностей и решения данных проблем» [3, с. 44].

- *Гуманитарный подход* требует, чтобы в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса рассматривались предпосылки для самореализации личности. Такая перестановка акцентов в образовании предполагает отход от одномерной оценки студента как будущего функционера общественного производства.

- Современное общество нуждается в широко образованных специалистах, обладающих способностью заглянуть в будущее, умеющих общаться и работать с другими людьми. Для этого необходимы обширные познания в области культуры, социологии, психологии, знание иностранных языков и, естественно, совершенное знание собственно языка специальности. Иначе говоря, гуманитаризация высшей школы относится непосредственно к процессу обучения и предполагает интеграцию общеобразовательных и специальных дисциплин путем их содержательного взаимопроникновения.

- Очевидно, что реализация компетентного и гуманитарного подходов к содержанию образования в высшей школе возможно сегодня только при условии введения в образовательный процесс новаций в самом широком смысле слова.

Главная цель инновационного образования – сохранение и развитие общечеловеческих ценностей и творческого потенциала личности, для достижения которой необходимо развивать гармоничное мышление, основанное на сочетании внутренней свободы личности и ее социальной ответственности, а так же терпимости к инакомыслию. Инновационная активность в современных условиях связана не только с концептуальной разработкой содержательного и методического, но и организационно-структурного направления преобразования системы высшего российского образования.

Так, концепция организационно-структурного направления инновационных преобразований, во-первых, реализуется через модель *трех уровней высшего образования* (общего (неполного), базового (бакалавриат) и полного (специального)), каждый из которых, обладая относительной автономностью, является элементом целостной системы. Такой подход наиболее полно отвечает требованиям рынка; позволяет получать образование многими путями; стимулирует академическую и профессиональную мобильность обучающихся; создает условия для развития личности на основе самоопределения, ее ценностных ориентаций и жизненных смыслов. Во-вторых, *модульно-рейтинговая (кредитная) система* приходит на смену традиционной организации обучения, требуя нововведений и в методическом и в содержательном направлениях вузовского образования.

Наряду с компетентным подходом, ориентированном на накопительную систему кредитных единиц, *модули* являются базовым понятием в рамках европейского процесса совершенствования образовательных программ и достижения взаимной прозрачности систем обучения в различных вузах и странах.

Модульно-компетентный подход в высшем профессиональном образовании Европы представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения, в качестве системы учета трудоемкости обучения – зачетные единицы (кредиты, баллы), начисляемые за освоение каждого модуля.

В связи с новой образовательной парадигмой, направленной, в первую очередь, на творческое развитие личности, способной к саморазвитию, самоопределению и самостоятельности, актуализируется идея *интеграции содержания обучения и интеграции технологий обучения*. Реализация заявленной идеи заключается прежде всего в поиске и внедрении инновационных технологий обучения, отличающихся вариативностью методик и нацеленных на активизацию умственной деятельности студентов,

Анализ современных образовательных и обучающих технологий дал возможность вычленив наиболее оптимальную – *модульно-рейтинговую технологию*, обладающую комплексом специфических признаков инновационности и соответствующую дидактическим требованиям, предъявляемым к коммуникативной подготовке студентов в современном контексте мультилингвизма.

Модульно-рейтинговая технология обучения – одно из современных и перспективных инновационных направлений в зарубежной и отечественной образовательных системах, обеспечивающее индивидуализацию учебных программ и путей их усвоения в зависимости

от способностей и интересов студентов с целью оптимизации процесса обучения и повышения его эффективности и качества.

В настоящее время отмечают две основные версии модульной системы: 1) американская, согласно которой модуль – это часть учебного дня, заполненного соответствующим дидактическим содержанием (учебный день состоит из 24 модулей); 2) европейская, в которой модуль – это программная единица, представляющая собой относительно замкнутый отрезок обучения.

Европейская версия модульной системы находит свое воплощение чаще всего в образовательных программах ФРГ. Для утверждения заявки на открытие образовательной программы необходимо соблюсти два принципа: наличие в ней модульной структуры и накопительной системы зачетных единиц в соответствии с ECTS (European Credit Transfer System). Активно используется данная система и в образовательных программах университетов Великобритании. В странах Восточной Европы модульный принцип обучения начал внедряться в конце 90-х гг. XX века и на сегодняшний день занимает ведущие позиции в университетах Словакии, Чехии, Польши и др.

В нашу страну модульное обучение проникло в конце 80-х годов и стало предметом научных разработок в трудах П.А. Юцявичене [1989] и ее учеников. Исследователи определили цель модульного обучения в создании наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе. Сегодня под технологией модульно-рейтингового обучения понимается инновационная дидактическая организация учебного процесса, в основе которого лежит блочный принцип структуризации содержания обучения и его поэтапное целевое усвоение с высоким уровнем самостоятельности обучающихся, коррекционным типом управления и формой рейтингового контроля.

Таким образом, выше обозначенные современные парадигмы модернизации российского профессионального образования требуют поиска новых подходов к процессу формирования и развития ключевых и профессиональных компетенций специалиста XXI века, в числе которых *русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция* личности, по нашему мнению, является системообразующей и стрелковой для профессиональных компетентностных ресурсов, так как органично интегрирует в собственном развитии формирование всех остальных компетенций, являясь не только целью, но и средством эффективного развития личности в образовательном процессе.

Литература:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод, пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
2. Концепция модернизации отечественного образования на период до 2010 г. // http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.
3. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для студентов вузов. – М.: ЮНИТИ, 2002.
4. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989.

5. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>.
6. <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>.
7. <http://www.bologna.mgimo.ru>.



Ahmedov G.I., Magomedova T.I. Russkij jazyk v kontekste mul'tilingvizma: kompetentnostnaja paradigma obuchenija // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Г.И. Ахмедов, 2015.
© Т.И. Магомедова, 2015.
© «Наука. Мысль», 2015.

— ● —

Abstract. The paper deals with the competence-based paradigm of modern teaching the Russian language in the multilingual educational space. The introduction of pan-European module-rating training technology in the Russian higher school is substantiated.

Keywords: competence-based paradigm, the Russian language, multilingualism, the module-rating technology.

— ● —

Сведения об авторах

Герман Ибрагимович **Ахмедов**, д.ф.н., профессор Технического университета г. Кемниц, директор Института менеджмента и коммуникации (Кемниц, Германия)

Тамара Ибрагимовна **Магомедова**, д.п.н., профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета Дагестанского государственного университета (Махачкала, Россия)

— ● —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

О РИТОРИЧЕСКОМ ПОРТФОЛИО ДАГЕСТАНСКОГО СТУДЕНТА

М.Д. Ваджибов, Дагестанский государственный университет
(Махачкала, Россия).

Аннотация. В статье впервые дается перечень заданий, который должен быть включен в риторическое портфолио дагестанского студента. При этом следует оформлять папку документов с целью развития и обогащения речи, учитывая специфику и интересы поликультурной вузовской аудитории Дагестана. Портфолио, носящее рекомендательный характер, должно стать креативным руководством для реализации речевой интенции молодежи и фактическим языковым паспортом-дневником, которым можно пользоваться на практике.

Ключевые слова: риторическое портфолио, дагестанский студент, папка, документ, оформление, интересы, креативность, рекомендация, дневник.

Общеизвестно, что модное в современном лексиконе слово «портфолио» означает портфель, папку для документов. Само слово употребляют в мужском или в среднем роде. Мы же в своей статье «портфолио» специально даем в среднем роде согласно традиции и правилам – иноязычные заимствованные неодушевленные существительные (от англ. portfolio) обычно употребляют в среднем роде.

Портфолио, которое берет свое начало в XV-XVI вв. в Западной Европе [6], стало популярным и в России: в нашей стране началось распространение применения такой папки для документов в начале XXI в. Указанная разновидность портфеля применяли в различных сферах, а в образовании такой вид начали впервые использовать американцы в 1980 г.

В настоящее время делаются попытки употребления портфолио на законодательном уровне, ибо оно практически применяется во всех сферах человеческой деятельности. Поэтому выделяют различные портфолио: тематическое, методическое, ученическое, студенческое, преподавательское и другие. Кстати, сравнительно недавно даже был объявлен конкурс на лучшее портфолио для поступающих в аспирантуру Высшей школы экономики [3], а в дагестанских сельских и городских школах начали пользоваться ученическим (или школьным) портфолио. Мнение специалистов о таком внедрении и результаты его применения станут известны в ближайшем будущем. При этом обратимся к литературе, в которой отмечено, что «...портфолио можно по праву считать официальным документом, который, подобно диплому о высшем образовании, может повлиять на все дальнейшую судьбу студента. Однако так уж случилось, что многие учащиеся поверхностно относятся к данному вопросу, а при составлении данного документа допускают грубые ошибки и неточности» [7]. Мы не вправе оценивать данное высказывание, но соответствует ли оно истине, также узнаем через некоторое время.

Уже начали разрабатывать электронное портфолио преподавателя вуза. В качестве примера мы обращаемся к публикации И.В. Колобродовой, которая портфолио по происхождению рассматривает как итальянское слово и которая дает две дефиниции касательно рассматриваемого понятия: «1. Портфолио – это форма аутентичного оценивания личностных достижений и образовательных результатов в различных видах образовательной деятельности за определенный период времени. 2. Портфолио – это целенаправленная коллекция работ, которая демонстрирует усилия, прогресс, достижения в одной или более областях» [8]. Очевидно, для нас ценными и интересными являются обе дефиниции.

Имеются и другие определения. Так, «*Портфолио может представлять собой визитную карточку, т.е. совокупность сведений о человеке, организации или досье – собрание документов, образцов работ, фотографий, дающих представление о предлагаемых возможностях, услугах*» [6].

Речевое или языковое портфолио, которое нас интересует с профессиональной точки зрения, также уже подготовлено – во всяком случае в электронной печати даны методические рекомендации [5, 9 и др.]. Мы же делаем попытку использовать слово «*портфолио*» в риторике - в ораторском искусстве для дагестанской студенческой аудитории. Языком риторического портфолио в таком поликультурном социуме, как Республика Дагестан, должен стать русский литературный.

Понятие «*риторическое портфолио*» (в *дальнейшем* РП – курсив мой – М.В.) фактически редко употребляют. Очень мало написано о портфолио и в риторической науке. Несмотря на это, возможно, за риторическим портфолио будущее отечественного образования – в перспективе способам и приемам убеждения работодателя или оппонента, вероятно, уделят пристальное внимание.

В статье впервые дается перечень заданий, который должен быть включен в РП дагестанского студента. При этом следует оформлять папку документов с целью развития и обогащения речи, учитывая специфику и интересы поликультурной вузовской аудитории Дагестана. Портфолио, носящее рекомендательный характер, должно стать креативным руководством для реализации речевой интенции молодежи и фактическим языковым паспорт-дневником, которым можно пользоваться на практике и из которого можно черпать теоретические знания.

Каким же образом следует подавать перечень заданий (документов) в студенческом РП?

Мы считаем, что подачу материалов желательно оформлять двумя способами – в алфавитном порядке или же в зависимости от ценности, значимости информации. Удобнее всего излагать информацию в алфавитном порядке, указывая аксиологическую значимость того или иного документа, которая прежде всего выражается через полученные баллы, изложенные или написанные положительные отзывы о той или иной вербальной или невербальной деятельности дагестанского студента.

В композиционном плане можно дать возможность самому студенту заполнять РП так, как ему хочется. Стандарт молодого человека сковывает. Клише особенно не нравится творческим натурам. Конечно, бакалавра или магистранта следует ознакомить образцами или разработками рекомендательного характера, как оформлять записи в РП или как пополнять имеющиеся в РП данные.

Поскольку все познается в сравнении, в РП советуем дать всю информацию, которая способствует формированию профессиональных коммуникативных компетенций. Важным является и динамика профессионального роста будущего молодого специалиста, которая также должна быть представлена в РП. Поэтому в нем следует отражать и краткую речевую характеристику всех студентов группы или курса. Такие данные очень помогут юноше или девушке в продвижении по карьерной лестнице. При этом подчеркиваем, что в РП дагестанского студента должны быть отражены только работы по языковедческим и литературоведческим дисциплинам, а также воспитательные материалы к предметам гуманитарного направления.

Что же конкретно должно быть включено в РП дагестанского студента?

Опыт работы привел нас к мысли о том, что дневник ратора, который мы апробируем не первый год на занятиях по риторике со студентами-гуманитариями, должен стать составной частью РП дагестанского студента [1, с. 86-94]. Содержание риторического дневника обогащает и развивает речь будущего специалиста.

В РП предлагаем давать весь список сочинений и эссе, указанный в учебном пособии «Риторика» [2]. Наиболее удачно подготовленные творческие работы и задания к ним должны стать обязательной частью РП как образцы пошагового выполнения заданий. Кстати, данными со временем могут пользоваться и близкие родственники – учащиеся дети и племянники молодого человека, которые не всегда соглашаются со старшими. При этом альтернативность мышления и рассуждения будет носить, естественно, соревновательный, состязательный характер, что очень важно в обучении подрастающего поколения.

Поскольку точно не определено, что должно быть включено в РП для дагестанского студента, мы советуем в такую папку документов заносить следующее: учебно-методический комплекс (программу, лекционный курс и семинарские занятия, образцы тестов, контрольных и творческих работ, вопросы к экзамену или зачету и пр.). Кроме того, на наш взгляд, обязательны резюме, политическое эссе на злобу дня, участие в риторических конкурсах, олимпиадах и в кружке «Любители риторики», заявки и реализация студенческих речеведческих проектов, поощрения и достижения (премии, грамоты, дипломы, медали, сертификаты, благодарности и пр.), образцы риторических тренингов, различные источники (познавательная литература, тексты известных ораторов, афоризмы всемирно известных мыслителей, притчи и пр.), аудио- и видеоматериалы, презентация занятий, результаты контрольных, текущих, промежуточных и итоговых опросов и пр. Возможно и использование в РП таблиц, рисунков, фотографий и ряда документов, которые, вероятно, будут иметь юридическую силу.

Отдельно должна быть выделена диагностика риторических умений, знаний и навыков, учитывая основную цель учебного процесса – образовательную. При этом ценностными для определения ориентира образовательных достижений по изучаемому предмету в первую очередь являются личные успехи, выраженные в баллах, и собственные креативные творения (мини-сочинения, эссе, стихи и др.), подготовленные согласно учебной программе.

Важным является и то, что тексты для РП обязаны воспитывать молодого человека и носить патриотический и интернациональный характер, так как любовь к Родине и уважительное отношение к иным культурам являются теми критериями, которые способствуют формированию у студента нравственно устойчивых положительных качеств. При этом обязательна социальная направленность текстов. В них должно быть отражено своеобразие дагестанского менталитета и учтен местный поликультурный колорит.

В РП желательно выделить место и для тех поощрительных рекомендаций, грамот и т.д., которые получил студент, будучи учащимся в школе. В папку можно включить и те результативные речевые задания, которые студент еще в школе или гимназии выполнял по риторике, русскому языку или литературе, родному языку и дагестанской литературе, иностранным языкам.

Что можно включить в РП дагестанского студента из того, что уже дано в электронных средствах информации? Это в первую очередь электронные источники (дневник (или тетрадь), газета, журнал, программа, книга и пр.), Веб-страница или личная виртуальная страница, важная электронная переписка, ссылки на полезные и познавательные материалы на форумах, интерактивное общение, названия ряда образовательных и полезных с точки зре-

ния воспитания сайтов, участие в онлайн-конференциях и вебинарах и пр. Отметим, что понятие «портфолио» и его разновидности в России в основном представлены именно в электронном виде, ибо в советское время такой папкой документов в образовательных целях никто не пользовался.

Хотим также отметить, что в РП мы предлагаем включать и неудачи, но они должны быть доступны только близкому кругу читателей или слушателей, поскольку, на наш взгляд, РП – это прежде всего индивидуальный дневник. Несмотря на вышеизложенную мысль, можно в РП давать недостатки близких людей с их разрешения, так как на ошибках друзей и родственников мы часто учимся.

Риторическое портфолио должно быть не стандартным, его содержание - креативным, а оформление – красочным, хотя все это нами подается как материал, носящий рекомендательный характер. Повторяем, что РП должно стать риторическим руководством и языковым портретом-дневником. Возможно, РП превратится в педагогическую технологию или в специальную науку, связанную с методикой оформления папки документов и предназначенную для той или иной поликультурной и поликонфессиональной аудитории.

Таким образом, мы решили продемонстрировать в форме советов все то важное, необходимое с целью оформления РП, которое понадобится будущему специалисту-гуманитарию на практике. Регулярная, непрерывная работа над такой индивидуальной разработкой дисциплинирует молодого человека, делает его более ответственным. Кстати, психолог Евгений Могилевкин считает, что формировать свое портфолио нужно как можно раньше – уже на первых курсах обучения в вузе [4]. Это мы так же считаем существенным пожеланием для тех, кто с первого же дня учебы в вузе хочет заполнять РП независимо от того, проходит студент риторику или нет. РП смогут подготовить не только бакалавры и магистранты, изучающие ораторское искусство, но и любой студент-гуманитарий, который получает профессию педагога или специальность которого тесно связана с общением с людьми. При этом работу над РП не следует останавливать или прекращать и после завершения курса риторики или учебы, так как в современную эпоху глобализации постоянно мы являемся свидетелями появления, рождения новой, полезной и познавательной информации. Поэтому рекомендуем превратить РП в учебно-воспитательный ежедневник или в образовательную биографию.

Литература:

1. Ваджибов М.Д. «Дневник ратора» для дагестанской студенческой аудитории (из опыта работы в Дагестанском государственном университете) // Современная риторика в общественно-речевой и педагогической практике: материалы XVII Международной научной конференции (30 января – 1 февраля 2013 г.). – М.: Институт русского языка, 2013.

2. Ваджибов М.Д. Риторика: Учебное пособие для студентов-бакалавров гуманитарных специальностей. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2012.

3. Конкурс портфолио для поступающих в аспирантуру Высшей школы экономики // http://www.rsci.ru/grants/grant_news/3839/238024.php.

4. Могилевкин Е.А. Карьерное портфолио студента вуза // http://kagms.ru/students/placement/Karernoe_portfolio_students_vuza.pdf.

5. Портфолио – альтернативный способ оценки учебных достижений учащихся // <http://portfolioteka.ru/publications/1>

6. Портфолио // http://til-lit.narod.ru/Portfolio_8.htm.

7. Что такое портфолио студента? // <http://советстуденту.рф/obshhestvennaya-zhizn/chto-takoe-portfolio-studenta/>

8. Электронное портфолио преподавателя вуза в первом приближении, от Колобродовой И.В. // http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/_ld/0/15____.pdf.

9. Языковой портфолио как стратегия изучения иностранного языка в течение всей жизни // <http://www.moluch.ru/archive/52/6837/>.



Vadzhibov M.D. O ritoricheskom portfolio dagestanskogo studenta // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© М.Д. Ваджибов, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— ● —

Abstract. For the first time the author provides a list of tasks that must be included in the rhetorical portfolio of the Dagestan student. It is recommended to draw up a folder of documents with the aim of speech development and enrichment, taking into account the specificity and the interests of the multicultural university audience of Dagestan. Portfolio, when introduced in the educational process, should be a creative guide for the implementation of students' speech intention as well as a language diary that can be used in practice.

Keywords: rhetorical portfolio, Dagestan student, folders, documents, registration of interests, creativity, recommendation, diary.

— ● —

Сведения об авторе

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

— ● —

Подписано в печать 13.12.2015.

© Наука. Мысль, 2015.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РИТОРИКЕ ДАГЕСТАНСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

М.Д. Ваджибов, Дагестанский государственный университет
(Махачкала, Россия).

Аннотация. В статье рассматриваются те современные технологии обучения риторике, которые применимы в дагестанской студенческой поликультурной аудитории. Приводятся различные технологии, но при этом акцент делается на таких востребованных, очевидно, в сегодняшних условиях технологиях, как интеллект-карта, различные интернет-технологии, кейс-стади, модульная технология, технология профессионального обучения, лекция, рефлексия, анализ публичного выступления, ТРИЗ, дневник ратора, деловая игра и др. При этом обращаем внимание на то, что не все современные технологии результативны в гуманитарном образовании.

Ключевые слова: современные технологии обучения, гуманитарные технологии, социальные технологии, риторика, дагестанская студенческая аудитория, тренинг.

Всем известно, что понятие «технология» образовано от греческих слов *technē* (искусство, ремесло, наука) и *logos* (понятие, учение). Данное значение также повторяется в ином названии предмета *риторика - rhetorike technē*, что означает «*мастерство (искусство) ораторской речи*» [6, с. 18]. В настоящей же статье нами затрагиваются те вопросы, которые связаны с внедрением новых технологий в учебный процесс при изучении риторики в дагестанской студенческой аудитории. Отметим, что мы делаем только первые шаги.

В работе, которая должна стать одной из наших публикаций по рассматриваемой теме, мы в основном остановимся только на перечислении ряда технологий, которыми мы пользуемся (или должны и надеемся пользоваться со временем) на занятиях.

В тех документах, подготовленных ЮНЕСКО, технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Это определение технологии, как и множество подобных ему, не может претендовать на полноту и точность, несмотря на то, что непрерывно появляются новые технологии [8].

В современной научной литературе выделяют технические, экономические и гуманитарные технологии. Последние подразделяются на человековедческие, педагогические и психологические.

К гуманитарным также относят *футурологические, ситуативные и повседневные технологии*.

Футурологические гуманитарные технологии воспроизводят синоптическую карту, представляющую экономический, социальный, культурный, морально-психологический и демографический «прогноз» возможных вариантов будущего. С помощью этих технологий прогнозируется конкретная модель состояния общества, региона, трудового коллектива, что очень важно для руководителей, заинтересованных быть готовыми к решению новых проблем в своей деятельности. Наши риторические действия, возможно, в скрытой форме нацелены на использование данных технологий, потому что студент в действительности свои реальные способности сможет реализовать только после окончания вуза. Кроме того, наши шаги с целью воспитания личности также скорее всего связаны с футурологическими технологиями.

Ситуативные гуманитарные технологии разрабатываются и применяются по причине каких-то обстоятельств. К примеру, это необходимо при управлении поведением людей в экстремальных ситуациях. По этим технологиям проводятся специальные тренинги, которые чаще всего осуществляются в виде разбора «ситуация - конфликт» или деловой игры [8]. Данными технологиями, которые иначе следует называть кейс-стади, мы регулярно пользуемся – в современных условиях в таком поликультурном социуме, как Республика Дагестан, на это следует обращать пристальное внимание.

Важнейшими и универсальными в образовании являются *повседневные гуманитарные технологии* – такие, как технология профессионального обучения, технология поиска одарённых людей и др. Используемые в учебном процессе компетенции в первую очередь объясняются желанием выработать в студенте специальные навыки. Такая мотивация требует применения технологии профессионального обучения.

Естественно, не всякое гуманитарное знание технологично, ибо, во-первых, оно характеризуется познавательной направленностью, во-вторых, ему свойственны абстрактность и возможность произвольного толкования, а в-третьих, ему присущи богатство художественного языка, символическое разнообразие и подтекст [8]. Очевидно, попытки придать гуманитарной информации знаковые обозначения пока мало эффективны, а полученные результаты весьма условны. Всё это подтверждает, что гуманитарная информация трудоёмка для технологической обработки как по содержанию, так и по форме.

Овладение гуманитарными технологиями доступно людям, обладающим личностными и деловыми качествами, имеющим жизненный опыт и прошедшим специальную подготовку. Обращение к этим технологиям правомерно только для тех, кто испытывает потребность в общении с людьми, обладает развитой интуицией, коммуникабельностью и эмпатией. Именно такие личности проявляют свои способности в профессиональной деятельности.

Технология обучения является основной частью дидактической или методической системы. Так, например, если методическая система направлена на решение трех задач (1. Чему учить? 2. Зачем учить? 3. Как учить?), то технология обучения прежде всего отвечает на третий вопрос с одним существенным дополнением: *как учить результативно?* При этом надо учитывать, что не всякое гуманитарное знание технологично [8].

Выделяют лично ориентированные и предметно ориентированные технологии. К предметно ориентированным технологиям относятся технологии постановки цели, полного усвоения, педагогического процесса и концентрированного обучения. К лично ориентированным технологиям относят педагогические мастерские, технология обучения как учебного исследования, технология коллективной мыследеятельности и технология эвристического обучения. Весь вышеизложенный материал можно найти в Интернете [8].

Для нас важной является технология интенсивного обучения академической риторике с применением интеллект-карт [7, с. 80-92]: в профессионально ориентированной риторике данная технология, с нашей точки зрения, является наиболее эффективной.

На наш взгляд, при изучении риторики в дагестанской студенческой аудитории целесообразно, учитывая сложившуюся ситуацию и прогнозируя результаты, использовать следующие современные технологии обучения, которые легко доступны в электронных средствах: лекция-презентация, перекрестная дискуссия, подготовка докладов и рефератов по теме, анализ процесса защиты реферата, анализ проблемных ситуаций, проблемное обучение, рефлексия, саморефлексия, «технология рефлексивного письма», процеду-

ры социально-психологического тренинга, подготовка письменного ответа, обсуждение проведенного занятия, анализ публичного выступления, анализ поведения оппонентов и др. Естественно, большинство технологий можно использовать, применяя прежде всего компьютерные возможности, что связано как с объективными, так и с субъективными обстоятельствами. Констатируем, что в современных условиях глобализации невозможно преподавание речеведческих дисциплин студентам-гуманитариям без использования интернет-технологий, будь это лекция, беседа, практическое занятие, семинар, учебная пресс-конференция и т.д.

Молодежи импонирует работа с электронными информационными средствами. Поэтому востребованы в аудитории и интерактивная доска, и аудиовизуальные и мультимедийные материалы, и др. Очень удобным и своевременным является уже широко используемый в школе электронный учебник, к которому пока прибегают только продвинутые студенты-дагестанцы.

На занятиях по риторике мы используем и модульную технологию, разработанную Т.И. Магомедовой [5, с. 125-163]. При этом мы вносим определенные изменения в методику проведения модульного контроля. Так, к примеру, мы определяем, за какое время студент правильно отвечает на все задания. По нашим данным, на все 50 тестовых вопросов типа «выберите правильный ответ из четырех вариантов» некоторые студенты дают ответы, тратя от 7 до 9 минут. Такую работу мы продолжаем и надеемся на выработку специальной технологии. Результаты указанного исследования как части педагогической технологии по внедрению в учебный процесс модульной системы нами будут обнародованы в других публикациях.

Многие разновидности заданий, которые мы рассматриваем как современные технологии, нами отражены в учебном пособии [2]. При этом подчеркиваем, что на занятиях по риторике можно использовать метод кейс-стади, КСО, ТРИЗ, вебинар, обсудить поступки любимого героя, провести круглый стол, организовать пресс-конференцию в режиме онлайн, подготовить мини-сочинение экспромтом, придумать ролевую игру-сценку, подобрать эпитет к характеру однокурсника, продемонстрировать интерактивную доску для передачи лейтмотива произведения, участвовать в презентации авторской книги в Республиканской библиотеке, опираясь на сюжетные линии известных художественных произведений, дать мастер-класс и др. Все современные активные методы обучения, на наш взгляд, можно превратить в специальные технологии обучения.

Хотим также отметить такой вид работы, как индивидуальное заполнение студентом дневника ратора. Этот дневник в ближайшее время, возможно, превратится в электронный дневник и, на наш взгляд, может рассматриваться как новая технология. Как оформлять дневник, нами отражено в публикации [1, с. 86-94]. При этом обратим внимание на следующее: в обсуждении содержания дневниковых записей после проведенного занятия могут участвовать все желающие студенты определенной группы, что похоже на технологию анализа проведенного занятия.

Обучение оформлению или заполнению дневника ратора является для нас той технологией, которая студентам понадобится в профессиональной деятельности: благодаря дневниковым записям студенты учатся грамотно излагать мысли в письменной или устной форме. Дневник ратора, возможно, соответствует технологии рефлексивного письма [8].

Важным в применении технологий обучения риторике дагестанских студентов является использованная риторическая литература. С этой целью мы на занятиях применяем

разработки Т.М. Ладыженской [4, с. 263-266]. Интересный материал нам предлагает и Н.Л. Горобец [3, с. 116-118]. Кроме этого, удачными и вполне приемлемыми являются современные риторизированные технологии, которые даны в Интернете [9].

В конце статьи отметим, что в перспективе некоторые технологии, разработанные применительно к гуманитарным наукам, мы будем использовать на риторических занятиях только после определенной апробации, потому что считаем, что, возможно, ряд технологий не подойдет к обучению дагестанской студенческой поликультурной аудитории. Речь прежде всего идет о социальных и психологических технологиях.

Литература:

1. Ваджибов М.Д. «Дневник ратора» для дагестанской студенческой аудитории (из опыта работы в Дагестанском государственном университете) // Материалы XVII Международной научной конференции «Современная риторика в общественно-речевой и педагогической практике» (30 января – 1 февраля 2013 г.). М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2013. С. 86-94.

2. Ваджибов М.Д. Риторика: учебное пособие для студентов-бакалавров гуманитарных специальностей. Махачкала: Издательство ДГУ, 2012. 194 с.

3. Горобец Л.Н. Использование интернет-технологий на занятиях по риторике // Риторика как предмет и средство обучения: Материалы XV Международной научной конференции (1-3 февраля 2011 г.). М.: МПГУ, 2011. С. 116-118.

4. Ладыженская Т.М. Некоторые вопросы создания информационно-образовательной среды для обучения общению при применении интернет-технологий // Материалы XVII Международной научной конференции «Современная риторика в общественно-речевой и педагогической практике» (30 января – 1 февраля 2013 г.). М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2013. С. 263-266.

5. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. Deutschland: LAP LAMBERT, 2011. С. 125-163.

6. Михальская А.К. Основы риторики. 10-11 кл. Учебник для общеобразовательных учреждений. 2-е изд., с измен. М.: Дрофа, 2001. – С. 18.

7. Стешов А.В. Технология интенсивного обучения академической риторике с применением интеллект - карт // Интенсивные методы и технологии в обучении и профессиональном развитии личности: возможности, перспективы, проблемы риска. Вестник Балтийской педагогической академии. С.-Пб., 2006. Вып. 72. С. 80-92.

8. <http://karpinsk-edu.ru/resources/mediateka/1720-sovrobraztech.html>.

9. <http://xreferat.ru/71/2356-1-istoriya-pedagogicheskoiy-ritoriki.html>.



Vadzhibov M.D. Sovremennye tehnologii obuchenija ritorike dagestanskoj studencheskoj auditorii // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© М.Д. Ваджибов, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

Abstract. This article discusses those modern technologies of training to rhetoric which are applicable in the Dagestani student multicultural audience. The various technologies are presented, but the emphasis is evidently on such modern high-demand technologies as intelligence-map, various Internet technologies, case studies, modular technology, technology of professional training, lectures, reflection, analysis of public speaking, TIPS, diary of rhetorician, a business game and others. At the same time the author pays attention to the fact that not all modern technology are productive in humanities education.

Keywords: modern learning technology, humanities technology, social technology, rhetoric, Dagestan student audience training.

— • —

Сведения об авторе

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

— • —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

ЭЛЕМЕНТЫ РИТОРИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: ПРЕЦЕДЕНТЫ ИЛИ ТРАДИЦИЯ ДЛЯ ДАГЕСТАНСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ?

Р.И. Биякаев, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия).
М.Д. Ваджибов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия).
e-mail: malikvad@yandex.ru

Аннотация. В статье поднимается вопрос о применении элементов риторики в современной психологии. Определяется, являются ли эти элементы прецедентами или традицией для использования в дагестанской студенческой аудитории.

Ключевые слова: риторика, современная психология, прецедент, традиция, дагестанская студенческая аудитория.

Вопрос о связи риторики и психологии нами поднимался неоднократно. Обычно отмечают, что психологические методы используются в риторике. Для этого достаточно обратиться внимание на содержание ряда наших статей, в которых отражены психологические аспекты в риторике [2, с. 76-81; 3, с. 42-45; 4, с. 25-29]. Нам думается, что и психология часто прибегает к элементам риторики. При этом подчеркиваем, что, пожалуй, нет коммуникативной области в человеческой деятельности, где бы ни обращались к риторике.

В настоящей же статье мы сделаем попытку отразить использование элементов риторики в современной психологии и определим, является ли такое применение прецедентным или традиционным для дагестанской студенческой аудитории.

Риторика должна помочь дагестанскому студенту в общении в коллективе, а также в преодолении психологических барьеров. В этом отношении важными являются советы, как надо писать сочинение по теме «Как преодолеть волнение перед выступлением». Такими материалами изобилует Интернет.

Дагестанский молодой психолог, получающий профессиональное образование, должен уметь говорить убедительно. Этому, прежде всего, молодого человека будет учить риторика, которая, естественно, опирается на психологию. Это говорит о том, что обе дисциплины взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Полезны в современной психологии риторические тренинги, в которых должны быть актуализированы насущные проблемы молодежи в дагестанском социуме. Будущему психологу-дагестанцу помогут те риторические притчи, в которых говорится о подвигах наших предков.

Психологически оправданным является риторический анализ таких текстов, как рассказ «Я поздно понял» Е. Ауэрбаха [1, с. 138-141], так как элементы красноречия должны способствовать заражению, внушению, убеждению слушателя. Риторическими средствами речевой выразительности оратор воздействует и на чувства и волю аудитории. К таким средствам, прежде всего, относятся метафора, эпитет, градация, различные виды повторов, удачно подобранные маленькие истории и др. Так, важным является проведение игры-тренинга «Назови одним словом». Одного слова-эпитета достаточно, чтобы повлиять на человека – это слово может поднять или испортить настроение молодому человеку, ибо элементы риторики прежде всего влияют на эффект и действенность речи. Иногда достаточно использование риторического намека, чтобы человек понял, о чем идет речь. Для

влияния на слушателя психолог, прежде всего, пользуется таким инструментом, как слово, значение которого очень важно для взаимопонимания. Это же слово является основным орудием в риторике.

С точки зрения психологии, оратор должен быть творческой личностью, которая поступает всегда правильно в зависимости от той или иной ситуации, всегда помогает человеку самому выбрать правильное решение. Заученные фразы иногда только могут мешать оратору, а придуманный экспромтом кусочек речи может положительно повлиять на публику. Возможно, последние высказывания оратора помогут аудитории спастись от необдуманного шага. Поэтому ценным является научение студента публично выступать без подготовки с целью оказать положительное влияние на человека во время форс-мажорных обстоятельств.

Существенным и в психологии, и в риторике является поддержание понимания друг друга в течение всего коммуникативного акта, который рассматривается как взаимодействие оратора и аудитории, где налицо применение риторических элементов в психологии. *«Психологический интерес аудитории к выступлению пробуждается тогда, когда она сознает его полезность для себя, когда удовлетворяются те или иные потребности человека. Последние же, как известно, могут формироваться, а также изменяться под влиянием выступления. Следовательно, перед оратором стоит комплексная психологическая задача: исходя из первичных интересов аудитории, удовлетворяя их, опираясь на них, вызвать новые побуждения и интересы, находящиеся пока вне поля зрения слушателей. Поэтому оратору очень важно для успеха выступления овладеть вниманием аудитории и управлять им»* [6, с. 198].

На наш взгляд, в современной психологии постоянно обязаны обращаться к риторическим истокам, т.к. они способствуют выработке определенных нравственных правил (начал) для общения. И те приемы, которые мы используем во время начала выступления, также оказывают психологическое воздействие на адресата.

Применение риторических элементов в психологии качественно продвинулось вперед в силу использования в учебном процессе современных информационных технологий. Это наглядно можно продемонстрировать через различные упражнения по красноречию, которые помогают речевому усовершенствованию личности в коллективе.

Возможно, для кого-то в Дагестане использование риторики в современной психологии является прецедентом, для всех же – это, прежде всего, традиция. Очевидно, прецедент мы находим в применении риторики при получении специального классического психологического образования.

Прецедентом является сама попытка акцентирования внимания на данном вопросе. Возможно, в перспективе использование риторических элементов для психологического воздействия на дагестанскую студенческую аудиторию станет традицией. При этом отметим, что, естественно, ораторы с психологической точки зрения прибегают к приемам и способам с воспитательной целью, однако теоретическая часть этого аспекта специально в дагестанской науке о душевном состоянии человека не отражена.

Кстати, психологически оправданными являются элементы риторики, которыми пользуется оратор в начале и в конце выступления, будь это анекдот, притча, афоризм, фразеологизм, маленький рассказ, четверостишие и пр. С этой целью мы предлагаем обращаться к содержанию творческих заданий и рекомендаций учебного пособия «Риторика» [5, сс. 54, 57, 59 и др.], к которому мы прибегали на занятиях с психологами-магистрантами.

Именно они (магистранты) определяли степень полезности того или иного риторического текста для современной психологии. И это является прецедентом в преподавании риторики психологам, хотя сами тексты и советы скорее выглядят как традиционные.

В конце статьи оговоримся, что данный материал подготовлен как постановка проблемы для экспериментального исследования, чем мы и займемся в перспективе.

Литература:

1. Алликметс К.П., Метса А.А. Поговорим... Поспорим... – Л.: Просвещение, 1991.
2. Ваджибов М.Д. К вопросу об использовании текстов при изучении риторики студентами-психологами // Вестник Дагестанского государственного университета. Гуманитарные науки. Вып. 3. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2008. –
3. Ваджибов М.Д. О некоторых психологических аспектах в риторике // Вестник Дагестанского государственного университета. Гуманитарные науки. История. Педагогика. - Выпуск 3. - Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2005. - С.;
4. Ваджибов М.Д. Отражение некоторых аспектов психологической культуры оратора в современной отечественной риторике // Вестник Дагестанского Научного Центра Российской Академии Образования. Ежеквартальный научный журнал. – Махачкала, 2011. - № 2. – С..
5. Ваджибов М.Д. Риторика: Учебное пособие для студентов-бакалавров гуманитарных специальностей. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2012.
6. Каверин Б.И., Демидов И.В. Ораторское искусство. – М.: Юнити, 2004.



Bijakaev R.I., Vadzhibov M.D. Jelementy ritoriki v sovremennoj psihologii: precedenty ili tradicija dlja dagestanskoj studencheskoj auditorii? // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Р.И. Биякаев, 2015.
© М.Д. Ваджибов, 2015.
© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. The paper raises the issue of rhetoric elements application in present-day psychology. The authors determine whether these elements are precedents or a tradition for Dagestan students.

Keywords: rhetoric, modern psychology, precedent, tradition, Dagestan students.

— • —

Сведения об авторах

Руслан Ибрагимович **Биякаев**, магистрант I года обучения кафедры психологии и социального развития по специальности «Психология» Дагестанского государственного университета, научный работник ФГБНУ «ИНПОРАО» (Махачкала, Россия).

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

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

О ПРОБЛЕМАХ РУССКО-ВЕНГЕРСКОГО БИЛИНГВИЗМА

Борис Вегвари, Печский университет (Печ, Венгрия).
Валентина Вегвари, Печский университет (Печ, Венгрия).

Аннотация. В статье автор рассматривает вопросы билингвизма, а также результаты, полученные в ходе анкетирования реципиентов-билингвов. В ходе исследования было установлено, что билингвы, выросшие в Венгрии, более толерантны к другим культурам и людям, а также быстрее усваивают другие иностранные языки.

Ключевые слова: билингв, толерантность, иностранный язык, анкетирование.

Как указывает профессор Щерба, «сравнивая детально разные языки, мы разрушаем ту иллюзию, к которой нас приучает знание лишь одного языка, - иллюзию, как будто существует неизблемые понятия, которые одинаковы для всех времён и для всех народов. В результате получается освобождение мысли из плена слова, из плена языка и придание ей истинной диалектической научности» [5, с. 314].

При изучении двуязычия нам следует обратить должное внимание на отдельные системы ассоциации языков и на языковое сознание личности, ибо разные языки по-разному описывают мир и носители языка, следовательно, также по-разному воспринимают действительность.

Как подчёркивает Т.Ю. Позднякова, необходимо говорить о наличии в языковом сознании билингва единой модели языковой идентификации, то есть когда под влиянием двуязычной среды они одинаково владеют обоими языками [2]. Однако, по нашему мнению, важно исследовать и такие случаи, когда билингвы, выросшие под влиянием двуязычной среды, владеют только одним языком и, хотя, второй язык они понимают, но не способны вести на нём коммуникацию. Некоторые исследователи не относят этих людей к билингвам, однако, необходимо заметить, что на таких людей оказали влияние *две различные культуры и две различные языковые системы*, представляющие по-разному мир, и, значит, они являются представителями

Эти люди – как показывает опыт работы – являются более толерантными и открытыми к другим культурам, однако наблюдаются и такие случаи, когда они чувствуют себя одинокими в обществе и у них возникают внутренние конфликты.

Позднякова отмечает, что «первый родной язык мыслится как некоторая психологическая сущность, в одном ряду со словами «душа», «чувство», «ощущение», «детство», «небо»; второй родной ассоциируется с «духом», «разумом», «сознательной жизнью» [2], то есть исходя из точки зрения исследователя два «родных» языка одинаково влияют на человека и, если первый родной язык можно связать с матерью, *то есть с чувствами*, то второй родной язык – это язык отца и связан с *разумом*.

Понятие «**билингвизм**» учёные трактуют по-разному: одни утверждают, что билингвизм – это свободное владение или одинаковое владение двумя языками (Ю.Д. Дешериев, В.А. Аврорин), а другие определяют явление билингвизма как регулярное переключение с одного языка на другой или способность использования в коммуникации две языковые системы (Вайнрайх, Розенцвейг, Агапова). Однако, несмотря на разные точки зрения, касающиеся билингвизма, все исследователи исходят из того, что если человек пользуется

только одной языковой системой в общении и не использует другую, то его нужно назвать **МОНОЛИНГВОМ**, а **БИЛИНГВОМ** можно назвать человека, способного использовать в общении два или больше языка.

Идеальный билингв одинаково владеет разными системами языка, однако в жизни такие люди встречаются довольно редко, ибо так или иначе в разных ситуациях будет преобладать один из языков, например, в эмоциональной ситуации эмоции, которые связаны с одним языком будут отчаться от эмоций, связанных с другим языком.

Доминантным принято называть тот язык, которым человек лучше владеет и – это не обязательно первый язык, на котором ребёнок заговорил в детстве, однако, соотношение языков будет изменяться в зависимости от языкового опыта человека. Пользование то одним, то другим языком связано с бессознательным переключением кода, а использование в одном предложении разных языков связано со смешением кода и часто свидетельствует о недостаточности компетентности в одном из языков или о других психологических свойствах.

Говоря о видах билингвизма, следует отметить, что исследователи различают *а/ естественный (бытовой) - искусственный (учебный)*, *б/ ранний – поздний*, *в/ продуктивный – репродуктивный г/ рецептивный билингвизм*. «Первые понимают и свободно создают речевые произведения на двух языках, вторые понимают и воспроизводят речь по имеющимся в памяти речевым моделям, третьи только понимают (в разной степени), но испытывают затруднения в речи на одном из языков» [3, с. 54-57]. Различают также чистый билингвизм – когда языки используются отдельно (в семье, на работе) и смешанный – когда происходит свободное переключение с одного языка на другой и между двумя речевыми механизмами есть связь. Некоторые учёные различают *составной* (поздний билингвизм – когда люди изучают второй язык в учебной обстановке) и *координативный* билингвизм (когда язык изучают в языковой среде). Однако, существует единая точка зрения, с которой согласны все, что ребёнок, усваивая второй язык в школьном возрасте в учебной обстановке, по-другому овладевает им, ибо он постоянно сравнивает языки, а овладение языком в естественной среде связано с тем, что на **мышление ребёнка** оказывают влияние не только языковые системы, но и культуры, перестраивающие психические процессы у ребёнка – память, воображение, деятельность и др. Психологами уже доказано, что владение двумя языками не приводит к замедленному развитию ребёнка, а наоборот – способствует гибкости их мышления, развитию креативности, памяти, сообразительности, логике мышления [3]. Таким образом, билингвы, даже не говоря одинаково на двух языках, имеют два отдельных мировоззрения, два вида мышления и смотрят на окружающий мир с двух разных сторон.

Употребление только одного языка зависит от множества факторов или от психологических особенностей развития двуязычного ребёнка. Довольно часто ребёнок просто перестаёт отвечать родителям на одном из языков, хотя и понимает всё, что ему говорят, а иногда наблюдаются и такие случаи, когда ребёнок отказывается говорить с незнакомыми людьми на каком-то языке. Таким образом, довольно часто сами дети «выбирают» себе язык-посредник или доминантный язык. Исследователи отмечают, что у детей имеется склонность к одноязычию и при погружении ребёнка в новую языковую среду «эта тенденция выражается в обеднении или полной потере первого языка. А при одновременном, симультанном освоении двух языков та же тенденция проявляется в быстром забывании одного из языков, если интенсивность общения на этом языке по какой-то причине снижает-

ся» [1, с. 466]. Необходимо отметить, что резкий отказ от «домашнего» языка родителями может привести также к психологическим и эмоциональным трудностям у ребёнка и он будет чувствовать себя забытым и покинутым. Довольно часто именно семья является «тормозом» в изучении языка, но, однако, семья также может и способствовать мотивации ребёнка в изучении языка.

Как показывает опыт, имеются разные причины «забывания» одного из языков у ребёнка: поощрение родителями использования только одного языка; их шутки над ошибками ребёнка; недостаточное внимание к развитию двуязычия у ребёнка; стеснительность ребёнка в использовании второго языка (хочу быть таким, как все, не быть «чужаком»); идентификация ребёнка с отцом или матерью (в соответствии с этим – использование языка отца или матери); общение старших детей на «сильном» языке и т.д.

Однако, как отмечает Чиршева, «при последовательном усвоении двух языков ребёнок или взрослый сначала проявляют себя как рецептивные и пассивные билингвы, а затем могут перейти к активному репродуктивному и продуктивному использованию обоих языков, хотя нередки и такие случаи, когда индивид остаётся пассивным и рецептивным билингом» [3, с. 54-57]. В своей статье мы остановимся на рецептивных билингвах в связи с тем, что во многих двуязычных семьях родители не уделяют должного внимания развитию обоих языков и в таких семьях обычно пользуются только одним языком – в основном языком страны проживания.

Общеизвестно, что Венгрия является многонациональной страной и в Печском университете, на факультете гуманитарных наук, довольно часто можно встретиться с разными видами билингвизма. Нами было проведено анкетирование (в исследовании принимала участие Анико Рожа), целью которого было определение различных видов билингвизма с помощью показа молодых людей разных биокультурных фонов с указанием особенностей их жизни, взглядов на смешение двух культур. На основе анкетирования было выделено три группы.

Особенностью *первой группы реципиентов* было то, то они *не являются «чистыми» билингвами*, то есть неодинаково хорошо владеют двумя языками. Некоторые из них способны участвовать только в элементарной коммуникации и понимать некоторые высказывания, а некоторые – хотя и хорошо говорят на «слабом» языке, но были довольно долго рецептивными билингвами и только благодаря учёбе в школе или в университете усвоили второй язык. Говоря о последних – на основе исследования - необходимо отметить, что на наш взгляд, такие молодые люди также – как и другие координативные билингвы – развивались под влиянием двух культур и располагают двумя языковыми системами и двумя системами языковой картины мира.

Вторая группа людей состоит из тех билингвов, у которых соотношение языков изменилось в пользу ранее слабого языка. Они сначала начали говорить на языке той страны, где они родились и начали познавать языковую картину мир через эту культуру, а позднее они переехали в другую страну и изучили второй язык – используя в дальнейшем его в качестве доминантного языка.

Третья группа состоит из тех реципиентов, которые несмотря на то, что выросли в двуязыковой среде, но практически не использовали один из языков, значит, их билингвизм остался на начальном этапе рецептивного билингвизма и они понимают очень мало, хотя у них имеется свой взгляд на бикультуризм и билингвизм.

Родители реципиентов являлись представителями разных национальностей, разных культур и разного мировоззрения и в большинстве случаев – как показало исследование родители в общении с детьми использовали только один язык.

В исследовании участвовало 30 человек в возрасте с 18 до 27 лет, выросших под влиянием двух разных культур (венгеро-русской, немецкой-венгерской, польской-венгерской, украинской-венгерской, венгеро-румынской), но мы остановимся только на ответах тех реципиентов, которые связаны с русским языком и русской культурой. В анкете было 32 вопроса на венгерском языке.

Основные вопросы, на которые письменно отвечали реципиенты, были следующими:

- Когда и где Вы пользуетесь языками?
- Когда и каким образом Вы познакомились с языками?
- На каком уровне Вы владеете языками?
- На каком языке Вы думаете?
- На каком языке считаете?
- На каком языке Вам снятся сны?
- Каково Ваше мнение о билингвизме?
- Какие преимущества и недостатки билингва Вы видите?
- Как влияют на Вас две разные культуры?

В связи с узкими рамками данной статьи остановимся лишь на ответах некоторых реципиентов. Представим респондентов продуктивного вида билингвизма Евгения и Кристофа. Они хорошо владеют венгерским и русским языками. Им 22 года, один родился в Ленинграде и прожил там 11 лет, а другой в Минске и прожил там 1 год. Первый респондент отметил, что его родной язык – русский, а второй – венгерский. Евгений отмечает, что Россия – его Родина и дома он пользуется обеими языками - с мамой он говорит по-русски, а с папой и сестрой – по-венгерски. Он иногда смешивает два языка и часто использует русский язык в качестве «секретного» языка. Кристоф ответил, что он лучше владеет венгерским языком, хотя дома с родителями он общается по-русски. Оба респондента считают, думают и видят сны на венгерском языке, хотя Евгений отмечает, что до 14-15 лет он думал по-русски. Им легко даются иностранные языки, а праздники (Рождество, Пасху, Новый год) отмечают по венгерским обычаям. Евгений считает, что русская культура сильно повлияла на его мировоззрение и на его картину мира, а Кристоф этого не замечает. Оба респондента подчёркивают, что билингвизм имеет большое значение и, что родители передали им ценности обеих культур. Выражение «я тебя люблю» по-русски для Евгения является более эмоциональным по-русски, чем по-венгерски, а для Кристофа – звучит одинаково красиво.

Анна, которая прожила в России 4 года, начала изучать русский язык только в гимназии одновременно с английским языком и считает родным языком венгерский язык. Дома все говорят по-венгерски, хотя её мама иногда «смешивает» два языка. Она считает на венгерском языке и ей снятся сны в основном на венгерском языке, а думает на языке страны, в которой находится в данный момент. Дома отмечают венгерские праздники, и Анна считает преимуществом билингвизма толерантность и восприимчивость к другим культурам.

Тамаш – Анико. Тамаш родился в Германии и начал говорить по-немецки, а Анико родилась в России и начала говорить по-русски. После переезда в Венгрию их второй язык стал для них первым языком. Тамаш считает два языка своими родными – немецкий пото-

му, что начала говорить по-немецки, а венгерский потому, что его родственники и большинство друзей живут в Венгрии. В 6 лет родители переехали в Венгрию и в семье говорят по-венгерски, но и используют немецкие слова в разговоре. Родители поддерживали его двуязычие, и он долго считал немецкий язык важнее, чем венгерский, и на него большее эмоциональное воздействие оказывает выражение «я люблю тебя» на немецком языке, чем на венгерском. Билингвизм имеет для него большое значение, и он считает его преимуществом.

Анико, хотя родилась в России, но большую часть своей жизни прожила в Венгрии. В 3 года родители переселились в Венгрию, и Анико начала ходить в детский сад и начала забывать русский язык. С папой и венгерской бабушкой она говорила только по-венгерски и избегала использования русского языка. Она плохо себя чувствовала, когда мама говорила с ней по-русски в детском саду. В дальнейшем и мама перешла на венгерский язык (были такие слова, которые она знала только по-русски (булавка), и с мамой они перешли на смешанный язык) и, хотя Анико понимала своих родственников по-русски, но она забыла русский язык. Анико начала изучать русский язык в университете и считает, что русский язык не только средство общения, но и способ познания мира, однако, думает, что билингвизм является одновременно и преимуществом, и недостатком, так как она чувствует себя довольно часто одинокой. Значит, в случае данных респондентов можно отметить, что поддержка двуязычия в семье имеет большое значение.

Мартон – Эрика. Доминантный – венгерский язык, а русский является слабым языком. Оба родились в Венгрии и у обоих молодых людей мамы русские. Они понимают русский язык, говорят по-русски, но делают много грамматических ошибок. Мартон в детстве довольно часто ездил в Россию к своим родственникам и поэтому считает себя двуязычным, а Эрика считает, что русский язык является для неё иностранным языком. Оба считают своим родным языком венгерский язык и относят себя к билингвам, хотя серьёзно заниматься русским языком начали только в университете. Оба считают билингвизм преимуществом и думают, что две культуры оказали на них большое влияние. Оба респондента считают, что позитивное отношение их родителей к двуязычию оказало на них большое влияние.

Исходя из нашего исследования, были сделаны следующие выводы:

- довольно часто бывает трудно определить родной язык, ибо если один из языков доминировал в самом детстве – период формирования личности ребёнка - то он представляется человеку более близким с эмоциональной точки зрения;
- большую роль в двуязычии играет отношение родителей к языкам: поддержка родителей благоприятствует билингвизму, а их негативный подход – тормозит этот процесс;
- было определено положительное влияние обоих языков и культур на личность респондентов и некоторые из подчёркивали важную роль языка на мышление, а другие считали язык «только» выражением культуры;
- однозначно можно отметить, что знание нескольких языков благотворно влияет на толерантность человека, на его позитивное отношение к другим культурам.

Литература:

1. Александрова Н.Ш. Раннее двуязычие и пути пластичности. Наблюдения и размышления // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник. - М.: Прометей, МПГУ, 2005. С. 466.
2. Белоусов В.Н., Григорян Э.А., Позднякова Т.Ю. Русский язык в межнациональном общении. Проблемы исследования и функционирования. - М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 2001.
3. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм и развитие бикультуральности. Вестник Череповецкого государственного университета. 2010. Т. 4. С. 54-57.
4. Чиршева Г.Н. Двуязычная коммуникация. Череповец: ЧГУ, 2004.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: 1974. С. 314.



Vegvari B., Vegvari V. O problemah rusško-vengerskogo bilingvizma // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Б. Вегвари, 2015.

© В. Вегвари, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. The author presents the issues of bilingualism as well as the results of the survey carried out among bilingual informants. According to the results, bilinguals brought up in Hungary are more tolerant to other cultures and their representatives and learn foreign languages faster.

Keywords: bilingual, tolerance, foreign language, questionnaire.

— • —

Сведения об авторах

Борис **Вегвари**, научный сотрудник, аспирант факультета подготовки менеджеров по человеческим ресурсам и образованию взрослых, Печский университет (Печ, Венгрия).

Валентина **Вегвари**, кандидат педагогических наук, доцент, руководитель русского центра, Печский университет (Печ, Венгрия).

— • —

Подписано в печать 13.12.2015.

© Наука. Мысль, 2015.

РУССКАЯ ЭПИСТОЛЯРНАЯ КУЛЬТУРА: ОТ ПРОШЛОГО К НАСТОЯЩЕМУ

Т.М. Григорьева, Сибирский федеральный университет
(Красноярск, Россия).

Аннотация. В работе представлены основные вехи истории русской эпистолярной культуры от Древней Руси до современности. Выявляются некоторые негативные проявления современного электронного письма.

Ключевые слова: эпистолярный жанр, письмовники, общение в глобальной сети.

Эпистолярный жанр как особая форма словесности своими конями уходит к далекому прошлому. Со времен античности искусство создания письма подчинялось четким требованиям стиля, соответствовало требованиям краткости и точности изложения. В работе «Античные теории эпистолярного стиля» Т.А. Миллер приводит фрагмент рассуждения римского ритора IV в. Юлия Виктора о первостепенном значении фактора адресата при создании письма: «Пусть письмо не будет шутливым, если оно пишется лицу вышестоящему, грубым – если равному, надменным – если подчиненному, неряшливо написанным – если ученому, невнимательно составленным – если неученому, пусть оно не будет состоять из избитых выражений, если пишется самому близкому человеку, если же менее близкому, то пусть не будет недружелюбным... У древних заведено было заведено писать собственноручно тем, кто нам особенно дорог, или делать пространную подпись... Приятно добавить к письму что-либо по-гречески, если это к месту и не очень часто. Весьма удобно вставить небезызвестную пословицу или часть стиха» [11, с. 20–21].

В Древней Руси, которая унаследовала христианскую духовную эпистолярную традицию, письма являлись своеобразными посланиями с их главным назначением – *увещевание, поучение и проповедь*.

Своеобразным жанром эпистолярной культуры были берестяные грамоты – письма из прошлого, представляющие жизнь средневекового человека, написанные на внутренней стороне отделенного слоя березовой коры – бересте. В них соблюдались такие формы делового письма, как указание адресанта и адресата, приветствие и прощание – *Поклон от Грикши к Есифу; От Гостяты к Васильви; От Тереньтея к Михалю* и др. [8, с. 26–29].

В допетровский период создавались письмовники – собрания образцовых официальных и неофициальных, светских и духовных посланий с характерными для них экстралингвистическими характеристиками адресата или предмета речи (к князю, к властелину, ко игумену, к брату; послание за вину, избрано от святых книг; к другу в полк, к старцу в обитель, непостоянну другу с посмехом и др. [4; 6].

В 1708 году Московский печатный двор издал переведенную с немецкого книгу «Приклады како пишутся комплименты разные на немецком языке, то есть писания от патентов к патентам поздравительные и сожальительные, такожде между сродников и приятелей». Это первый русский печатный письмовник, содержащий образцы разнообразных писем, в том числе «звательных», «пригласительных», «благодарственных», «заступительных», «утешительных» и др. Печаталась книга по прямому повелению «благочестивейшего великого Государя Царя и великого князя Петра Алексеевича, всея великия, и малые, и белыя России самодержца». «Приклады» впервые вводили обращение к адресату на

«Вы», как в немецком, и содержали образцы писем, специально адресованных «женскому полу». В библиотеке Петра были книги («Формуляры, как пишут челобитные конклюдии и грамотки в Голландии», «Форма немецкая, как писать грамотки»), которые вводили светский политес на европейский манер. Непринужденная или, напротив, высокопарно-торжественная манера обращения (*милостивый государь*; *Господин мой дражайший приятель!* и др.) и соответствующие им формы прощания (*Ваш покорный слуга*; *Остаюсь ко услужению готовый* и др.) закрепились в общепринятых эпистолярных текстах. Они начали вытеснять старинные русские образцы писем с характерным для них самоуничижением адресанта и обращением на «ты»: *Гсдрю моему СтепанУ Корнилевичю женишко твоя| Улка челом бьет да пиш гсдрь про свое здоровье а я с ро| бятишками по...* [3, с. 111]; *Гсдрю моемУ млстивомУ благодетелю батюшкУ преподобномУ отцУ АрхимандритУ Аврамию послѣдний въ человекѣх первый во грѣшницах искател твоего благословения і млсти чернец Антоней благословения просит і челом бьет подай тебѣ гсдрю отцУ* [3, с. 306].

Такой же этикет отражают и письма социальной элиты, о чем свидетельствует фрагмент письма царевича Петра к царице Наталии Кирилловне: *Вселюбезнейшей и паче живота телесного дражайшей моей матушьке, гасударыне царице и великой княгине Наталии Кириловне, сынишка твой, в работе пребывающей Петрушка благословения прошу, а о твоём здравии слышать желаю. А у нас молитвами твоими здорово все...* [8, с. 163].

Эту особенность эпистолярного этикета эпохи отмечает А.Н. Толстой в романе «Петр I» и приводит письмо царевича Алексея Петру: *Здравствуй, радость моя, батюшка, царь Петр Алексеевич, на множество лет... Сынишка твой, Алешка, благословения от тебя, света моего радости, прошу. Пожалуй, радость наша, к нам, государь, не замешкав... Ради того у тебя милости прошу, что вижу государыню свою бабушку в великой печали... Не покручинься, радость мой государь, что худо письмишко: еще, государь, не выучился...*

В более позднее время и приветствия, и прощания в письмах Алексея на европейский манер: *Милостивый государь мой батюшка! Всепокорнейший сын и слуга твой Алексей.*

В эпистолярной культуре XVII – XIX вв. занимали определенное место утешительные письма, которые, наряду с письмами известительными, любовными, наставительными, повелительными, были неотъемлемой частью общепринятого этикета и сохранились в архивах русских царей и дворянства [5].

Во второй половине XVIII в. в русской эпистолярной культуре получил распространение жанр «дружеского письма» (Д.И. Фонвизин, В.В. Капнист, М.Н. Муравьев), а в начале XIX в. авторы таких писем достигли высочайшего мастерства. Это и А.С. Пушкин, П.А. Вяземский, и М.Ю. Лермонтов, и Н.В. Гоголь, и В.Г. Белинский и многие другие [1].

В XIX веке умению писать грамотные и изящные письма обучались специально. Чтобы написать письмо, было недостаточно простой грамотности: «письмо имело свой стиль, свои формы, вне которых пишущий производил впечатление невежды» [2, с. 924].

Особое место в русском эпистолярии занимала женская эпистолярная культура, которой было свойственно своеобразное двуязычие. Известно, что на рубеже XVIII–XIX вв. женская переписка велась, в основном, на французском языке. Особенно это касалось тех, кто получил домашнее образование и слабо владел русским языком, в отличие от институток, образовательная программа которых включала в себя обязательное изучение родного

языка. Известно, что Татьяна Ларина «по-русски плохо знала» и письмо Онегину, написанное по-французски («доньине гордый наш язык к почтовой прозе не привык»), Пушкин переводит на русский язык, «земли родной спасая честь». При этом следует заметить, что, начиная с 20-х гг. XIX в., языковые приоритеты женского письма изменились: женское письмо все больше отдает предпочтение русскому языку, который в то время обретал законные права в культуре под влиянием литературного творчества А.С. Пушкина.

Со временем частное письмо становится явлением литературным, если оно посвящено не сиюминутным бытовым вопросам. Процесс перехода бытового письма в область литературы был отмечен Ю. Тыняновым. «И из бытового документа письмо поднимается в самый центр литературы. Письма Карамзина к Петрову обгоняют его же опыты в старой ораторской канонической прозе и приводят к «Письмам русского путешественника», где путешествие становится жанром [12, с. 259]. Эпистолярные тексты позволяют оценить эпоху непосредственно, взглянуть на нее глазами её современника; узнать; какие события казались наиболее значительными.

Особенную страницу в русской эпистолярной культуре занимает духовная переписка, переписка духовных наставников со своими учениками, которая воспринималась как часть пасторской службы. Содержание переписки – указание пути к христианскому спасению и совершенствованию [9].

Как отмечают исследователи, уже в начале XX века жанр письма претерпевает серьезные изменения: именно в этот период «эпоха эпистолярной литературы ... прошла для цивилизованного мира безвозвратно: ускорение темпа жизни, усиление возможности телефонного общения ведут к падению переписки, которая увеличивается количественно в гигантских размерах, но перестает быть предметом особого внимания и искусства. Деловая простота вытесняет условности стиля; письмо развивается вместе с языком по направлению к большей энергии и сжатости выражения мысли, но исчезает как особая литературная форма» [2, с. 924]. Однако и в XX веке все-таки строго соблюдаются некоторые этикетные формы делового эпистолярного жанра: обращение *уважаемый (-ая)* ... было непременной частью письма при симметричных деловых отношениях; *многоуважаемый (-ая)*, *глубокоуважаемый (-ая)* – при ассиметричных.

Заслуживает особенного внимания эпистолярная культура и эпистолярный этикет в современной электронной коммуникации, где формируется новый эпистолярный стандарт и новые выразительные средства (смайлики). Новые информационные технологии дают мощный импульс к возрождению частной переписки, однако в другом её проявлении: в виртуальном пространстве.

О языке «глобальной сети» в её жанровом многообразии (гостевые книги, форумы, чаты, персональные интернет-дневники и пр.) существует множество исследований, где интернет-коммуникация рассматривается как новая речевая формация с её коммуникативной стратегией и тактикой, жанровой спецификой и лингвоперсонологической составляющей [10; 7 и др.]. Но как эпистолярный феномен наибольшее распространение представляет электронное письмо, дружеское и официальное.

Дружеские письма могут быть вне этикета: в них часто нет обращения, традиционного приветствия, подписи (имя адресанта указывает э-адрес и практически всегда фотография), отсутствуют этикетные формулы вежливости, и можно сказать, что э-почта вытеснила эпистолярную культуру. Хотя по сравнению с диалогами в чатах и SMS, эти письма все-таки сохраняет структурную определенность.

Другое дело официальные э-письма, которые, как кажется, не претерпели серьезных изменений. Однако есть необходимость обратиться к двум их проявлениям, имеющим широкое распространение.

Здравствуйте! Именно так начинаются довольно часто многие вполне официальные электронные письма, и таким образом приветствие и обращение заключаются в одном слове. Это ведет к обезличиванию адресата и вполне может восприниматься как своего рода оскорбление.

«*Доброго времени суток*» или «*Доброе время суток*» – выражения, возникшие в интернет-письме как результат переписки в глобальной сети. (НКРЯ дает более 20 примеров их употребления.) Эта совершенно очевидно тяжеловесная конструкция, включающая в себя канцелярский оборот «время суток», – проявление дурного тона.

Нельзя не знать, что слово *день* обозначает не только время *от зари до заката*, но и сутки целиком. «*Прошло пять дней*» – скажем мы в обычном разговоре, но «*миновало, прошло 5 суток*» – в деловом тексте, устном или письменном. Поэтому *добрый день* можно смело адресовать жителям любого временного пояса, и оно будет принято с должным пониманием. А вообще-то, есть веками проверенное слово «*здравствуйте*». Им совсем не стоит пренебрегать и именно с него начинать свое сообщение и при этом не забывать имя адресата.

Разрушение эпистолярного этикета ставит перед обществом задачу его сохранения как факта истории языка и культуры. Именно этому служит образовательный проект «Живое письмо», который включает в себя разработку системы занятий, способствующих сохранению эпистолярной культуры. В состав Государственного литературно-мемориального музея-заповедника А.П. Чехова (ГЛММЗ) входит экспозиция «Почтовое отделение», открытая в 1987 г. и включающая в себя подлинный почтово-телеграфный канон конца XIX в. Она знакомит посетителей с историей почты в Лопасне, популяризирует эпистолярное наследие Чехова. В одном из залов планируется создание интерактивной экспозиции, ориентированной на школьников и семейную аудиторию, которую можно использовать в образовательных целях. Музей располагает копиями и подлинниками писем разных жанров и стилей, открыток, открытых писем разных эпох [13]. И это очень важно, поскольку воскрешает и хранит память о состоянии русского языка и русской культуры в определенную эпоху.

Литература:

1. Белунова Н.И. Дружеские письма творческой интеллигенции конца XIX–нач. XX вв. СПб., 2000.
2. Горнфельд А. Эпистолярная литература // Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. Т. 80. СПб., 1904.
3. Грамотки XVII–нач. XVIII в. / Под ред С.И. Коткова. М., 1969.
4. Демин А.С. Русские письмовники XV–XVII веков (К вопросу о русской эпистолярной культуре). Л., 1963.
5. Евсиков Дм. Утешительные письма в России // Похоронный дом. 04.05.2007.
6. Зуева О.В. Язык письмовников XV–XVI веков в системе старорусского письменного языка // Русский язык: система и функционирование (к 90-летию БГУ и 85-летию профессора П.П. Шубы. Минск, 2011. С. 80-83.

7. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: Коллективная монография. М., 2012.

8. История русского литературного языка: Хрестоматия: Учеб. пособие / Сост. А.Н. Кожин. 2-е изд., испр. и доп. М., 1989.

9. Каширина В.В. Литературное наследие Оптиной пустыни. М., 2007.

10. Кокорина Е.В. Язык интернет-коммуникации // Современный русский язык: система–норма–узус. М., 2010.

11. Миллер Т.А. Античные теории эпистолярного стиля // Античная эпистолография. М., 1967.

12. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. М., 1977.

13. <http://museum.fondpotanin.ru/projects/65633>.



Grigor'eva T.M. Russkaja jepistoljarnaja kultura: ot proshlogo k nastojashhemu // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Т.М. Григорьева, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— ● —

Abstract. The main stages of the Russian epistolary culture evolution from ancient times to the present day are described. Some negative features of modern electronic letters are revealed.

Keywords: epistolary genre, samples of letters, communication in the global network.

— ● —

Сведения об авторе

Татьяна Михайловна **Григорьева**, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и коммуникации Сибирского федерального университета (СФУ) (Красноярск, Россия)

— ● —

Подписано в печать 13.12.2015.

© Наука. Мысль, 2015.

ЭМОТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ ЖАРГОН В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО¹

А.А. Зайнульдинов, Университет Барселоны (Барселона, Испания).

Аннотация. Целью настоящей статьи является исследование прагматического аспекта семантики на материале русской лексики и фразеологии, выражающей положительную и отрицательную эмоциональную оценочность в городском просторечии. Подобное исследование способствует разрешению многочисленных проблем постановки лексикографических помет и созданию системы экспрессивных помет, которая может быть использована в лексикографической практике различных языков. Автор предлагает новый тип классификации лексических единиц, основанный на отнесённости к ФСГ (функционально-тематическим группам).

Ключевые слова: семантика, прагматика, лексика и фразеология, эмоциональная оценочность, лексикографические экспрессивные пометы, лексико-тематические группы, русское городское просторечие.

Аспект преподавания русского языка как иностранного требует обращения к практическому описанию лексической и фразеологической подсистем городского просторечия, что позволяет уточнить некоторые положения современной концепции прагмалингвистики в связи с формирующимися категориями лингвокультурологии. В качестве примера предлагается анализ лексико- и фразеографического описания эмотивно-оценочных (эмоционально-оценочных) единиц в «Словаре московского арго» В.С. Елистратова [1] на основе использования данных теории речевого воздействия.

Специфика прагмалингвистического подхода определяет сочетание в образной семантике компонентов ЛЕ и ФЕ (= лексических и фразеологических единиц) прагматических (в том числе экспрессивно-эмотивных, отражающих эмотивное мышление) и предметно-логических аспектов значения.

Учитывая образную структуру внутренней формы ЛЕ и ФЕ, можно выделить интегральные образные семы отнесённости компонентов первичной номинации, обуславливающие характер эмотивной оценочности, по крайней мере, при разграничении пейоративного и мелиоративного (= позитивного и негативного) плана. Данные семы опираются на подчёркнутое, выделенное, экспрессивно маркированное отклонение от нормы. Эта отнесённость в определённой степени отражает эмотивно-оценочные культурно-мифологические представления русских, зафиксированные в словесной форме, и может быть представлена в рамках ФСГ (= функционально-семантических групп), объединяющих ЛЕ и ФЕ, выражающие эмотивную оценочность определённого плана.

ФСГ с мелиоративной оценочностью, выделенные на материале литературного языка ('божественного', 'блеска', 'огня', 'сладости', 'волшебства', 'ценности', 'богатства, знатности') представлены спорадическими примерами: *Аполлон* - «Человек, считающий себя очень привлекательным», *коронка* - «То, что кто-либо мастерски делает; что-либо прекрасное, замечательное», *блеск* - «Что-либо высокого качества, хорошее, блестящее», *шик* - *блеск* - *красота* - «Прекрасно, ну и ну, ай да вещь!», *благородный, малина, мед, рафинад, сахар*.

Противопоставление «низ-верх», соотнесённое с «земным - небесным

¹ Данная работа осуществлена при поддержке и в рамках проекта DIANA-CONSTRUCCIONES: BUSCANDO EL CONOCIMIENTO OCULTO EN LOS TEXTOS Испанского министерства экономики и развития.

(божественным)», обусловило мелиоративную эмотивную оценочность ЛЕ, соотнесённых с 'небесным': *астрал* – «Странное, необычное (чаще приятное) состояние». Безусловно, истоки подобного восприятия находятся в мифологических представлениях: поклонении древних славян «стихийным божествам, явлениям природы: светилам небесным, огню и воде» [3, с. 34]. Действительно, сфера небесного привлекала человека своей непостижимостью. Можно предположить, что прагматические установки целесообразности сочетались с религиозно-мифологическими представлениями и философско-поэтическими идеями, связанными с конкретными наблюдениями.

Особую группу представляют ЛЕ и ФЕ с общей отнесённостью сфере 'необыкновенного, редкого'. С позиции логики рассматриваемые языковые единицы могли бы выражать как мелиоративность, так и пейоративность, тем не менее в языке эксплицируется мелиоративная эмотивная семантика «настоящий, соответствующий идеалу»: *вещь* – «Нечто хорошее», «Выражает одобрение, восхищение, восторг», *марка* – «Что-либо отличное, качественное».

Выражают пейоративную эмотивную оценочность наименования, созданные на основе переноса с неодушевленного предмета на человека, при этом первичная потенциальная оценочность реализована в семантике вторичного наименования: *багаж* – «Тот, кто портит компанию, кого вынуждены терпеть вопреки желанию; человек, выбивающийся из данного коллектива; лишний, ненужный человек» (что-то лишнее, мешающее), *авосьник* – «Человек, делающий все «на авось», халтурщик; ненадежный человек» (от *на авось* – ненадежно, несерьезно), *калоша* – «Растяпа, дурак» (на основе ФЕ *сесть в калошу*), *веник* – «Простой, примитивный человек».

Другую ФСГ единиц с пейоративной оценочностью представляют собой ЛЕ и ФЕ, соотнесённые с 'деревом', либо инструментами для обработки древесины, при этом семантика неодушевлённости в отношении характеристики человека определяет, в частности, такие качества, как глупость: *бамбук* – «Глупый человек, тупица.»; *только что с дерева слез* – «О тупом, глупом, неразвитом человеке», *бамбуковый, бревно, баобаб, здравствуй, дерево; африканское дерево, деревянный, Буратино, дуб, дубовый, дупло, долото, зубило*; грубость, некультурность: *дубовый* – «Некультурный, глупый, грубый (о человеке)», неважность: *дрова* – «Ерунда, безделица, чушь».

Своеобразную ФСГ представляют эмотивно-оценочные наименования человека, в основе семантики которых находится переосмысленная идея 'музыкальных инструментов': *аккордеонист* – «Лжец, обманщик, фантазер», *барабанщик* – «Доносчик, доноситель; клеветник, кляузник», *антикварный баян* – «Полная бессмыслица, чушь, ахинея», *волынка, волынец, балалайка*.

Другую ФСГ, пейоративная семантика которой обусловлена каким-либо признаком, представляют собой единицы с семой 'хаотичности': *базар* – «Беспорядок, неразбериха, сумятица», *бардак* – «Беспорядок, неразбериха», *бардачный* – «Плохой, неорганизованный, сумбурный», *бардачная система*.

Эмотивно-оценочные лексические единицы создаются также на основе имен собственных. При этом мелиоративность (при обязательной ироничности) формируется при использовании имен актеров, в сознании языкового коллектива воспринимаемых как образцов красоты, мужественности (*Ален Делон* – «Красивый, видный мужчина», *Бельмондо* – «Человек с претензией на особую красоту, силу и т.п.»), имен спортсменов (*Жаботинский* – «Большой, сильный человек»), имен политических деятелей как символа

решительности (*Железняк* – «Решительный, надежный человек»), возможно также предельно обобщенное мелиоративное значение: *Бенилюкс* – «Что-л. высокого качества».

Пейоративно оцениваются представители авторитарного правления (*Аракчеев* – «Классный руководитель», «Директор школы»), политические лидеры (*Дзержинский* – «Ирон. обращение», *Касторкин*, *Кастрик*). Следует отметить, что важным аспектом выбора первичных наименований являются оценочные ассоциации и аналогии языкового сознания (оценочные *belle* – красивый, *bene* – хороший, жаба, железный, люкс, касторка, кастрат).

Особую группу представляют собой имена (в основном мужские) с ярко выраженной пейоративной семантикой: *Алеша* – «Очень глупый, тупой человек», *Ванька с Пресни* – «Простой, незатейливый, недалекий человек», *Вася*, *Гаврила*, *Гриша*, *Дунька с мыльного завода*, *Егор*, *Иван*, *Коля*; пейоративно воспринимаются иностранные имена: *Додик* – «Маленький, тщедушный, хилый, глупый человек; любой человек, о котором говорится с пренебрежением», *Жорж*, *Жоржик* – «Пижон, франт, модник; сын богатых родителей, неженка, капризный человек».

Неожиданная новизна речевых переосмыслений исторических концертов, фиксируемая в словаре городского просторечия, определяет шутливую иронию, которая становится основой иллокутивного эффекта: *краснознаменный* – «Косный, кондовый; плохой, глупый (о человеке)», *безлошадный* – «Плохой, глупый, убогий; обделенный чем-либо (о человеке)», *богадельня* – «Любое заведение (напр. кинотеатр, ресторан и т.п.), преимущественно невысокого разряда», *гусарский* – Шикарный, размашистый, щегольский». Снижается патетичность высокого стиля (*воин* – «Ирон. обращение солдата к солдату», *деятель* – «Излишне активный, общительный, деятельный, предприимчивый человек, обычно неодобр.»), *акын* – «Болтун, пустомеля, трепло», *враг народа*, *смерть врагам*), пейоративно оценивается излишняя декоративность: *ампир* – «Что-л. помпезное, вычурное, напыщенное, претенциозное».

Интересны примеры переносных метафорических значений явлений социальной сферы, при этом основой возникновения вторичного оценочного значения является не столько оценивание человека через сопоставление с денотативными признаками предмета, сколько ассоциативные представления языкового сознания, связанные с первичными наименованиями (так называемые квазистереотипы).

Характерной чертой эмотивно-оценочных лексем и идиом является энантиосемия [2, с. 130], возможность их двойственного, полярного осмысления как в оценочном, так и в предметно-логическом плане, при этом данная возможность двойного восприятия обусловлена амбивалентностью базисного содержания и системно трансформирует мелиоративную семантику в ироническую либо шутливую: *букварь* – «Зубрила, старательный ученик, отличник» и «Двоечник, второгодник», *гений среди удобрений* – «Человек, слишком высоко себя ставящий, зазнайка» и «Молодец, умница. Шутл.», *качман* – «Культурист, атлет; человек с развитой мускулатурой; сильный, мощный человек» и «Излишне мускулистый, неповоротливый, с раздутыми мышцами человек. Ирон.».

Другой типичной особенностью использования эмотивно-оценочных единиц (на фразеологическом уровне, в рамках контекста высказывания) является сенсibiliзация (усиление эмоционального воздействия) [2, с. 112-116]. Так как ФЕ представляют собой мини-высказывание, следует отметить случаи усиления оценочности компонента ФЕ, при этом определения опорных компонентов, чья лексическая семантика уже обладает определённой эмотивной оценочностью, естественным образом усиливают иллокутивный

эффект воздействия: *гнус паршивый* – «Надоедливый, противный человек; обычно употребляется как ругательство», *тяжелое детство, недостаток витаминов* – «Ирон. оценка чье-л. глупого, несуразного поступка», *геморройный запор* – «Тупость, умственная усталость», *бред сивой кобылы в мутную ночь, бесструнная балалайка, отрыжка пьяного индуса, проклятый какаду*.

Интересной представляется закономерность развития общеоценочного значения на базе номинативно-оценочной семантики (*вкуснячка* – «Нечто вкусное» и вторичное «Нечто хорошее, качественное»), возникают новые значения ЛЕ и ФЕ (*академическая тефтелина* – «Хорошая вещь», *кашемир* – «Что-либо хорошее, отличное, высочайшего качества»). При этом расширяется и круг признаков, по которым может быть оценен объект/адресат, и круг объектов оценки (*калоша* – «Растяпа, дурак», «Друг, приятель», «Шутл.-друж. обращение», «Старая машина»; *верблюд* – «Дурак, идиот», «Ирон. обращение», «Пустые, скучные тексты, доклады», *бордель* – «Любое сомнительное заведение», «Вечеринка, попойка», «Неразбериха, путаница, суматоха»), а также появляются возможности предикативного использования ФЕ для характеристики адресата, объекта, признака, ситуации в целом (*восторг* – «Нечто отличное, замечательное», «Выражает положительную эмоцию», *караул, вещь*).

Возникают ряды ЛЕ с общеоценочной семантикой при доминировании эмотивно-оценочного компонента, преимущественно мелиоративного (*забойный* – «Хороший, отличный, выдающийся», *закачательный, знаменательный, законный, капитальный, караульный, кашемировый*), либо реже – пейоративного плана (*едренный, етитский*).

Ирония определяет системную оценочную транспозицию, при которой происходит переосмысление первичной мелиоративную семантики за счет определений: *гений в трусиках, гений среди удобрений, Геракл засушенный, Геракл сушеный* – «Ирон. обращение к человеку, который необоснованно считает себя физически сильным», *герой – штаны с дырой* – «О человеке, который совершает какие-л. смешные поступки. Ирон.», данная ироническая семантика может закрепляться в языковом значении: *каратист* – «О человеке (обычно слабом, невзрачном), который лезет в драку; забияка, задира. Ирон.», *балерина* – «Молодая, красивая женщина или девушка. Ирон.».

Что касается аксиологических аспектов специфики эмотивной оценочности в городском просторечии, необходимо отметить, сквозную иронию, пронизывающая весь пласт лексики и фразеологии, а также выражение шутливой насмешливости при максимально смягченной пейоративной оценочности, отражающее интенцию стёба – незлобного подшучивания, мягкой формы издевки: *абажур* – «Голова», *Белоснежка* – «Работница прачечной», *Бельведерка* – «Стройная, красивая девушка».

При этом стирается пейоративная оценочность, типичная для литературного языка, происходит снижение стандартов морали с точки зрения субъекта оценивания. Возникает тенденция, при которой пейоративная семантика единиц литературного языка в просторечии исчезает. В городском просторечии гораздо большая вариативность оценочных наименований: *голова два уха, садовая, пустая, дырявая, дубовая, трухлявая, пластилиновая, ржавая, картонная, бетонная (голова)*.

Возможно, данный прагматический анализ роли образного компонента семантики ЛЕ и ФЕ в формировании эмотивно-оценочной семантики может быть использован для развития концепций лингвокультурологии, в лексикографической практике, в преподавании русского

языка как иностранного, а также при машинном описании фонда русской лексики и фразеологии.

Литература:

1. Елистратов В.С. Словарь московского аргю. - М.: Русские словари, 1994.
2. Киселёва Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. - Л.: Издательство ЛГУ, 1978. – С. 112-116.
3. Фаминцын А.С. Божества древних славян. - СПб., 1884; СПб.: Алетейя, 1995. – С. 134.



Zajnul'dinov A.A. Jemotivno-ocenochnyj zhargon v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© А.А. Зайнульдинов, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— ● —

Abstract. The paper is aimed at investigating the pragmatic aspect of meaning based on the Russian vocabulary and phraseology with positive and negative emotional evaluation in the modern substandard language of townspeople. Such research helps to resolve various problems with lexicographical marks and create a new improved system of expressive marks, which can be used in practical lexicography of various languages. The author presents his own classification of these types and marks and offers a new type of classification of these lexical units based on FTG (functional-thematic groups).

Keywords: semantics, pragmatics, vocabulary and phraseology, emotional evaluation, expressive lexicographical marks, functional-thematic groups, popular language.

— ● —

Сведения об авторе

Андрей Ахметович **Зайнульдинов**, professor Titular, Ph.D in Philology, Universidad de Barcelona (Барселона, Испания).

— ● —

Подписано в печать 13.12.2015.

© Наука. Мысль, 2015.

ЯЗЫК РУССКОЙ И АДЫГСКОЙ СЕМИОСФЕР В ОЧЕРКЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «РУБКА ЛЕСА»

И.А. Кротенко, Государственный университет им. Акакия Церетели
(Кутаиси, Грузия).

Аннотация. В работе предпринята попытка сопоставительного языкового анализа концептов русского и кавказского миров, модальный код конструирует разные рецептивные уровни, существование этих миров рассмотрено на уровне оппозиции: реальность /ирреальность, свой/чужой, жизнь/смерть. Спецификой жанра очерка является приближенность к документализму, умение увидеть все и сразу, с точки зрения семиотики подобный метод определяем как точку зрения (Б.Успенский), постараемся показать эти точки зрения, разные нарративные уровни текста. Таким образом, рассказ предстает как многоуровневая смысловая и семиотическая система.

Ключевые слова: концепт языка, рецептивный уровень, нарративный уровень.

Мы ограничиваем наш интерес языковым анализом кавказской семиосферы, обособленного онтологического пространства, документализм подачи содержания, приближенность к реальности создает драматический модус повествования, который в дальнейшем будет часто использовать Толстой. Кавказская семиосфера вмещает в себя пространство текста, в котором « размещены персонажи и совершаются действия» (Ю. Лотман), в котором язык детерминирован, каждое употребление языкового концепта на новом отрезке текста приращивает смысловое значение к основному языковому ядру и становится частью художественной системы. Насильственное проникновение в этот мир извне раздвигает ее границы, наблюдается постоянный процесс противостояния с русской языковой семиосферой, две системы, движущиеся в разных направлениях и в структурном отношении образуют конфликт. Таков структурно-семиотический ракурс текста, за пределами которого остаются мета и интертекстуальные уровни системы, не всегда явно поддающиеся систематизации. Разноплановые языковые пласты-ассоциации не расположены в одной линейной плоскости текста, они скорее напоминают геометрическую модель, в которой автор экспериментирует с семантическим пространством текста. Заглавие «Рубка леса» воспринимается как свернутая структура текстуального пространства, требующая декодировки. Языковой концепт рубка потенциален, запускает движение смыслов на уровне ассоциативного ряда: языкового, исторического, социального, бытового. Первое слово заглавия очерка «рубка» кроме своего основного значения образует семантическое поле, в котором основные значения образуют ассоциативный ряд, компоненты которого восходят к заглавию и отражаются в структуре текста. В словаре В.Даля у этого слова много значений. Отметим семантический ряд слова **рубить**, от которого образовано существительное рубка и выделим потенциально заложенные в нем подтемы очерка: « рубать, что резать с размаху, тесать, сечь; ударяя острием, делить на части. Рубить дрова, разрубать и колоть. Рубить дерево, срубить. Рубить, крошить. Рубить неприятеля, поражать саблей, шашкой, палашом. Рубить лес в развал, арх. Прорубать просеку, дорогу, валя лес на обе стороны» (В. Даль). Все эти смыслы отражаются в тексте и служат обоснованием заглавия. Второй заглавный компонент « рубка леса» удваивает тему смерти не в прямом значении, а с точки зрения языка славянской мифологии, на уровне ассоциативного ряда. Согласно славянским мифам, это враждебное человеку место, противостоящее понятию селение/ лес. Считалось, что через лес проходит путь в царство мертвых.

Тема смерти отражена в описании природы, в разговорах солдат и офицеров, в подтексте очерка, в отношении автора к войне. Она образует разветвленный ассоциативный языковой ряд. В начале очерка дается описание кладбища: «Справа виднелись крутой берег извилистой речки и высокие деревянные столбы **татарского кладбища**; слева и спереди сквозь туман проглядывала черная полоса» [2, с. 410]. Очерчена горизонтальная перспектива языковой адыгейской семиосферы : справа, слева, спереди - **черная полоса**. С точки зрения мифологического подтекста – это путь в царство мертвых. В конце очерка умирает Веленчук. Закон кольцевой обратной связи возвращает к теме и замыкает структуру. В конце очерка автор еще раз акцентирует этот языковой знак: «Несмотря на то, что неприятель не переставал преследовать нас артиллерийским и ружейным огнем до самой речки **с кладбищем**, которую мы переходили утром, отступление сделано было счастливо» [2, с. 416]. Расположение данного языкового концепта в начале и в конце очерка определяет ему позицию акцентного слова адыгейской семиосферы. Продолжает этот семантический ряд словосочетание **три татарских тела**. И все-таки этот мир существует и живет по своим законам. Беспокойному, подвижному миру человеческих страстей Толстой противопоставляет величественный мир природы Кавказа. Мифологический подтекст всегда присутствовал в произведениях Толстого. Согласно мифам славян дерево в русском языке символизирует мужчину, рубка дерева, следовательно, его смерть. Автор не акцентирует данное положение, но: обледенелые ветви, **помертвелая белая** трава, **мертвая** тишина, большой чинаровый отруб, срубленный лес, срубленные сучья, большой пень, низ пня, превратившийся в уголь - образуют символическую антитезу лес-смерть. В одном эпизоде солдат рассказывает, как оставили раненного товарища умирать под деревом: «**Древо** росла там ветлеватая такая. - прислонили его к **древу** к этому, надели на него **рубашу чистую**, простились как следует, да так и оставили» [2, с. 418]. Финальные аккордом очерка звучит **заунывная** песня «Березушка», которой замыкается структура очерка, восходит к заглавию, образуя единое языковое смысловое целое. Береза - символ России. Семантика березы - белый цвет, береза символизирует девичество, воскресение. Белый цвет также образует языковой ассоциативный словесный ряд, восходящий к основной теме: белая помертвелая трава, чистая рубаша умирающего, согласно христианской традиции, белая, печальная «Березушка» одна из многочисленных песен о березе, похоронная. Так причудливо переплетаются в очерке Толстого языковые концепты: русская белая **березка** и кавказский обгоревший пень **чинары**: два противопоставленных символа русской и кавказской семиосфер, причем контрастируют они и по цвету: белый /черный. Языковая палитра адыгейской семиосферы лаконична, превалирует черный цвет, который переходит в смежные словесные ряды, образуя динамичную картину звуков, цвета, движения, физических и психологических ощущений, узости пространства: было темно, туманно и холодно, костры увеличивали темноту, непроницаемая темнота, черная фигура, в темноте, из мрака, черная полоса, мрачные тени, мрачное небо, мрачная ночь, мрачная тишина.

Слово «тьма» прочитывается и в библейском смысле, также служит для обозначения «сени смертной». Динамика пространства, точность в описании окрестности придают этому цвету образную выразительность и реалистичность. Намного реже представлен белый цвет: молочно-белый туман, обманчивая белая стена тумана, туман начал белеть, белые слои тумана, сине-белые тучи. Черный цвет полифункционален, белый монофункционален, подобный контраст еще более сужает пространство, локализует место действия. Кавказская семиосфера принимает вертикальный срез, вершиной которой является Казбег, покрытый

вечным снегом. Употребление черного цвета, хотя и конкретизирует пейзаж, но также связано в своем подтекстовом значении с космогоническим представлением народов Кавказа. Рубка вековых деревьев ассоциируется с уничтожением древа жизни, краем света. В очерке черный цвет представляет замкнутую цветовую сферу, в которую окрашены земля, люди, небо. В славянской мифологии черный цвет преимущественно ассоциируется с трауром, описанием ночи, но в данном очерке он более многозначителен. Трём вертикальным мирам кавказской мифологии соответствуют слова: белый, красный, черный. Светлый мир понимается как **здесь**, темный и таинственный, опасный и полный неожиданностей - **там**. **Светлый белый** принимает и обманчивую форму, с точки зрения противостояния русской и кавказской семиосферы, оппозиция **здесь/ там** символизируют языковое ядро сфер, здесь - темный и опасный мир Кавказа, там - далекий белый и светлый мир России. Противостояние этих сфер имеет и цветовое решение. Эта оппозиция ядра сфер все время варьируется в тексте при описании пейзажа и на уровне персонажей, она также неустойчива и противоречива. Толстой не только показал противостояние этих миров, но и обозначил языковые уровни восприятия кавказского мира разными социальными группами в контексте истории, культуры, архетипах мышления, с точки зрения геополитических интересов. Оба эти мира неравнозначны. Русский мир представлен людской массой, кавказский природой, но настолько очеловеченной, что многосмысловым становится само безмолвное противостояние. В таком понимании рассказ входит в общий контекст обширной темы, известной в истории русской литературы как Кавказский текст (Пушкин, Лермонтов, Марлинский). Сам по себе Кавказский текст приобретает сегодня особую актуальность, требует современного подхода, являясь объектом исследования для целого ряда ученых. Одним из первых в истории русской литературы Л.Толстой предпринял попытку полицентрического взгляда на кавказский мир в военных рассказах, что отразилось и в языке. Он пошел нетрадиционным путем, преодолел мифическое представление о Кавказе, которое сложилось в истории русской литературы.

Литература:

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. - М.: Русс. яз., 1989-1991.
2. Толстой Л.Н. Рубка леса: собр.соч.в 12-ти т., т.1. – М.: Художественная литература, 1987.



Krotenko I.A. Jazyk ruskoj i adygskoj semiosfer v ocherke L.N. Tolstogo «Rubka lesa» // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© И.А. Кротенко, 2015.
© «Наука. Мысль», 2015.

— ● —

Abstract. The author attempts to carry out a comparative analysis of Russian and Caucasian linguistic world image concepts, whose existence is considered at the level of the following oppositions: reality / irreality, friend / foe, life / death. The specific feature of the essay genre is its proximity to documentalism, the ability to see everything at once. From the semiotic perspective, the author defines such method as the point of view (B. Uspensky) and attempts to show

these points of view, i.e. different narrative text levels. Thus, the essay is presented as a multi-level semantic and semiotic system.

Keywords: language concept, receptive level, narrative level.

— ● —

Сведения об авторе

Ираида Абесаломовна **Кротенко**, доктор филологических наук, профессор, координатор истории русской литературы департамента Славистики факультета гуманитарных наук Государственного университета им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия).

— ● —

Подписано в печать 13.12.2015.

© Наука. Мысль, 2015.

РУССКИЙ ЯЗЫК В МНОГОЯЗЫЧНОМ МИРЕ: ОТРАБОТКА «ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ» С УЧЕНИКАМИ ДОУ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ГРУППА)

Е.Л. Кудрявцева, Университет Грайфсвальда

(Грайфсвальд, Германия),

Международный методический совет по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации (Гюстро, Германия).

Аннотация. В последнее время всё большее внимание в России уделяется целенаправленному обучению русскому языку как статусному (статусной нации) детей мигрантов, пребывающих в Россию из стран СНГ и Ближнего Зарубежья. Достаточно упомянуть часть серии «Московский учебник», созданную педагогами кафедры ЮНЕСКО МИОО и центра межнационального образования «Этносфера» («Русский язык от ступени к ступени: произношение, чтение, письмо»; «Учимся в русской школе») и «Русский букварь для мигрантов» коллектива авторов РГПУ им. Герцена. Подобные издания пишутся (преимущественно российскими авторами) и для русскоговорящей диаспоры вне России (как Ближнее, так и Дальнее Зарубежье), нередко представленной вторым и даже третьим поколением выходцев из республик бывшего СССР, и для приезжающих в Россию семей трудовых мигрантов. Т.о. складывается впечатление, что по одинаковым с методической точки зрения пособиям (вкл. изобразительный ряд, отбор текстов, подачу грамматики и пр.) обучаются: носители русского языка как единственного государственного (Россия) / одного из государственных (Белоруссия, Осетия, Приднестровье) (язык обучения и изучаемый язык); как негосударственного, но пребывающие в преимущественно русскоязычной среде, сохранившейся с периода СССР (Казахстан, Киргизия, Украина – официальный язык; Таджикистан, Узбекистан – язык межнационального общения; Литва, Эстония, Латвия, ...); как «семейного языка» в полностью иноязычном и инокультурном окружении (страны Дальнего Зарубежья). Верно ли это? На данный вопрос мы попробуем ответить в статье.

Ключевые слова: многоязычие, межкультурная коммуникация, переключение кодов, естественные билингвы, иностранный язык, поликультурная группа, детский сад, начальная школа, игры.

Проведенное нами в русскоязычных центрах дополнительного образования в ФРГ, Австрии и Швейцарии в 2011-2013 гг. тестирование учащихся на наличие и уровень сбалансированного естественного билингвизма (русско-немецкого двуязычия; 76 пробантов от 5 до 15 лет, смешанные семьи) и анкетирование педагогов российских и казахских поликультурных образовательных учреждений выявило некоторые общие проблемы у детей, растущих в билингвальном и би(поли)культурном окружении и владеющих с детства более чем одним родным языком. Наиболее острыми оказались: недостаточный для данного возраста словарный запас (в т.ч. и в бытовой сфере общения, что противоречит результатам проводившихся до сих пор исследований) и невладение мотивированным переключением кодов / code-switching (мотивацией к переключению м.б. как визуальный, так и акустический раздражитель). Причем, под «кодами» мы понимаем как лингвистические, так и экстралингвистические (поведенческие) коды. Например, тестируемые 6-8 лет приветствуя женщину-тестора на русском языке, протягивали ей одновременно руку для пожатия, а при прощании переходили на немецкий язык и руки не подавали; или представлялись по-русски, называя немецкие варианты имени и фамилии (Киселев Анна, Хелен Исакова). Также достаточно частотными были ошибки в использовании личных местоимений «ты/Вы» в устном и письменном варианте заданий; смешение лексем (замещение русского слова немецким; «Я ем Brei») и т.н. «псевдокалькирование» (*Entlehnung*) и ассимиляция немецких слов (фамилия / Familie, телефонирую, на бусе, на маркт).

Результат лингвокультурного влияния в условиях межкультурной коммуникации – обеднение лексического запаса в обоих языках. Причем, если ребенок переехал с родителями в Германию или Швейцарию в возрасте 5-6-ти лет и столько же прожил в этой стране, - иностранными (судя по типу ошибок) для него могут оказаться и русский, и немецкий языки (немотивированное написание слов с большой/ маленькой буквы, взаимозамещение структур предложений на русском и немецком языке, смешение рода / неверное использование артиклей и др.).

Причем, чисто лингвистические проблемы (code-mixing / «смешение кодов» – не всегда является негативным показателем) имеют под собой, как правило, лингвокультурологическое или этнокультурологическое объяснение. В одном случае ребенок категорически отказывается переводить «Bäckerei» согласно словарю как «булочная» (поскольку в русской булочной хлеб только продается, но не выпекается); в другом переводит «Kuchen» как «торт», а не как «пирог» (имея в виду творожный и фруктовый открытый пироги / Käse-, Obstkuchen, в России считающиеся именно тортами); выходцы из Казахстана и Украины различают в русском языке «брюки» и «штаны» и пытаются подобрать адекватный перевод на немецкий, подобной вариативностью не обладающий. В то же время, практически у всех тестируемых отсутствует лексика бытовых и приближенных к ним тем: «Растительный и животный мир» (сорта деревьев, названия многих цветов и трав, детенышей животных, птиц), «Посуда и предметы повседневного обихода», «Продукты питания» (дети не знают, из чего делается манная крупа и как она называется; знания ограничены наименованиями готовых продуктов) и т.д.

Наконец, проблему представляют уменьшительно-ласкательные формы, свойственные и немецкому языку, но малоупотребительные в нем. Понятно, что дети, которых «безлично» хвалят германские педагоги, говоря: «Хорошо сделано! Так держать / Gutgemacht. Weiterso», - вряд ли разовьют с этим языком и его носителями ту же эмоциональную связь, что с родителями и русскоязычными учителями, называющими их «умничками», «воробышками», «котеньками» и т.п. Так, многие тестируемые характеризовали немцев, исходя из используемого ими немецкого языка как «холодных», «неэмоциональных»; язык как «более бедный», чем «ласковый и мягкий русский». Важно отметить, что при тестировании проявилась и взаимосвязь в отношении билингвов к каждому из родных/ иностранных языков в неразрывной зависимости от отношения к культуре их носителей. Наибольшую сложность вызвало формулирование (лингвистическая составляющая) своей принадлежности к одной из наций: «я русским», «я немецкая» (нация определялась через название языка; как и определение нации человека шло не через внешние признаки, а через язык – «чтобы сказать, кто он, я должен с ним заговорить»)… Дома и «на необитаемом острове» (формулировка вопроса), а также в России дети чувствуют себя, как правило, русскими; на улице, в школе, в обществе – немцами; во Франции – иностранцами (немцами, русскими), но дети, изучающие французский как первый иностранный с 6 лет полагают себя «французскими» и предпочитают общаться с носителями языка – на их родном языке (потому что язык нужен для «понимания»). Свою «русскость» билингвы аргументируют происхождением и родным языком родителей / мамы; «немецкость» - местом рождения, местом обучения и паспортом. Интересно также, что при запросе информации о посещенных странах (В каких странах ты уже был(а)?) дети называют Германию (страну проживания) и Россию (страну рождения своего/родителей или проживания родственников) наравне с Францией, Швейцарией, Италией и Турцией.

Но вернемся к вопросу о необходимости введения для естественных билингвов заданий на переключение кодов и в то же время – на расширение лексического запаса и обучение описанию событий, предметов и пр. на обоих родных языках. Упражнения, которые не помешают и при освоении иных иностранных языков. Проводить их можно как «Гимнастику ума» - в начале занятия, 3-5 минут.

Приведем примеры заданий на переключение кодов (русский и немецкий языки):

1. «Переключатель»: Предложите ученикам начать рассказ (описание картинки, класса, перечисление предметов на одну букву или по одной теме) на одном языке, а после Вашего хлопка-переключения - продолжить на другом.

2. Показывая на предметы, произносите «Это» или «Das». Ученики должны отреагировать соответственно. Сложность заключается в необходимости быстро выбрать язык и назвать предмет с правильным артиклем (по-немецки), а также в добавлении (немецкий, ist) или пропуске (русский, эквивалент «есть») сказуемого.

3. «Дети спят, aVogelsingen». Учитель называет имя существительное, а дети подбирают к нему глагол на правильном языке и, что немаловажно, в соответствующей форме.

4. «Цветы такие Blumensind...» - в этой разминке нужно подобрать как можно больше имен прилагательных на правильном языке, пока педагог не назовет следующий предмет, нуждающийся в определениях.

5. «Eins, zwei, три!» - говорит учитель, а ученики называют на языке последнего в ряду числительного тот предмет, на который указывает педагог. Не забывая про род/ артикль!

6. «Э и Е» - это задание на внимание для читающих детей. Э – Эмиль, эхо, это, Эльза, эра, эму. Е – ель, Елизавета, есть, если, ещё, еле-еле.

7. В новом немецком языке существует только Э и выглядит оно как Е (essenunddasEssen, dieStadtEssen, Emil, derEmu, derEcho, dieEbene, Erna, derEsel, dieEcke, Elke, derElfe). Учитель быстро показывает ученикам карточки с напечатанными словами, а они должны правильно прочесть написанное.

8. «Где я? Угадай!» Тоже разминка с чтением и письмом: один ученик пишет слово на одном из языков, которое может быть прочитано и на другом языке, однако утрачивает при этом смысл. Другие дети читают написанное и называют страну, в которой говорят на этом языке. Например: *tot, rot, esk, rop, poppe, votve, tur...*

9. «Поздоровайся со мной на моем языке!/ Ответь мне на моем языке!» Педагог, не говоря ни слова, но подчеркнута следуя манерам/ поведению представителей определенной нации (приветствие, прощание, дистанция и телесный/ визуальный контакт при разговоре и пр.) «общается» с одним из учеников. Тот должен правильно определить «национальную принадлежность» учителя и заговорить с ним на «его» языке.

10. «Все флаги в гости будут к нам»: показывайте группе по 2 флага (например, Англии и России или Англии и ФРГ), объяснив, что германский и русский флаги определяют язык, на котором нужно назвать страну-хозяйку второго флага и ее жителей, а также язык, на котором они говорят.

Список игровых заданий можно и нужно продолжить (а также необходимо составить и издать сборник подобных лингвострановедческих разминок для национально-русских билингвов с различными родными языками). Но самое главное – понимать истоки проблем, препятствующих развитию сбалансированного билингвизма у детей мигрантов во 2-ом и

последующих поколениях и работать на их предупреждение, учитывая необходимость и для педагога «балансировать» меж двух языков и культур, ведя за собой своих учеников.

Литература:

1. Кудрявцева Е. «Сказочный алфавит» (для обучения билингвов русской культуре). Электронная книга на диске. - Riga: RetorikaA, 2012.
2. Ершова Е., Кудрявцева Е. (научн. консульт.) «Речевая палитра»: Пропедевтикум с логопедической доминантой для билингвов. Электронная книга на диске. - Riga: RetorikaA, 2012.
3. Кудрявцева Е.Л. Естественный билингвизм и социум (этнокультурные особенности естественных билингвов и их взаимоотношение с окружающим монолингвальным миром)// Вопросы языка в современных исследованиях: Материалы Международной научно-практической конференции "Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIII Кирилло-Мефодиевские чтения": 15 мая 2012 года. - М. - Ярославль: Ремдер, 2012.
4. Кудрявцева Е.Л., Попова М.В. Русский как один из языков двуязычного ребенка: Методологические и методические аспекты// Филология и культура. Philology and Culture. – 2012. - № 2 (28).
5. Кудрявцева Е.Л. Естественный билингвизм как феномен культуры. – Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Petrikova5/pdf_doc/14_kudrjavceva.pdf.
6. Кудрявцева Е.Л. Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал.//«Вопросы поддержки естественного билингвизма диаспор как условие плодотворной интеграции мигрантов в иноязычную социальную среду»: Сб. науч. ст. (по итогам международной научно-практической конференции) / под ред. С.М. Андреевой, С.Б. Климова – Буэнос-Айрес, 2011.
7. Kudryavtseva E., Zhizhko E. Natural bilingualism as a cultural phenomenon and its impact in the cross-border tertiary education// Cross-Border Tertiary education (Mexico, ISSN 16652673), 2011, Vol. 11(55).
8. Кудрявцева Е.Л. Билингвизм // «Наука» № 6 (2012): Специальный выпуск Израильского международного научно-информационного журнала, посвященного конференции «Воспитание достойного поколения – важная задача государства». – Ашдод: Изд-во «Мысль», 2012.
9. Кудрявцева Е., Попова М. Социально-педагогические и психологические аспекты билингвизма.// III международные научно-методические чтения «Русский язык как неродной: новое в теории и методике» 18 мая 2012 г. – М.: Московский гуманитарный педагогический институт, 2012. – С. 63-75. (<http://rucforsk.ruc.dk/site/da/publications/----%281db91414-079b-4a7d-a813-28d4203a230c%29.html>).
10. Кудрявцева Е., Попова М. и др. Естественный билингвизм и социум: этнокультурные особенности естественных билингвов и их взаимодействие с окружающим монолингвальным миром.// Социально-психологическая адаптация мигрантов в мире : Международная научно-практическая конференция 24-25 февраля 2012 / Ред. В. Константинов. – Пенза: Пензенский государственный педагогический университет, 2012. – С. 36-50. (<http://rucforsk.ruc.dk/site/da/publications/-----%2845d2f367-3295-412b-8c4f-6f161080b629%29.html>).



© Е.Л. Кудрявцева, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— ● —

Abstract. Recently the increasing attention in Russia is paid to purposeful training in Russian as status (the status nation) children of the migrants staying to Russia from the CIS countries and the Neighboring Countries. It is enough to mention the part of the "Moskovskij Uchebnik" series created by teachers of MIOO UNESCO chair and center of international formation of "Etnosfera" ("Russian from a step to a step: pronunciation, reading, letter"; "We study at the Russian school") and "The Russian abc-book for migrants" of group of authors of Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg). Similar editions are written (mainly Russian authors) and for Russian-speaking diaspora out of Russia (both Near, and Foreign Countries) which is quite often presented to the second and even by the third generation of natives of the republics of the former USSR and for the families of labor migrants coming to Russia. Thus, there is an impression that on identical grants from the methodical point of view (incl. a graphic row, selection of texts, giving of grammar and so forth) the following categories of speakers are trained: native speakers on Russian as only state language (Russia)/ one of state (Belarus, Ossetia, Transnistria) ones (language of training and the learned language); speakers on Russian as non-state, but staying in mainly Russian-speaking environment which remained since the period of the USSR (Kazakhstan, Kyrgyzstan, Ukraine – official language; Tajikistan, Uzbekistan – language official language; Lithuania, Estonia, Latvia...) ; speakers on Russian as "family language" in completely foreign-language and foreign culture environment (foreign country). Is that right? The author will try to answer the question in the article.

Keywords: multilingualism, cross-cultural communication, switching of codes, natural bilinguals, foreign language, multicultural group, kindergarten, elementary school, games.

— ● —

Сведения об авторе

Екатерина Львовна **Кудрявцева**, кандидат педагогических наук, доцент, научный руководитель проекта "BILIUM" Института иностранных языков и медиатехнологий Университета Грайфсвальда (ФРГ); научный руководитель Международных сетевых лабораторий КФУ-УдГУ-Университет им. С. Бауишева и др.; ответственный секретарь Международного методического совета по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации (Гюстро, Германия).

— ● —

Подписано в печать 13.12.2015.

© Наука. Мысль, 2015.

О ПРИМЕНЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДВУХ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН НА СОЦИАЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Н.Т. Магдиева, Дагестанский государственный университет
(Махачкала, Россия).

М.Д. Ваджибов, Дагестанский государственный университет
(Махачкала, Россия).

Аннотация. Статья посвящена использованию медицинской терминологии в образовательном процессе при преподавании дисциплин гуманитарного профиля на современном этапе. На практике показана важная роль применения межпредметных связей на семинарских занятиях, которые выступают необходимым элементом в подготовке бакалавра социальной работы, формируют целостное профессиональное мышление, способствуют становлению профессиональной компетентности будущих практических работников социальной сферы.

Ключевые слова: бакалавр, гуманитарные дисциплины, культура речи, медицинская терминология, медицина, межпредметные связи, профессионализм, риторика, специалист.

Применение медицинской терминологии при изучении гуманитарных дисциплин прежде всего способствует тому, что молодой человек, усваивая неизученное, становится все-сторонне развитой личностью. Уровень общечеловеческой культуры такого студента выше уровня того, кто вообще не занимается хотя бы самообразованием, кто довольствуется малым, забывая о том, что не хлебом единым жив человек, что человек всегда нуждается в духовной пище.

Использование медицинских терминов в преподавании мы считаем важным условием для профессиональной направленности будущих специалистов. Материал для этого прежде всего можно черпать из Интернета или же из словаря медицинских терминов, изданного в первую очередь специально для студентов социального факультета [3].

Межпредметные связи гуманитарных курсов с медициной, а также внутриспредметные связи двух филологических дисциплин на социальном факультете – русского языка и культуры речи и риторики - дают студентам возможность качественно усваивать такие дисциплины, как «Основы социальной медицины», «Основы возрастной физиологии человека», «Социальная геронтология», «Гендерология и феминология» и др.

На занятиях по русскому языку и культуре речи и риторике мы часто прибегаем к тем терминам, которые связаны с медициной и социальной работой. Особый акцент нами делается на медицинских терминах, потому что они в основном иноязычного происхождения и представляют определенную трудность в употреблении в студенческой речи. Помимо этого, современные условия жизни требуют, чтобы человек усвоил элементарные знания о такой области медицины, как фармакология. Это поможет в форс-мажорных обстоятельствах при отсутствии поблизости аптеки или же при наличии лекарств, которые не всегда можно использовать при той или иной болезни. В таких ситуациях часто рядом не оказывается нужный специалист-врач.

На занятиях по русскому языку и культуре речи мы работаем над произношением ряда медицинских терминов, ср.: *некролог, сирота, диспансер, патронаж, фармаколог* и др.

Интересными, на наш взгляд, являются задания типа «Что означают следующие слова в филологии и медицине?», ср.: *аккомодация, воля, конституция, лабиринт, модальность, мотивация, тест* и др.

Уместным считаем применение тестирования, используя медицинские термины:

Какое слово лишнее?

- по ударению: *диспансер, анамнез, некролог, коклюш* и др.;
- по произношению звуков: *суицид, наркоз, озноб, разрыв* и др.;
- по определению грамматического рода: *мигрень, пузырь, желчь, печень* и др.;
- по лексическому значению: *кариес, карбункул, катар, патронаж* и др.;
- по происхождению слова (исконно русское или иноязычное): *озноб, разрыв, настой, невроз* и др.

Следует акцентировать внимание и на сложное и дефисное написание терминов, ср.: *медико-социальная работа, социально-гигиенический мониторинг, судебно-медицинская экспертиза, микроэлемент токсикомания* и др. Существенным является использование данных слов в контексте. С этой целью мы пользуемся мини-текстами.

Отмечая связь красноречия и медицины, мы подчеркиваем, что о значении риторики следует говорить словами авторов книги «Общая риторика» Г.Г. Хазагерова и Л.С. Шириной: «Итак, в чем главный смысл риторики? И кто ее настоящие герои? Великие художники слова? Наверное, нет. Или, может быть, гениальные обманщики? Конечно, нет! Мы думаем, лучше всего сравнить риторiku с офтальмологией, а оратора – с офтальмологом. Оратор – это добросовестный врач, который возвращает людям временно или частично утраченное ими зрение» [4, с. 11]. После данного высказывания можно поработать и над значением слова «офтальмолог».

Еще в античной риторике Платон оратора (ритора) уподоблял врачу. Врач, по его мнению, изменяет положение больного лекарствами, а софист - рассуждениями [1, с. 12]. Действительно, с этой точкой зрения невозможно не согласиться. Но при этом другое сравнение, изложенное нашими современниками, выглядит гораздо убедительнее [4, с. 11].

Важным является и реферирование по теме «Риторика и медицина», литература к которой можно найти в учебном пособии «Риторика» для студентов-бакалавров гуманитарных специальностей [2, с. 43].

На занятиях по русскому языку и культуре речи заранее учим студентов медицинской терминологии и потому, что на риторике молодые люди часто вспоминают истории, ситуации, моменты, так или иначе связанные с медициной. Так, студенты на практике сталкиваются с проблемами престарелых и им хочется побольше узнать о геронтологии.

Кстати, возникает резонный вопрос – можно ли пользоваться данными риторики или культуры русской речи на занятиях по медицине? Ответ утвердительный. Не случайно в китайской науке о медицине обращаются к риторическому учению [5]. Поэтому мы советуем также прибегать к материалам по риторике и культуре речи при обучении студентов медицинским дисциплинам.

Литература:

1. Апресян Г.З. Ораторское искусство. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: МГУ, 1978 .
2. Ваджибов М.Д. Риторика: учебное пособие для студентов-бакалавров гуманитарных специальностей. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2012.

3. Магомедова С.А. Краткий толковый словарь медицинских терминов. - Махачкала: Издательство «Малая типография», 2006.

4. Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика. Курс лекций. Словарь риторических приемов / отв. ред. Е.Н. Ширяев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 1999.

5. Чжан Лили. Медицинский диалог с позиции риторики // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 89-93.



Magdiyeva N.T., Vadzhibov M.D. O primenenii medicinskoj terminologii pri izuchenii dvuh gumanitarnyh disciplin na social'nom fakul'tete Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Н.Т. Магдиева, 2015.

© М.Д. Ваджибов, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. The article is devoted to the use of medical terminology in the educational process in teaching humanities disciplines at the present stage. In practice, the application shows the important role of interdisciplinary connections in seminars, which are a necessary element in the preparation of the bachelor of social work, form a holistic professional thinking, and encourage the formation of professional competence of future practitioners in the social sphere.

Keywords: bachelor, humanities, culture of speech, medical terminology, medical, interdisciplinary communication, professionalism, rhetoric, expert.

— • —

Сведения об авторе

Нателла Тахмановна **Магдиева**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальной медицины социального факультета, заместитель декана факультета по науке Дагестанского государственного университета (Махачкала, Россия).

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

— • —

Подписано в печать 13.12.2015.

© Наука. Мысль, 2015.

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПАРАДИГМА МНОГОЯЗЫЧИЯ

Т.И. Магомедова, Дагестанский государственный университет
(Махачкала, Россия).

Аннотация. В статье анализируется проблема определения многоязычия в парадигме интердисциплинарности. Многоязычие как сложное комплексное понятие рассматривается с позиций лингвистики, психологии, психолингвистики, дидактики и социопсихолингвистики.

Ключевые слова: многоязычие, интердисциплинарность, лингвистика, психология, психолингвистика, социопсихолингвистика, дидактика.

В современном мировом обществе интенсивные интеграционные процессы обуславливают сложные многоплановые проблемы, среди которых *проблема многоязычия* актуализируется особо. Именно многоязычие, представляющее собой некое обобщение теоретического и практического опыта общения, взаимодействия различных народов и культур, является одним из основных механизмов интеграции человеческого общества.

В нашей стране многоязычие требует повышенного внимания прежде всего в связи с задачами гармонизации межнациональных отношений, обеспечением новых реальных условий для взаимодействия, взаимообогащения национальных культур, построением эффективной языковой политики в государстве.

Необходимость собственно научного анализа проблемы многоязычия вызвана отсутствием единого терминологического понимания и однозначного аспектуального определения обозначенного явления. Многоплановое, сложное явление многоязычия обозначается посредством различных терминов: «многоязычие», «билингвизм», «двужычие», «полиглоссия», «диглоссия», «эквилингвизм», «языковой дуализм», «контактирование языков», «языковые контакты», «амбилингвизм», «полиязыковая среда» и т.д. Такое терминологическое разнообразие, бесспорно, затрудняет анализ самой проблемы.

Однако, если подойти к данной ситуации комплексно, с учетом *принципа интердисциплинарности*, то можно выявить связь между разнообразием терминов и различными дисциплинарными подходами к многоязычию: лингвистическим, социально-историческим, дидактико-педагогическим, психологическим и психолингвистическим подходами. В зависимости от того, в каком дисциплинарном подходе употребляется тот или иной термин, он приобретает соответствующее содержательное наполнение.

Понимание многоязычия как владение двумя или более языками прослеживается в ряде дисциплинарных подходов: *лингвистическом, психологическом, психолингвистическом, дидактическом*. Однако существуют достаточно разноплановые точки зрения относительно уровня владения двумя или более языками, при котором субъект может считаться многоязычным.

Определение двужычия/многоязычия в широком смысле слова должно учитывать в первую очередь социальные задачи употребления языка, возможность выполнения им своей общественной функции. С этой точки зрения минимальным уровнем владения вторым языком можно считать уровень, достаточный для выполнения индивидом речевых действий, в процессе которых реализуются те или иные общественные функции второго языка. Если

владение языком ниже этого уровня, то нет достаточных оснований считать такое владение признаком двуязычия.

Однако далеко не все лингвисты в основу определения двуязычия в широком смысле кладут тот или иной уровень владения языками. Так, В.Ю. Розенцвейг термином «двуязычие» определяет либо владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения, либо владение двумя языками и их попеременное употребление в зависимости от условий языкового общения [7]. У. Вайнрайх двуязычие понимает как практику попеременного владения двумя языками, что наиболее точно указывает на важнейшую черту этого явления – функционирование двух языков в процессе общения одних и тех же индивидов [3, с. 22]. Такое определение двуязычия получило сегодня наиболее полное признание.

Таким образом, с *лингвистических позиций* термины «многоязычие», «двуязычие», «билингвизм» употребляются как синонимы; само понятие многоязычия/двуязычия интерпретируется языковедами по-разному, на основе того или иного значимого для анализа фактора, что очевидно указывает на многоаспектность этого явления.

В последнее время в исследовании многоязычия четко прослеживается определенная тенденция углубленного изучения *психологических особенностей явления, психолингвистических закономерностей овладения речью.*

В психологии двуязычие-многоязычие понимается как проявление особенностей взаимодействия и функционирования деятельности речевых механизмов и протекания психологических процессов при передаче мыслей с помощью кодов двух языков.

Так, А.В. Ярмоленко [10], опираясь на положение о неразрывности мышления и языка, трактует многоязычие как употребление в общении и мышлении двух и более языков. Объектом психологического исследования многоязычия она считает мышление и общение на нескольких языках при наличии разных взаимоотношений систем языков и различных уровней владения языками. Автор подчеркивает, что многоязычие динамично и в своем развитии проходит через различные формы соотношения родного и изучаемого языков.

Е.М. Верещагин понимает билингвизм достаточно широко, имея в виду речевые механизмы, позволяющие использовать в целях общения две различные языковые системы, психический механизм, дающий возможность воспроизводить и конструировать высказывания в системах обоих языков [4, с. 134].

Психологические механизмы двуязычия и психологическую природу речевой деятельности широко исследует на основе теории установки А.А. Алхазисвили [1]. Представленное этим автором понятие речевой деятельности в частности совпадает с концепцией деятельности Л.С. Выготского и его школы в признании целенаправленности поведения в качестве основной его черты и в интерпретации структуры поведения; существенное различие заключается в использовании понятия установки и фиксированной установки. Говоря о двуязычии, А.А. Алхазисвили основное внимание уделяет главным факторам образования установки – потребности и ситуации, их взаимодействию и влиянию на индивида в выборе того или иного языка в двуязычном обществе.

Н.В. Имедадзе [5] вопросы двуязычия рассматривает также на основе теории установки. Билингвизм ею определяется как образование двух фиксированных речевых установок. В качестве критериев появления билингвизма указывается наличие установки и потребность говорить, слушать и читать на втором языке: на основе фиксирования установки можно определить, когда уже может идти речь о владении другим языком, хотя бы

на элементарном уровне. А это происходит тогда, когда установка определяет высказывания без необходимости специальных актов объективации. Автор выделяет только «продуктивный» и «непосредственный» типы билингвизма, таким образом указывая на основную функцию речи в случае билингвизма – коммуникативную. В отличие от Е.М. Верещагина, она различает речь и образование высказывания как процессы с различными механизмами психической деятельности. В случае билингвизма она выделяет три возможных вида взаимодействия языковых систем: интерференцию, перевод и переход от одного языка к другому.

Таким образом, психологический подход к явлению многоязычия также подтверждает правомерность комплексного междисциплинарного изучения билингвизма. А значит, выяснение психологических механизмов билингвизма в процессе обучения, выявление психолингвистических закономерностей усвоения нового языка может быть опорой для *дидактического подхода* к проблеме многоязычия.

Становление и развитие дидактического подхода обусловлено прежде всего необходимостью получения правильного речевого продукта в социальном плане. В контексте данного подхода обращается внимание на следующие стороны формирования двуязычного субъекта: а) условия усвоения второго языка; б) особенности методики преподавания неродного языка; в) характер сосуществования языковых компетенций в памяти билингва, что зависит от условий и методов обучения.

В понимании двуязычия У. Вайнрайхом, помимо лингвистического аспекта, явно отражен и усилен дидактический аспект: «С лингвистической точки зрения, проблема двуязычия заключается в том, чтобы описать те несколько языковых систем, которые оказываются в контакте друг с другом; выявить те различия между этими системами, которые затрудняют одновременное владение ими и предсказать таким образом наиболее вероятные проявления интерференции, которая возникает в результате контакта языков, и, наконец, указать в поведении двуязычных носителей те отклонения от нормы каждого из языков, которые связаны с их двуязычием. Но не все потенциальные возможности интерференции переходят в действительность» [3, с. 27].

Р.К. Миньяр-Белоручев решение проблемы родного языка при изучении неродного (опора на родной язык, его учет или исключение из учебного процесса) находит в становлении самого механизма билингвизма. Опираясь на данные физиологии и психологии, автор делает достаточно аргументированный вывод о том, что «овладение вторым языком – это просто накапливание языкового материала в результате подбора лексических единиц, ситуаций и усвоения грамматических форм и структур, а перестройка речевых механизмов человека для взаимодействия, а позже и параллельного использования двух языковых систем, что на первых этапах усвоения языка требует формирования навыка переключения с языка на язык, а на более поздних – нейтрализацию одной системы для создания более благоприятных условий функционирования другой системы» [6, с. 14].

Дидактический подход к многоязычию имеет глубинные, тесные связи с *социально-историческим аспектом* данной проблемы.

Известно, что четкое разграничение социального и структурного аспектов языка является достижением науки 20 века. В исследованиях главные критерии анализа многоязычия основаны на функционировании языка в обществе: принадлежность социальному коллективу, характер контактирования языков, охват населения, исторические

этапы развития двуязычия, активность и пассивность в социальном плане, значимость в общественной жизни и т.д.

Прежде всего исследователи указывают на роль социально-экономического фактора в возникновении двуязычия. Так, З.У. Блягоз выдвинул тезис, согласно которому процесс контактирования языков нередко сопровождается появлением двуязычия. При этом условием возникновения билингвизма автор считает тесное социально-экономическое общение и длительное сосуществование двух и более народов, говорящих на разных языках [2, с. 35].

Интересен подход к социальному аспекту многоязычия / двуязычия К.Х. Ханазарова. Как полагает исследователь, о наличии двуязычия можно говорить там, где люди владеют вторым языком в степени, достаточной для согласования своих действий с носителями второго языка. Знание двух языков может быть неодинаковым по глубине, богатству, совершенству, но в главном оба языка отвечают своему основному назначению – выступают как средства общения, как средства обмена мыслями и согласования совместных действий [9, с. 45].

Гетерогенные языковые среды формируются каждая особо, в зависимости от числа используемых средой языков и от конкретного распределения функций между ними. Картина многоязычия в гетерогенной среде предстает во взаимовлиянии языковых статусов – официального и неофициального (естественного): родной язык, государственный язык, мировой язык, региональный язык, местный язык, неофициальный язык – посредник, иностранный язык / и, знание которых обусловлено содержанием воспитания, образования, профессиональной и иной (например, религиозной) специальной деятельности, международный термин – *Language for Special Purposes*.

Итак, принцип интердисциплинарности как инструмент анализа проблемы позволяет рассматривать многоязычие как сложную комплексную проблему. Если же брать за основу собственно учебные цели, то указанный принцип дает возможность нового подхода к проблеме билингвизма – социопсихолингвистического.

Согласно М.М. Фомину, *социопсихолингвистический подход* к многоязычию предполагает позицию по рассмотрению обучения языкам в условиях полилингвизма на основе социолингвистического и психолингвистического факторов, а также операционально-деятельностного лингвокомпаративного анализа [8, с. 44].

Социопсихолингвистический подход к многоязычию обусловлен прежде всего практическими целями лингводидактики и может быть представлен: 1) социолингвистической характеристикой коллектива учебной группы, составляемой с учетом типа учебной мотивации, индивидуально-типологических особенностей членов коллектива, сферы жизненных интересов, направленности каждого субъекта и т.д.; 2) психолингвистической моделью билингвального сообщества.

Социолингвистическая характеристика учебного коллектива отражает комплекс тех социальных факторов, которые значимы с позиций практических целей лингводидактики. В таком случае приобретает особую значимость общественная функция языка, представляемая в ряде функций: коммуникативной (уровень коммуникативности в учебной группе, коммуникативное развитие личности); культураносной (сфера жизненных интересов учебного коллектива, фиксированная установка, обусловленная познавательной потребностью); директивной (роль референтной группы в учебном коллективе, особенности педагогического общения).

Кроме того, такие факторы, как способ усвоения языка, активность и пассивность многоязычия в социальном плане, роль использования внутренней речи, степень интерференции в речи находят прямое или косвенное отражение в социолингвистической характеристике.

Литература:

1. Алхазидзе А.А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке: учебное пособие. – Тбилиси: Ганатлеба, 1984.
2. Блягоз З.У. Двоязычие и культура русской речи. – Майкоп, 1977.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев, 1979.
4. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). - М.:Изд.МГУ,1969.
5. Имедадзе Н.В. О взаимодействии языковых систем в процессе одновременного владения двумя языками. – Тбилиси, 1959.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // ИЯШ. – 1991. - № 5. - С. 14-16.
7. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. – Л., 1972.
8. Фомин М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двоязычия). – М., 1998.
9. Ханазаров К.Х. Решение национально-языковой проблемы в СССР. – М.: Политиздат, 1982.
10. Ярмоленко А.В. К вопросу о многоязычии. – Учен. зап. – ЛГУ. – 1955. – № 203. – Вып. 8. – С. С. 87-105.



Magomedova T.I. Interdisciplinarnaja paradigma mnogojazychija // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Т.И. Магомедова, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. The paper deals with the problem of multilingualism definition in the paradigm of interdisciplinarity. Multilingualism as a complex concept is considered from the standpoint of linguistics, psychology, psycholinguistics, didactics and social psycholinguistics.

Keywords: multilingualism, interdisciplinarity, linguistics, psychology, psycholinguistics, didactics, social psycholinguistics.

— • —

Сведения об авторе

Тамара Ибрагимовна **Магомедова**, д.п.н., профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета Дагестанского государственного университета (Махачкала, Россия)

— • —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ДАГГОСУНИВЕРСИТЕТА)

Д.М. Мамеева, Дагестанский государственный университет
(Махачкала, Россия).

Аннотация. В статье освещаются проблемы, связанные со снижением уровня подготовки по русскому языку иностранных абитуриентов и студентов, принимаемых на учебу в российские вузы (в частности, в ДГУ). Рассматриваются актуальные вопросы, касающиеся тревожной тенденции сокращения распространенности и популярности русского языка в мире.

Ключевые слова: русский язык, иностранный студент, высшее образование, качество профессиональной подготовки, дерусификация.

Известно, что обязательным условием зачисления иностранных студентов в зарубежные университеты, колледжи и в общеобразовательные школы является хорошее знание ими языка страны обучения. При этом уровень довузовской подготовки по русскому языку иностранных абитуриентов как из стран дальнего, так и ближнего зарубежья, принимаемых на учебу в российскую высшую школу, с каждым годом снижается. Многие иностранные студенты, стажеры, а также частично аспиранты нередко до самого конца учебы не могут в должной мере овладеть языком обучения, что сказывается на качестве их профессиональной подготовки. Несмотря на это, практически все российские вузы сократили сроки обучения русскому языку на подготовительных отделениях в среднем до двух семестров.

Снижение уровня подготовленности по русскому языку связано с общей тенденцией сокращения распространенности русского языка в мире. Достигший пика своей популярности в конце 80-х гг. прошлого столетия, после краха так называемой перестройки и распада советского государства, он стал очень заметно терять свою популярность даже в бывших советских республиках, где он ещё недавно был государственным и доминировал в национальных системах образования [1, 2]. Число владеющих русским языком в странах СНГ и Балтии сократилось со 135 млн. человек в 1989 году до 90 млн. в 2008 году, а к 2015 году может уменьшиться до 60 млн. Ещё более заметна в бывших советских республиках убыль получающих школьное образование на русском языке – с 10 млн. человек в 1989 году до 3,7 млн. человек в 2008 году. Аналогичным образом уменьшилось и количество русскоязычных школ (с 20 тыс. в 1989 году до 5,7 тыс. в 2008 году). Подобные процессы дерусификации идут и в системе среднего профессионального и высшего образования. Кроме того, с помощью русского языка не удалось выполнить даже такую задачу, как создание единого образовательного пространства на территории СНГ, где ещё недавно русский язык был государственным и обязательным для изучения языком (и им владели почти все жители), а ныне в большинстве этих стран русский стал де-юре и де-факто иностранным. Ещё одним тревожным симптомом является то обстоятельство, что в Россию с целью профессионального изучения русского языка на платной основе приезжает сравнительно немного иностранных граждан.

Прямые и косвенные расходы на распространение русского языка в мире достигают

оценочно полтора-два млрд. рублей в год из средств федерального бюджета. Однако численность владеющих русским как родным, вторым или иностранным языком и изучающих его в образовательных учреждениях бывших советских республик, равно как и в большинстве других стран, продолжает неуклонно снижаться. Как результат – русский язык, занимавший в 1990 году 4-е место в мире по распространенности, переместился в настоящее время на 6-е место (после английского, китайского, испанского, французского и хинди/урду), а к 2020 году может оказаться уже на 9-м месте, пропустив вперед такие языки, как арабский, бенгали и португальский. Возникают также опасения, что в последующие десятилетия русский вообще может «выпасть» из первой десятки крупнейших мировых языков, в том числе по показателю применения в передовых отраслях науки и техники. Быстро уменьшается и число носителей русского языка, для которого он является родным. Население самой РФ по показателю численности своих жителей находится на 9-м месте в мире, а к 2050 году, согласно демографическим прогнозам ООН, оно сократится до 109,2 млн. человек, из которых русский будет родным оценочно менее чем для 90 млн. человек [2].

Таким образом, в сложившихся условиях возникает объективная необходимость пристального изучения проблемы подготовки иностранных студентов по русскому языку в российских вузах. Являясь одним из ведущих учебных и научных центров РД, Дагосуниверситет имеет более чем 35-летний опыт подготовки иностранных учащихся. Контингент иностранных студентов ДГУ почти на 55% состоит из юношей, то есть имеет место лишь незначительное преобладание мужского пола. Более чем на 80 % он представлен выходцами из стран СНГ (преимущественно Азербайджана). Средний возраст иностранных граждан, обучающихся в ДГУ – 21 год, то есть не очень высокий. Доминирует возрастная группа 18-20 лет, составляющая 72,6 % от общей численности иностранного контингента. Средний балл по аттестации по основным предметам у иностранных граждан, обучающихся в ДГУ, превышает оценку 4 (по пятибалльной шкале).

Исследование контингента иностранных студентов ДГУ, прибывших для обучения из 8 стран, как в рамках выделенной квоты российских государственных стипендий, так и на контрактной основе, проведено по формализованной анкете. Форма исследования – персональное интервью, проведенное в январе-марте 2015 года. Одна из характеристик контингента иностранных граждан, обучающихся в ДГУ, анализируемая по результатам исследования, – уровень их подготовленности по русскому языку (первоначальное знание русского языка; знание русского языка иностранными студентами в настоящее время).

Из числа обучающихся в ДГУ иностранных граждан до приезда в Россию изучали язык как иностранный в основном английский (78,4%), русский (21,5%), немецкий (9,8%).

80,3 % респондентов отмечают те или иные недостатки в организации и проведении занятий, одним из которых среди прочих они отмечают недостаточное внимание преподавателей к слабому уровню русского языка у иностранных студентов (см. перечень 1).

Перечень 1

Недостатки в организации и проведении занятий, отмечаемые иностранными студентами ДГУ, %

39,2 - Большое количество «лишних» с точки зрения будущей профессии дисциплин

19,6 - Недостаточное качество практических занятий, на которых должны приобретаться профессиональные навыки

19,6 - Недостаточное внимание к слабому уровню русского языка у иностранных студентов

1,9 - Слишком большой объем домашних заданий

Среди иностранных студентов до приезда на обучение было всего 9,8% таких, для кого русский язык является родным. Уровень знания русского языка иностранными гражданами, обучающимися в ДГУ, на день приезда приводится в перечне 2.

Перечень 2

Уровень знания иностранными гражданами, обучающимися в ДГУ, русского языка, %

27,4 - Вообще не были знакомы с русским языком

19,6 - Владели русским языком на хорошем уровне, но как иностранным

17,6 - Владели русским языком на среднем уровне

13,8 - Умели читать, но не владели навыками разговорной речи

11,8 - Умели говорить по-русски, но на простые темы

9,8 - Русский язык является родным

В последующем подавляющее большинство иностранных граждан, прибывших на учебу, осваивают русский язык на подготовительном факультете. Но, как показывает опрос, согласно самооценкам в настоящее время уровень знания русского языка иностранными гражданами, обучающимися в ДГУ хороший только у 51% опрошенных, «неважным» он остается у 39,2% (перечень 3).

Перечень 3

Уровень владения иностранными гражданами, обучающихся в ДГУ, русским языком, %

7,9 - На русском языке пока трудно говорить

9,8 - Умеют говорить на русском языке, но на простые темы

21,5 - Владеют русским языком на среднем уровне

51 - Владеют русским языком на хорошем уровне, но как иностранным

9,8 - Русский язык является родным

Не считая некоторых выходцев из стран СНГ (а именно иностранных студентов из Азербайджана, обучавшихся в средней школе в русском секторе), значительная часть иностранных граждан, обучающихся в ДГУ, не владеет русским языком или владеет им на весьма примитивном уровне. Невладение русским языком затрудняет их проверку на качество подготовки по профильным предметам, а также на то, смогут ли они осваивать профильные предметы во время обучения в вузе. Слабое знание русского языка не позволяет большинству иностранных граждан полностью воспринимать читаемые в вузе лекции и иной учебный материал, а преподавателям проверять качество знаний студентов.

Литература:

1. Иностранные студенты в российских вузах. Раздел первый: Россия на международном рынке образования. Раздел второй: Формирование контингента иностранных студентов для российских вузов [электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2014.

2. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / Под ред. М.К. Горшкова и Ф.Э. Шереги. – М.: ЦСПиМ, 2010.



Mameeva D.M. K voprosu o problemah podgotovki inostrannykh studentov po russkomu jazyku v rossijskoj vysshej shkole (na primere Daggosuniversiteta) // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Д.М. Мамеева, 2015.
© «Наука. Мысль», 2015.

— ● —

Abstract. *The article highlights the problems associated with the decrease in the level of the Russian language competence of foreign applicants and students accepted to study at Russian universities (in particular, DSU). Current issues relating to the alarming trend of reducing the prevalence and popularity of the Russian language in the world are discussed.*

Keywords: Russian language, foreign students, higher education, the quality of training, derussification.

— ● —

Сведения об авторе

Динара Мамеевна **Мамеева**, старший лаборант кафедры социальной медицины, магистрант II года обучения кафедры общей и социальной педагогики Дагестанского государственного университета (Махачкала, Россия).

— ● —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭТИКЕТНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И В РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Т.Г. Михальчук, Могилевский государственный университет им.А.А. Кулешова (Могилев, Беларусь).

Аннотация. В статье речь идет о морфологических средствах выражения этикетности в русском языке и в русской художественной литературе. В аспекте этикетности рассматриваются такие части речи, как имя существительное и глагол.

Ключевые слова: этикетность, имя существительное, глагол, русский язык, русская художественная литература, перформативы, тематическая группа, число глагола, времена глагола.

Национальной особенностью русского обращения 19 века в среде крестьян была замена мужского имени женским по отношению к мужчине. Приведем пример из произведения И.С. Тургенева с авторским комментарием:... – *Пой, Купря!.. Молодец, Александра!* (Дворовые люди часто, для большей нежности, говоря о мужчине, употребляют женские окончания). *Пой!* (И. Тургенев. Записки охотника. Контора).

Среди господ употреблялось обращение голубчик, голубушка: – *Съезди, такой-сякой, голубчик, в город* (Н. Лесков. Очарованный странник). – *Конечно приду, голубушка, – ответил князь Василий* (Л. Толстой. Война и мир).

Но, как свидетельствуют художественные произведения, голубчик, мой дружок использовались и по отношению к женщине: – *Долли, голубчик, он говорил мне, но я от тебя хочу слышать, скажи мне все, – сказала Анна* (Л. Толстой. Анна Каренина). – *Прощайте, мой дружок, – отвечала графиня* (Л. Толстой. Анна Каренина).

В пьесе А.Н. Островского «Без вины виноватые». Миловзоров слово «мамочка» использует в роли обращения как к мужчине, так и к женщине: [*Миловзоров (Шмаге):*] *Друг, а боишься; хорош, мамочка!* [*Миловзоров (Незнамов):*] *Ведь это философия, мамочка!* [*Коринкина*]: *Скажу, скажу...* [*Миловзоров*]: *Да, мамочка, уж сделай милость.*

Вежливо ли называть женщину словом мужского рода? В русском языке коррелятивные существительные, называющие лиц мужского и женского пола, образуют различные оппозиции: эквиполентные (москвич-москвичка, красавец-красавица, румын-румынка; мужчин называют словом мужского рода, женщин – словом женского рода) и привативные (учитель, писатель, поэт – можно сказать и о мужчине и о женщине). Это различие рассматривали многие ученые, см., например: Виноградов [3]. В терминах оппозиций его описал Панов [12]. Целые серии существительных мужского рода – наименования лиц по профессии, роду занятий, деятельности – используются в литературном языке как нейтральные номинации женщин. Типичный пример: «Учителя нашей школы Иванова, Петрова, Семенова летом поедут отдыхать на Волгу».

Обижают ли женщин подобные факты? Не есть ли это проявление невежливости, «мужского засилия»? Во многих языках, в том числе славянских, в соответствии с именами лиц мужского пола регулярно образуются коррелятивные имена лиц женского рода.

Несмотря на очевидность своеобразия русского языка в этом отношении представители феминистической лингвистики считают, что ситуация в русском языке обидна, несправедлива и даже оскорбительна для женщин. Так ли это? «Русский язык

устроен иначе в рассматриваемом отношении, чем многие другие. В нем далеко не все существительные – имена лиц мужского рода имеют женские корреляты. Значительное число слов мужского рода типа *педагог, филолог, гид, клоун, доктор, декан, директор* не образуют нейтральных наименований женщин. В разговорном языке употребляются слова типа *филологиня, клоунесса, докторша, врачиха, директриса*, но они имеют явно сниженный характер, шутливую или ироническую окраску. Вряд ли какая-нибудь женщина предпочтет нейтральному слову мужского рода образования, подобные вышеприведенным. Кроме того, от многих слов мужского рода (типа *академик*) женские корреляты вообще не образуются» [7, с. 279].

Мы имеем дело с конфликтом между абстрактными требованиями справедливости и исторически сложившейся структурой русского языка. Немногие разряды имен лиц (в первую очередь на *-тель, -ник, -щик, -ант, -ент*) образуют нейтральные женские наименования. Однако, хотя это может показаться парадоксальным, многие женщины не хотят, чтобы их называли словами типа *аспирантка, диссертантка*. Имеются свидетельства [14, с. 253], что жители Саратова воспринимают подобные слова как невежливые. Вспомним, что Марина Цветаева и Анна Ахматова не хотели, чтобы их называли поэтессами.

Очевидно, что в каждом языке и культуре формируется свое представление о вежливости. Исторически сложившаяся структура языка (которую иногда называют «маскулинной») не всеми народами воспринимается как угнетение прекрасного пола [8, с. 95].

В 19 веке форма глагола ед.ч. употреблялась подобно местоимению «ты» при обращении «вышестоящего к нижестоящему», в неофициальной обстановке общения при дружеских, близких, интимных отношениях, а также при возрастном неравенстве (старшего к младшему, родителей к детям): [*Хлынов (богатый подрядчик) Аристарху (мещанину):*]. Ну, братец, говори скорей!.. (А. Островский. Горячее сердце). [*Кабанов (жене):*]. Почитай, Катя, маменьку, как родную мать! (А. Островский. Гроза).

Личные формы глагола и краткие формы прилагательного во мн.ч. являлись средством выражения значения вежливости так же, как и местоимение «вы» по отношению к одному лицу: [*Дудукин (Коринкиной):*]. Ревнуете, бесценная моя! (А. Островский. Без вины виноватые). [*Милонов (Гурмыжской):*]. Вы прекрасны. Прекрасны!.. (А. Островский. Лес).

В речи крестьян, как показывает художественная литература, вежливое *вы* отсутствовало [16]. Его отсутствие в речи крестьян 19 века интересно сопоставить с иным специфическим феноменом русского языка: употреблением формы 3-го лица мн.ч. глагола по отношению к одному человеку. Такое употребление как показатель гипервежливости, сверхпочтительности было присуще некоторым слоям городского населения (мещанству, купечеству, прислуге) – по отношению к господам, родителям или почитаемым родственникам. Это явление находит отражение в языке художественной литературы, особенно часто у А. Островского. Приведем иллюстрации из творчества И.А. Гончарова. В романе «Обломов» «почтительное согласование» фиксируется как постоянная особенность языка вдовы Пшеницыной – по отношению к братцу и Обломову (*братец потребовали, объявили, пришли...*), кухарки Обломова Анисьи и горничной Ольги (*барышня плачут да молчат*), реже в речи мужчин – братца (*какие деньги брали Илья Ильич*) и Захара. Такое согласование находит опору в наименовании тех же лиц формой местоимения 3-го лица мн.ч. – *они*. Так, Пшеницына, говоря об Обломове, постоянно именуется *они*: *Они мне никакого письма не давали; Они ничего не должны* (И. Гончаров. Обломов).

Применение форм 3-го лица мн.ч. глагола по отношению к одному человеку дожило до наших дней, оно отмечается в речи горожан и сельских жителей [15].

В русском языке просьба часто выражается перформативами *прошу, просил бы, попрошу, попросил бы*: – *Я просил бы вас продолжать ваш прежний разговор, – заметил он, – если только я не мешаю...* (Д. Мамин-Сибиряк. Приваловские миллионы).

Ю.Д. Апресян обращает внимание на то, что при перформативном употреблении этих форм различия между ними «лежат не в области семантики вида, времени, наклонения, а в области прагматики и сводятся к различиям в степени вежливости: сослагательное наклонение – самая вежливая форма просьбы, а совершенный вид – самая жесткая» [2, с. 215].

Так же оценивают характер иллокутивного воздействия просьб, выраженных эксплицитными перформативами, Н.И. Формановская, А.А. Акишина, В.М. Матвеева: «Сослагательное наклонение подчеркивает некатегоричность просьбы или предложения: Я очень просил бы тебя писать мне чаще» [1, с. 108]. В.М. Матвеева по отношению к примеру – «Просьба выражена менее категорично, смягченно» [11, с. 59]. – *Я просил бы вас потише, – сказал один из интеллигентов, поглядев на маску через очки. – Здесь читальня, а не буфет... Здесь не место пить* (А. Чехов. Маска).

В статье, опубликованной в 1991 году, М.Я. Гловинская настаивает на том, что глагол «просить» «перформативно в значении чистой просьбы употребляется только в несовершенном виде, настоящем времени: Прошу вас помочь моему сыну. В значении просьбы невозможны: Я попросил бы, просил бы, попрошу вас помочь моему сыну» [4, с. 63]. Модифицируя спустя год свои взгляды на значения формы просил бы, М.Я. Гловинская утверждает, что и в значении просьбы невозможен перформатив СВ: *Попрошу (я попросил бы) вас помочь моему сыну*» [5, с. 129], значит, возможен перформатив НСВ «я просил бы».

Й. Крекич считает, что все перечисленные эксплицитные перформативы (*прошу, попрошу, просил бы, попросил бы*) способны выражать просьбу, а не только форма *прошу*, которая кроме значения просьбы в состоянии передавать и предложение, и приглашение, и требование, и даже приказание [9, с. 145]. В другой своей работе Й. Крекич категорически не соглашается с высказыванием М.Я. Гловинской, что «в значении просьбы невозможен перформатив СВ». Аргументация приводится следующая: «глагол *попрошу* в состоянии обозначать и просьбу, а во-вторых, потому что он в значении усиленной просьбы может сочетаться с наречием высокой степени (очень, убедительно) [10, с. 62].

Приведем пример из художественного произведения, в котором вежливая просьба выражается формой сослагательного наклонения совершенного вида глагола испить (испить ба – разговорно-просторечный вариант глагола попить бы): *Молчала деревня. Большак вытер лицо подолом рубахи, вздохнул: – Испить ба. Враз трое молодежи из толпы брызнули. Одна к колодцу, две – по погребам. Пока первая бадьей гремела, две другие уже из погребов вынырнули, и к большаку все три подошли одновременно: с водой, молоком и квасом. – Спасибо, бабоньки, – сказал он и попил всего понемногу. – Вода у вас вкус имеет. Молоко отстоялось, холодненькое. А квасок-то, квасок – аж душа просветлела. Храни вас Христос, бабоньки* (Б. Васильев. Вы чье, старичье?).

Как показывает пример, «просьба» нередко дается в одном функционально-речевом блоке с «благодарностью», «одобрением», «пожеланием». Обычно присутствует обращение и, как правило, мотивировка: – *Товарищи, ведите себя прилично, – снова попросил Руководитель. – Что они подумают о русских* (В.Токарева. Сентиментальное

путешествие). *Этак помыкался парень с год, потом приходит ко мне, и – «Папаша, продайте шерсть, сделайте милость! Ничего я в этих делах не понимаю»* (А. Чехов. Степь).

«Близки к просить глаголы апеллировать, запрашивать (что-л.), упрашивать, испрашивать (устар.), обращаться (с просьбой), отпрашиваться, проситься, ходатайствовать. При этом апеллировать, запрашивать и ходатайствовать указывают на официальный статус и официальный характер самой просьбы. Клянчить и особенно канючить содержат указание как плаксивый и настойчивый тон говорящего. К умолять близки по смыслу глаголы взмолиться, взывать о..., вымаливать, заклинать, молить» [6, с. 181]. Эти перформативы широко употребляются писателями в авторских ремарках, подчеркивающих характер просьбы: – *Да посиди ты, посиди, Аля! Сейчас Митя придет, чай будем пить... Лида не просила ее – упрасивала. Глядела на нее с восхищением, с обожанием* (Ф. Абрамов. Алька).

О глаголах тематической группы «Поздравление» пишет М.Я. Гловинская в статье [6, с.210]. Речь идет о перформативе поздравлять – поздравить: *Поздравляю вас с праздником, ваше сиятельство, с благодатью господней* (И. Бунин).

Р.И. Розина в своей работе говорит о существовании релевантного семантического класса глаголов обладания с речевыми компонентами, «считая, что предмет, который он передает Бенефицианту, представляет собой некоторую ценность. Субъект действия хочет, чтобы Бенефицианту было хорошо». В некоторых случаях осуществление речевого акта поздравления достаточно для того, чтобы передача собственности состоялась – например, сказать дарю, назвав непосредственно находящийся рядом предмет или указывая на него, может быть достаточно, чтобы он был подарен, и дарю превращается в перформатив» [13, с. 305].

Глаголы тематической группы «Пожелание».

М.Я. Гловинская выделила перформативы: желать (удачи, счастья) – пожелать, напутствовать: – *Так пожелаю же тебе, Василий Палыч, деньжонок, пока они вовсе не отомрут* (М. Зощенко. Деньги). «Глагол *напутствовать* обозначает пожелание при прощании. Сама прощальная формула напутствием быть не может: «До свидания,» – напутствовал он нас. Напутствовать не является перформативом, этот глагол менее конвенционален, чем желать, напутствие может выражаться достаточно разнообразными формулами» [6, с. 211].

Морфолого-синтаксический способ предполагает в ситуации «согласие-несогласие» употребление некоторых морфологических форм с целью смягчения категоричности выражение несогласия.

Перенос согласия во времени:... – *Мы сейчас опять за дело... – Может быть, вы устали, Игнатий Львович, – проговорил Привалов, – тогда мы в другой раз...* (Д. Мамин-Сибиряк. Приваловские миллионы). – *Чего вы здесь, однако, сидите, Сергей Александрович, пойдете лучше вниз: там встретим много знакомого народа. – Я приду немного погодя, а теперь пойду здороваться с Антонидой Ивановной, – отвечал Привалов* (Д. Мамин-Сибиряк. Приваловские миллионы). – *...а пока, с вашего позволения, я познакомлю вас в общих чертах с нашей опекой. – Нельзя ли в другой раз, Александр Павлыч? – взмолился Привалов, чувствовавший после обеда решительную неспособность к какому-нибудь делу* (Д. Мамин-Сибиряк. Приваловские миллионы). – *Хочешь есть?.. Нет? Ну, тогда докладывай свои мытарства, странница. – Может, поспать мне хоть часок? – заикнулась Поля, то и дело поникая от утомления. – А то просто голова у меня, Павел*

Арефьич, отымается (Л. Леонов. Русский лес).

Из приведенных примеров видно, что несогласие на данный момент, выраженное согласием «в будущем времени», включает в себе две части (в большинстве случаев), одна из которых собственно перенос, а другая – указание на причину, вызвавшую его. Форма переноса согласия во времени, таким образом, обычно снабжается дополнительным обоснованием. Это указание причины несогласия делает его вежливым по форме.

В последнем из приведенных примеров «*Может, поспать мне хоть часок?*» – собственно перенос во времени (дополнительно смягчается вводно-модальной частью «*может*» и вопросительной формой предложения, снижающими категоричность высказывания), а вторая часть «*А то просто голова у меня, Павел Арефьич, отымается*» является пояснением к первой указанием причины переноса согласия во времени (отказа).

Литература:

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Этикет русского письма. – М.: Русский язык, 1986.
2. Апресян Ю.Д. Перформативы в грамматике и в словаре // Изв. Акад. наук СССР. Сер. лит. и яз. – 1986. – Т. 45.
3. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1947.
4. Гловинская М.Я. Словарная статья глагола просить // Семантика и информатика. – Вып. 32. – М., 1991.
5. Гловинская М.Я. Русские речевые акты и вид глагола // Логический анализ языка. Модели действия. – Вып. 5. – М., 1992.
6. Гловинская М.Я. Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов // Русский язык и его функционирование. Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993.
7. Земская Е.А. Категория вежливости: общие вопросы – национально-культурная специфика русского языка // *Zfűtschreft für Slavische PHILOLOGIE* Band LVI. Begrűndet von M. Vasmer Universitűtsverlag C/ Winter. Heidelberg, 1997.
8. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык и его функционирование: коммуникативно-прагматический аспект. – М., 1993.
9. Крекич Й. Побудительные перформативные высказывания. Szeged, ICYTF Kiado, 1993.
10. Крекич Й. Употребление эксплицитных перформативов просить и попросить // Русистика. – Берлин: Dieter Lenz Verlag. – 1996. – № 1/2S.
11. Матвеева В.М. (ред.) Пособие по русскому языку. – М.: Русский язык, 1984.
12. Панов М.В. О развитии русского языка в советском обществе // Вопросы языкознания. – 1962. – № 3. – С. 3-16.
13. Розина Р.И. Дарю (релевативный семантический класс глаголов обладания // Лики языка. – М.: Наследие, 1998. - С. 305–314
14. Сиротина О.Б. Языковой облик г. Саратова // Разновидности городской устной речи. – М., 1988.
15. Скитова Ф.Л. Об одной синтаксической особенности городского просторечия // Живое слово в русской речи Прикамья. – Пермь, 1989.
16. Фет А.А. Воспоминания. – М., 1983.



© Т.Г. Михальчук, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— ● —

Abstract. *This article examines the morphological means of etiquette expression in the Russian language and Russian literature. Regarded in the light of etiquette, the author considers such parts of speech as a noun and a verb.*

Keywords: etiquette, noun, verb, the Russian language, Russian fiction, performatives, thematic group, verb number, verb tenses.

— ● —

Сведения об авторе

Тамара Григорьевна **Михальчук**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Могилевский государственный университет им.А.А. Кулешова (Могилев, Республика Беларусь).

— ● —

Подписано в печать 13.12.2015.

© Наука. Мысль, 2015.

ЭТИКЕТНАЯ СИТУАЦИЯ «БЛАГОДАРНОСТЬ» В РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И В ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Т.Г. Михальчук, Могилевский государственный университет им.А.А. Кулешова (Могилев, Беларусь).

М.Д. Ваджибов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия).

Аннотация. В статье речь идет об этикетной ситуации "Благодарность" в русской художественной литературе и в разговорной речи. Уделяется внимание истории форм благодарности, омонимии этикетных формул. Дается классификация формул благодарности, выявляется национальная специфика русской благодарности, ее отличие от английской, французской, японской, дагестанской, румынской и др. Определяется особенность возвратной речевой реакции на благодарность в русской речи.

Ключевые слова: речевая ситуация, ситуация "Благодарность", прагматическая тональность, формулы речевого этикета, омонимия этикетных формул, национальная специфика, поликультурная аудитория.

Отмечено, что «Благодарность – естественное человеческое чувство, которое нужно уметь выразить словами. Не стоит за мелкую услугу «рассыпаться в благодарностях», но слово «спасибо» всегда должно быть наготове. Не скороговоркой, не «сквозь зубы», а доброжелательно, глядя в глаза человеку, оказавшему услугу» [8, с. 15].

Событийное содержание речевого акта благодарности находится в сфере автора и адресата. Для автора благодарности важно не только правильно оценить услугу адресата, но правильно оценить «размер» самой благодарности (Спасибо; Огромное спасибо; Спасибо на хлеб не намажешь, Спасибо в карман не положишь и др.). Адресат также «планирует» не только благодарность, но и ее «размеры», и может ожидать от автора определенного «благодарного поведения» не только в настоящем, но и в будущем, например: *Я вас кое-чему научу, век благодарить будете... и не один век!* (А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Пять ложек Элексира). Им оценивается способность говорящего как продуцировать благодарность, так и выбирать нужную этикетную формулу.

«На предсказуемость развития стандартной ситуации благодарности влияют культурные традиции» [7, с. 11].

М.Я. Гловинская выделила глаголы благодарности (в том числе и перформативы – глаголы ритуала и этикета) [3, с. 208], которые обозначают конвенциональное языковое поведение благодарности (перформатив) – поблагодарить, выразить/выразить благодарность (перформатив), говорить/сказать спасибо. Такие глаголы часто используются в авторских ремарках.

«Спасибо!» Слова благодарности почти во всех языках пришли в разговорную речь из языка торжественного ритуала. Постепенно «спускались они с небес», становясь обычными формулами выражения признательности, и постепенно утрачивали особенности книжных слов. Поэтому и русские формы по происхождению своему таковы же: «исполать», «спасибо», «благодарю». Дагестанские же параллели, по всей вероятности, позаимствованы из восточных языков, ср.: *баркалла, чухсагьул, сагьул* и др.

«Исполать» в значении «спасибо» известно с XVI века. Это искаженное в русском

произношении греческое сочетание слов «многия лета», «помоги бог», т.е. «спасибо». (Так былинное «исполать тебе, добрый молодец!» оказывается вовсе не русским по происхождению словом).

Окончательно укоренилось «спасибо», включив в себя все коренные смыслы сопутствующих ему некогда слов. «Спасибо» – сказанное с достоинством и значительно. По происхождению своему «спасибо»...: спаси бог!... «Благодарю» – от русского «благодарствую», т.е. «приношу благодарение» [5, с. 124].

В разговорной речи и в художественных произведениях ситуация «Благодарность» «переплетается» с другими этикетными ситуациями – «Пожелание», «Прощание», «Поздравление», «Комплимент», «Одобрение», «Утешение», «Приглашение», «Встреча», «Просьба», «Совет», «Предложение», например: – *Я благодарен и вам, и вашей кухарке, дай бог здоровья этой доброй, благородной женщине!* (А. Чехов. Нищий) (благодарность + пожелание). – *Прощайте, братцы!* – крикнул он, когда обоз тронулся. – *Спасибо вам за хлеб-соль!* (А. Чехов. Степь) (благодарность + прощание).

Формы этикета направлены на создание благоприятной прагматической тональности отношений между коммуникантами. В качестве таковых они могут сопровождать высказывания согласия-несогласия при эллипсисе последних. Например: – *Пейте чай. – Спасибо.*

Формы этикета по своей глубинной семантике представляют часто своеобразную разновидность согласия–несогласия. Так, формулы извинения можно интерпретировать как «согласие» с претензией собеседника; формулы благодарности – как согласие с предложением, просьбой; ответ на благодарность – как подтверждение своей благоприятной прагматической расположенности к собеседнику.

Формулы этикета (*извините, спасибо, пожалуйста* и др.) при эллипсисе согласия–несогласия в первую очередь служат для выражения согласия. Они же могут выражать несогласие.

В звучащей речи этикетное согласие не трудно отличить от несогласия. «Распознать» помогут мимика, жесты говорящего, а основное, – с какой интонацией произносит он этикетную формулу: дружелюбно, радушно, ласково, восторженно или же небрежно, развязно, зло, иронично, высокомерно, угрюмо.

Специальное внимание следует уделить широкому использованию синтаксического контекста для разграничения полисемии и омонимии этикетных формул, уточнению специфики их синтаксической сочетаемости.

Проведем наблюдение над семантико-синтаксическими условиями осложнения этикетных формул функцией согласия – несогласия в художественных произведениях.

Следует различать вежливый отказ в просьбе и несогласие с мнением собеседника. В обоих случаях используется формула «спасибо», но в первом – «спасибо» необходимо как знак этикета, чтобы смягчить отказ, например: *Может, ты ишь хочешь?* – спросил он. – *У меня и хлеб е, ну – мало... – Спасибо, я только что нажрался – вот! – соврал Метелица...* (А. Фадеев. Разгром). Во втором случае «спасибо» – необязательный элемент, в эту этикетную формулу вкладывается ирония, насмешка, обида. Ср.: в ситуации «Несогласие с мнением собеседника»: [*Первый конвойный:*] *А я думаю тебя, бандита, на этой местности прикончить и – квит! Все равно приговоренный.* – [*Швандя:*] *Это, конечно, спасибо за аккуратность. Только сначала в тюрьму доставьте* (К. Тренев. Любовь Яровая). Сравните с другим ироническим ответом «благодарности» за грубость: [*Рита:*] *О как мне все*

надоело! Рак, вы – пресмыкающееся! Вы – ползун! – [Рак:] И за то спасибо (Б. Ромашов. Воздушный пирог).

Понятие «Благодарность» можно классифицировать на существенную (искреннюю), формальную и ложную.

Наиболее употребима существенная благодарность: *Спасибо за капсули. – На здоровье* (В. Шукшин. Нечаянный выстрел).

Ср.: формальная благодарность: – *Конечно, – говорю я, – вы не станете учнее оттого, что будете экзаменоваться у меня еще пятнадцать раз, но это воспитывает в вас характер. – И на том спасибо* (А. Чехов. Скучная история).

Ложная благодарность выражает несогласие с собеседником. Обычно используется оборот: *Еще спасибо!, Спасибо тебе!, Ну, спасибо!: Папин начальник сказал: – Еще спасибо, что они мне в чай масло положили. Они могли бы дегтю влить* (М. Зощенко. Золотые слова). – *Ну, – говорю я себе, – спасибо, Катерина Васильевна, без ножа вы меня режете. Не вовремя помирать решили* (М. Зощенко. Жених).

Семантическими переключателями с одного значения на другое служит интонация и соответствующий контекст: *Он опустил в кресло, но тотчас же быстро вскочил, подбежал к доктору и, сердито тараща на него глаза, заговорил вежливым тоном: – Очень и чрезвычайно вас благодарим, Григорий Иванович! Одолжили, благодарю вас! Как угодно, а это даже недобросовестно с вашей стороны!* (А. Чехов. Степь).

Характер обмена репликами в этикете имеет ярко выраженную национальную специфику. Ср. сопоставление особенностей русского этикета с английским: «Особенностью английского этикета является то, что по-русски сначала благодарят, а потом отказываются, а по-английски наоборот. Ответная реакция на благодарность в английском этикете часто не проявляется ни в какой реплике. Подобное поведение англичан не противоречит правилам хорошего тона, тогда как русское Спасибо, оставшееся без ответа (Пожалуйста), способно обидеть собеседника. [6, с. 77]. В Румынии же очень часто, сказав «благодарю», вы услышите «с удовольствием», а также «со всем уважением» [2].

«Хотелось бы отметить одну особенность этикетного поведения японцев в ситуации благодарности и извинения. По нормам японского этикета поблагодарить один раз за подарки, угощения, услуги невежливо, кстати, как и извиниться за проступок. Лучше это сделать несколько раз по прошествии каких-то отрезков времени» [1, с. 15].

В Дагестане, согласно этикету, люди обязательно должны поблагодарить друг друга. И это ярче всего проявляется в устной речи. При этом молодежь как бы не склонна выражать вербальную благодарность – создается впечатление, что говорить «спасибо» за оказанную услугу – это какое-то неписаное табу. Но при этом большое количество молодых людей мужского пола любит употреблять слово «баркалла».

Известно, что существуют ситуативно-специализированные и национально-специфические обороты этикетного согласия – несогласия, выражающие различные оттенки коммуникативной интонации говорящего. Отказ от одной словесной благодарности шутливо или курьезно выражается в пословицах, поговорках. Приведем пример: *Спасибо за помощь, Арсений Андреевич! – Из спасиба шубы не выкроишь...* (М. Шолохов. Двумужняя).

«На здоровье» – ответ угощающего на благодарность за угощение, но распространяется и на другие ситуации (с окраской шутливости или иронии, насмешки). Например: *[Второй мичман:] Оставьте препинания и сдавайте вахточку. – [Первый мичман:] Принимайте на здоровье* (Б. Лавренев. Разлом).

Типичный русский оборот «На здоровье!», используемый как ответ на благодарность за вкусную пищу, к сожалению, не имеет английского эквивалента и может выражаться по-разному [6, с. 72-82]: *Наелся-напился Андрюха, как на самом большом празднике либо на свадьбе, ящерам поклонился: – На угощенье, хозяйюшки! – А они сидят обе на скамеечке высоконькой, головенками помахивают: – На здоровье, гостенек!* (П. Бажов. Две ящерики).

В традиции русского народа словесная благодарность сопровождается крестным знаменем (как и прощание, и приветствие при вхождении в дом): *– Спасибо тебе, милостивец! – перекрестился Пеклеван, – и матери твоей, милости на нас щедро исторгающей, спасибо* (В. Астафьев. Так хочется жить).

«Французский язык известен высокой степенью выражения благодарности и употребления формул вежливости при просьбах и подобных речевых актах. Требование выражать благодарность в ответ на обычные бытовые действия за столом иностранцам может казаться излишним или даже смешным. Русский язык в использовании благодарностей ближе к испанскому, чем к французскому или корейскому. В нем принято благодарить родителей, но русские благодарят и извиняются не так часто, как французы, немцы или англичане» [4, с. 297-298].

Выражение благодарности вызывает возвратную речевую реакцию на благодарность. В русском языке используются при этом следующие речевые формулы: *Пожалуйста; Не стоит; Не надо (нужно) благодарностей; Всегда к вашим услугам; Мне было очень приятно вам помочь; Это я должен вас благодарить; На здоровье (в ответ на благодарность за угощение); Ничего.* Имеет место прием этикетного опровержения: *– Спасибо, Парамоньч! – За что? Люди вы мне нужны. Я ваш хлеб во как помню* (А. Чапыгин. Люди с озер).– *Ну, дяденька, благодарим покорно. – Ничего, Миша, ничего, не кланяйся. Устраивайся хорошенько* (А. Неверов. Ташкент – город хлебный).– *Спасибо тебе, голубушка! Марютка покраснела и отвела его руку: – Не благодари!.. Не стоит спасибо* (К. Тренев. Сорок первый).– *Я прежде всего должен поблагодарить вас, Василий Назарыч... Да, потому что я так много обязан вам, Василий Назарыч. – Э, перестань, дружок, это пустое... Вот тебе спасибо, что ты приехал к нам* (Д. Мамин-Сибиряк. Приваловские миллионы).

Как видим из примеров, благодарность формально (этикетно) «отклоняется» указанием на незначительность услуги. Но это не более как способ образования соответствующих речевых формул. И буквальный смысл таких формул уже не принимается в расчет. Переносный, а то и омонимический характер высказывания в этикетно-модальной функции вызывает затруднение в понимании речевых формул изучающими русский язык иностранцами и маленькими детьми, которые в известной мере представляют тех же «иностранцев» в русском языке и требуют точной и недвусмысленной речи. К.И. Чуковский в книге «От двух до пяти» приводит пример: *«Дядя дал Леше и Бобе по бублику. [Леша:] Спасибо. [Дядя:] Не стоит. Боба молчит и не выражает никакой благодарности. [Леша:] Боба, что ты не скажешь спасибо? [Боба:] Да ведь дядя сказал «не стоит»* [9, с. 77].

В литературе читаем: «Во многих ситуациях, при оказании незначительных услуг, благодарности являются настолько автоматической репликой, что и воспринимаются автоматически. Никакого специального желания услышать их у оказавшего услугу нет. Равным образом, они не доставляют ему особого удовольствия. Он воспринимает их как норму, как нечто естественное и почти не замечает. Но при отсутствии благодарности автоматизм нормального общения нарушается, отсутствие конвенционального акта освежает его прямое, не конвенциональное значение, и оказавшему услугу становится

неприятно, что его услуга не оценена, как бы низко он сам ее ни ценил» [3, с. 209].

В конце статьи укажем, какие слова благодарности, а также сочетания слов, выражающие благодарность, регулярно используются в разговорной речи в современной поликультурной аудитории: *спасибо, большое спасибо, огромное спасибо, благодарю, благодарствую, крайне благодарен, признателен, очень признателен, весьма признателен, вы мне очень помогли, буду должен, я этого никогда не забуду, мерси, баркалла, саул, thank you* и др. Данные слова и выражения нами были собраны путем письменного и устного опросов студентов, а также посредством наблюдения за вербальной реализацией речи на русском языке.

Литература:

1. Акишина А.А., Камогава К. Сопоставительный анализ русского и японского речевого этикета и методика преподавания русского языка // Лингвистические аспекты преподавания русского языка иностранцам. – М.: Изд. МГУ, 1974. С. 15.
2. Ведрашко В. Правда. 30.09.1988.
3. Гловинская М.Я. Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов // Русский язык и его функционирование. Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993. С. 208, 209.
4. Земская Е.А. Категория вежливости: общие вопросы – национально-культурная специфика русского языка // *Zíttschrefffür Slavische PHILOLOGIE Band LVI. Begründet von M. Vasmer Universitätsverlag C / Winter. Helderberd, 1997. С. 297-298.*
5. Колесов В.В. Культура речи – культура поведения. Л., 1988. С. 124.
6. Ступин А.П., Игнатъев К.С. Современный английский речевой этикет. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. С. 72-82.
7. Тарасенко Т.В. Этикетные жанры русской речи: благодарность, извинение, поздравление, соболезнование: Автор. дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 1999. С. 11.
8. Чудакова Н.В. Этикет от А до Я для детей и взрослых. М.: АСТ, 1997. С. 15.
9. Чуковский К.И. От двух до пяти. Мн.: Народная асвета, 1980. С. 77.



Mihal'chuk T.G., Vadzhibov M.D. Jetiketnaja situacija «Blagodarnost'» v russoj hudozhestvennoj literature i v polilingval'nyh uslovijah razgovornoj rechi // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Т.Г. Михальчук, 2015.

© М.Д. Ваджибов, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. In this article the authors examine the etiquette situation "Acknowledgement" in Russian literature and in everyday speech. The article pays attention to the history of the forms of acknowledgement, homonymy of etiquette formulas. The classification of formulas of acknowledgement is given, the specifics of Russian-national gratitude and its difference from English, French, Japanese, Dagestan, Romanian and other ones are revealed. The authors determine the feature of return voice response to acknowledgement in the Russian language.

Keywords: speech situation, situation of acknowledgement, pragmatic tone, formula of speech etiquette, homonymy of etiquette formulas, national specifics, multicultural audience.

— ● —

Сведения об авторах

Тамара Григорьевна **Михальчук**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Могилевский государственный университет им.А.А. Кулешова (Могилев, Республика Беларусь).

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

— ● —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

ФОРМИРОВАНИЕ РУССКОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ²

Т.Г. Никитина, Псковский государственный университет (Псков, Россия).

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы обучения иностранцев основам культуры русской речи в региональной языковой среде. Показано влияние диалекта на современную речь горожан и способы репрезентации регионализмов иностранным студентам.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, культура речи, региональный компонент образования, псковские говоры, молодежный сленг, языковая норма.

Регионализация высшего образования, которой в настоящее время уделяется все большее внимание в научно-методических работах, предполагает формирование у обучающихся профессиональных компетенций, которые будут востребованы в регионе обучения. «Составляющие этих компетенций, - как отмечает З.Б. Ефлова, - обусловлены сложившейся природно-географической, экономической, политической социокультурной, этнической ситуацией – традициями и прогнозами развития» [1, с. 159]. Соответственно формируется региональный компонент образовательной программы, представленный дисциплинами ее вариативного компонента и привлечением регионального материала по отдельным темам дисциплин, рекомендуемых Государственным образовательным стандартом.

В случае с иностранными студентами необходимо учитывать, что специальные, «регионально значимые» компетенции должны не только обеспечить им возможность успешной профессиональной самореализации в данном регионе, если таким образом сложится их судьба, но и задолго до этого момента помочь адаптироваться в социокультурном пространстве региона, в коммуникативном пространстве вуза и освоить будущую специальность на русском языке.

В этой связи возрастает роль дисциплин, формирующих речевую культуру иноязычных студентов с учетом языковой ситуации в регионе и возможных коммуникативных трудностей, обусловленных спецификой местной языковой среды.

Так, нами был сформирован «региональный компонент» дисциплины «Основы культуры речи», которую осваивают иностранные студенты на всех факультетах Псковского госуниверситета.

Как известно, Псковская область является уникальной диалектной зоной. Псковские говоры, которые более 60 лет активно изучаются и лексикографически разрабатываются [2; 3] учеными ПсковГУ и СПбГУ, в их современном состоянии уже не оказывают значительного влияния на городскую речь, но с отдельными их элементами, как и единицами городского просторечия, иностранные студенты могут встретиться в непосредственном общении с горожанами (в коммунально-бытовых структурах, городском транспорте, торговых точках и т.п.), а также со своими сверстниками – студентами, приехавшими на учебу из псковской глубинки. (Несмотря на то, что проблема формирования культуры речи в условиях диалектной зоны в течение нескольких десятков лет решалась сельскими

² Статья выполнена в рамках гранта РГНФ № 15-16-60001, а(р), 2015 г.

школьными учителями с использованием специального пособия [4], ошибки в устной и письменной речи, обусловленные диалектным влиянием, все еще встречаются в речи первокурсников, приезжающих из села).

Освоение дисциплины «Основы культуры речи» предполагает осознание иностранными обучающимися наличия социальных и функциональных разновидностей языка, противопоставленных литературному языку. На доступном теоретическом уровне эту информацию предлагает бакалаврам-нефилологам Е.Н. Стрельчук: «Диалекты – это народные (чаще всего, крестьянские говоры) России с особенной лексикой, фонетикой и грамматикой. Например, телевизор кажет вместо показывает. ... Просторечие (просторечные слова) - это грубые слова, которые используют в своей речи не очень культурные люди. Например, хочу жрать вместо хочу есть. Жаргон – это речь определенной группы людей, объединенных общими интересами, родом деятельности, профессией и т.п. Есть, например, слова, характерные для речи студентов. Например, студень (студенческий билет)» [5, с. 12].

Эта теоретическая «база» позволяет ввести сведения об отклонениях от фонетических, грамматических, лексических норм, обусловленных влиянием псковских говоров, городского просторечия и местного молодежного сленга, и тем самым предупредить возможные осложнения коммуникации: ошибки на уровне восприятия иностранцами речи, содержащей регионализмы, и употребление их в речи вместо единиц литературного языка, в том числе преднамеренное (стремясь интегрироваться в русскоязычный коллектив в общежитии или учебной группе иностранцы стремятся подражать своим собеседникам, использовать частотные слова и грамматические конструкции, которые не всегда являются нормативными).

В области фонетики это в первую очередь ударение на основе в таких глагольных формах прошедшего времени (ж.р.), как спАла, взЯла, налИла; отсутствие качественной редукции в первом предударном слоге в падежных формах количественных числительных: двадцати [двѣццат'и] вместо [двѣццыэт'и], тридцати [тр'иццат'и] вместо [тр'иццыэт'и] (эти диалектные произносительные варианты встречались до недавнего времени даже в речи псковских телеведущих).

В личных формах глагола платить / заплатить, в речи горожан можно услышать [о] в корне слова: плотит, заплотит. (Ср. в речи иностранцев: Мы за учебу не плотим, мы по квоте. Через турфирму они за визу больше заплотят. – Записи 2014 г.) В глаголах с суффиксом –ива-/ыва- в псковских говорах вместо ударного [о] в корне произносится [а]. В речи студентов-первокурсников из Дновского района в начале этого учебного года мы зафиксировали: Я не буду застѣгивать (куртку). Не надо было застѣгивать – молнию сломала. В речи студента из Туркмении (при изучении темы «Одежда»): Пиджак ему мал, поэтому он его не застѣгивает (Запись 2014 г.).

Несовпадение родовой принадлежности ряда существительных в литературном языке и псковских говорах – известный факт. Замечено это явление и в речи иностранных студентов, проживающих в общежитии с русскоязычными студентами – выходцами из районов Псковской области: У нас в комнате жил мыш, мы его хотели поймать (Запись 2013 г.). Он остался в комнате, у него высокая температура и сильная кашель (Запись 2015 г.).

Специфические диалектные формы множественного числа существительных активно используются в речи носителями молодежного сленга для создания экспрессии

или комического эффекта высказывания: там большие очереди, до вечера не пройдем; это не наши одеялья, не знаю, кто принес; ты глаза-то раскрой – вот же лежит (ключ); у тебя что, глаза на затылке? и т.п. Это же относится к заведомо некорректной форме сравнительной степени прилагательного - ширше, местоимения, указывающего на принадлежность 3-му лицу, – ихний, глагольных форм, образованных без учета чередований на морфемном шве: пекём, текёт. Из диалектной речи заимствовано употребление местоимения кто в значении «что». В экспрессивной молодежной речи нередко можно услышать: «Кого ты мне тут лепишь, говори правду!», «Кого будем есть?», «С кем пирожки?» Неподготовленного иностранца такие фразы ставят в тупик и заставляют усомниться в своей коммуникативной компетентности.

Таким образом, при освоении нормативного аспекта культуры речи и его регионального компонента иностранные студенты должны не только получить общие сведения о стилевом разнообразии русской речи и ее территориальных разновидностях, не только довести до автоматизма свои навыки нормативного использования языковых средств, но и научиться опознавать при восприятии речи диалектизмы и факты их нарочитого использования молодежью, с тем, чтобы не оказаться в курьезной ситуации, копируя конструкции разговорной речи, включающей регионализмы.

Литература:

1. Ефлова З.Б. Региональные аспекты подготовки педагогических кадров: на примере системы образования Республики Карелия // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2014. – Том 5. – Вып. – 3. – С. 157-165.

2. Псковские народные говоры в их истории и современном состоянии: библиографический указатель / Ред.-сост. Н.В. Большакова; сост. Л.Б. Воробьева, З.В. Митченко. – Псков: ЛОГОС Плюс, 2013.

3. Псковский областной словарь с историческими данными. Вып. 1-24. – Л.: ЛГУ - СПб.: СПбГУ, 1967-2013.

4. Сборник упражнений по русскому языку для школ Псковской области. Методическое пособие / Под. ред. И.Т. Гомонова. – Псков: Псковская правда, 1963.

5. Стрельчук Е.Н. Русский язык и культура речи в иностранной аудитории: Теория и практика: учеб. пособие для иностранных студентов-нефилологов. – М.: Флинта, 2011.



Nikitina T.G. Formirovanie russkoj rechevoj kul'tury inostrannyh studentov: regional'nyj komponent // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Т.Г. Никитина, 2015.
© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. The issues connected with teaching the basics of Russian speech culture to foreigners in regional language environment are discussed. The influence of dialects on townspeople speech is demonstrated. The ways to represent regionalisms to foreign students are proposed.

Keywords: Russian as a foreign language, speech culture, the regional component of education, Pskov dialects, youth slang, language norm.

— • —

Сведения об авторе

Татьяна Геннадьевна **Никитина**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики гуманитарного образования Псковского государственного университета (Псков, Россия).

— • —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

О ПЕРСПЕКТИВАХ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ, ЗАКРЕПЛЕННЫХ В ЗНАЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

Т.С. Нифанова, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (Северодвинск, Россия).

Аннотация. Сходства и различия в системах лексических значений различных языков обусловлены особенностями национальных менталитетов носителей языков, их образом жизни, окружающей природой и выбором точек референции говорящими на данных языках.

Ключевые слова: сопоставительное изучение, субъектно-объектные отношения, лексическое значение.

В научной литературе восприятие мира человеком трактуется как активная деятельность субъекта по отражению объективной действительности [5, с. 589–591]. Человек может познавать окружающий его мир, лишь предварительно выделив себя из этого мира, опираясь на противопоставление *Я* всему, что не есть *Я* и при этом обязательно исходя из признания существования как самого себя, так и мира, из которого он себя выделяет и частью которого он себя представляет [2, с. 27].

Окружающий мир может быть описан человеком на нескольких уровнях, включая и языковой уровень [7, с. 79]. Для описания мира на языковом уровне необходимо определить, что из воспринимаемого мира может выражаться в языке, и каким закономерностям это выражение подчиняется; с какими аспектами действительности отождествляет себя носитель того или иного языка; каким предметным содержанием наполнено его представление о собственном *Я*; каким предметным содержанием наполнено его представление о собственном *Я*; какое пространство человеком рассматривается как внешнее выражение собственного *Я*; какие зоны выделяются как внеположенные субъекту [1, с. 60].

Между тем сущность чувственного отражения объективной действительности в языке, механизмы преобразования перцептивных категорий в языковые (семантические) структуры, закономерности использования языкового (лексического) материала в зависимости от характера получаемой информации, особенности отражения перцептивно-когнитивных образов в лексико-семантической системе языка систематическому изучению не подвергались. Вместе с тем, плодотворные попытки решить некоторые частные вопросы глобальной проблемы языковой опосредованности восприятия мира человеком имеются как на материале одного языка (Лечицкая 1985, Воронин 1986 и др.), так и на материале нескольких языков (Berlin, Kay 1969, Куценко 1980, Топорова 2000 и др.).

На наш взгляд, особого внимания в этом контексте заслуживает подход Т.В. Симашко, которая показала, что в значении семантических единиц национального русского языка характер вхождения субъекта в мир воплощается в определенной совокупности признаков. Среди них следующие: а) признаки, представленные как результат наблюдений субъекта над физическими свойствами объектов; б) признаки, раскрывающие установленные субъектом связи между отдельными объектами или отдельными обстоятельствами существования им функционирования природных явлений; в) признаки, зафиксированные как ре-

зультат испытываемых субъектом на себе воздействий со стороны объекта; г) оценка свойств объекта и проявление к нему эмоций со стороны субъекта [8, с. 204].

Полученные результаты подтверждают гипотезу, высказываемую Г.И. Рузиным, о наличии внутренней логики языка, которая детерминирует выбор тех или иных способов вербализации объективной реальности [7, с. 100].

Сопоставительно-семасиологических исследований, выполненных в таком ключе, как кажется, нет, но наши материалы свидетельствуют в пользу высказываемого предположения [4]. Мы исходим из того, что восприятие действительности коллективным субъектом не есть ее зеркальное отражение, оно преломляется через некие структуры знаний. Восприятие и осознание коллективным субъектом мира является производным от культурно-исторического бытия этноса. В лингвистике тезис о различной интерпретации объектов действительности в языковом сознании представителей разных лингвокультур, как кажется, не оспаривается никем. «Опосредованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений» [3, с. 15] фиксируется в значении слов. Человеческое восприятие и осознание мира вооружены и одновременно ограничены конкретно исторической системой значений, которая несет в себе совокупный общественный опыт и которая присуща той или иной культуре [6, с. 28].

Сходства и различия в системах лексических значений обусловлены особенностями национального быта и менталитета, своеобразием природной среды и, как следствие, определенным выбором носителями того или иного языка точек референции, или наиболее типичных прототипов того или иного концепта.

Сопоставительный подход к обсуждаемой проблеме позволяет обнаружить, какие фрагменты чувственно воспринимаемого мира могут выражаться в определенном языке и с помощью каких семантических ресурсов, вскрыть избирательность языков при трансляции тех или иных физических параметров и их эмоционально-оценочную нюансировку, выявить совокупность свойств тех отрезков реальности, к которым проявляют преимущественный перцептивный интерес носители сопоставляемых лингвокультур.

Литература:

1. Берестнев Г.И. Самосознание личности в аспекте языка // Вопросы языкознания. – 2001. – № 1. – С. 60.
2. Гуревич В.В. О «субъективном» компоненте языковой семантики // Вопросы языкознания. 1998. № 1. С. 27.
3. Леонтьев А.Н. Слово в речевой деятельности. М., 1965. С. 15.
4. Нифанова Т.С. Сопоставительное описание семантических единиц разных языков: Монография. Архангельск: Поморский университет, 2004.
5. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. М.: Прогресс, 2001. С. 589-591.
6. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Учебное пособие. – М.: Изд-во Московского университета, 1997. С. 28.
7. Рузин И.Г. Когнитивные стратегии именованности: модусы перцепции (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) и их выражение в языке // Вопросы языкознания. 1994. № 6. С. 79-100.

8. Симашко Т.В. Денотативный класс как основа описания фрагмента мира: Монография. Архангельск: Издательство Поморского государственного университета, 1998. С. 204.



Nifanova T.S. O perspektivah sopostavitel'nogo izuchenija sposobov vyrazhenija sub#ektno-ob#ektnyh otnoshenij, zakreplennyh v znachenii leksicheskikh edinic russkogo, anglijskogo i francuzskogo jazykov // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Т.С. Нифанова, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— ● —

Abstract. Similarities and differences in the lexical meaning systems of different languages are shown to be conditioned by the national mentality of native speakers, their lifestyle, the environment and the choice of reference points.

Keywords: comparative study, subject-object relations, lexical meaning.

— ● —

Сведения об авторе

Татьяна Сергеевна **Нифанова**, доктор филологический наук, профессор кафедры общего и германского языкознания гуманитарного института Северного (Арктического) Федерального университета им. М.В. Ломоносова (Северодвинск, Россия).

— ● —

Подписано в печать 13.12.2015.

© Наука. Мысль, 2015.

ОБРАЩЕНИЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ РУССКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В.И. Супрун, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Волгоград, Россия).

Аннотация. В статье рассматриваются русские формулы обращения и используемые в них лексические единицы как отражение лингвокультуры. Выделяется этнокультурно значимая модель имя + отчество, а также антропонимические дериваты, используемые в вокативной функции.

Ключевые слова: антропоним, этнокультура, лингвокультура, краткая форма имени, деминутивно-мелиоративный дериват, инверсия.

Каждый народ в ходе своего социального и языкового развития вырабатывает собственные способы привлечения внимания и особые вокативные единицы и модели. В них отражаются традиции этнокультуры, сложившиеся на протяжении веков и тысячелетий. В ряде языков различаются формы слова, используемого для наименования и для обращения, существуют именительный и звательный падежи. В русском языке звательный падеж исчез в XIV-XV вв., в современной лингвокультуре используются звательные формы, благодаря классической литературе сохранившиеся от древнерусского состояния или пришедшие из церковнославянского и украинского языков: *Господи, Боже, друже, княже, старче, сынку, владыко*.

Отметим, что в строго грамматическом смысле эти формы падежом не являются [2, с. 488], поскольку они не входят в предложение, являются вводными словами. В Русской корпусной грамматике выделен отдельный параграф «Именительный обращения», в котором определяется: «В отсутствие специального звательного падежа в письменной и официальной устной речи именительный падеж взял на себя его функции» [3]. Добавим, что именительный обращения имеет отличное от собственно именительного падежа интонационное оформление: ср. *Ваня идёт домой. Ваня, иди домой!* Функцию звательного падежа выполняют также усечённые разговорные формы существительных на *-а/-я*: *Вань, Петь, Наташ, Лиз*. Русская корпусная грамматика отмечает также «параллельный процесс образования разговорного звательного падежа от существительных м. р. 0-склонения при помощи окончания *-а* типа *сына, Дениса, деда*» [3]. При этом некоторые слова могут сочетаться с прилагательными и глаголами в форме женского рода. Это находит отражение в художественной литературе: *Моя сына, ты верно гутаришь, было* (Б. Екимов. Подарок). Однако при использовании единицы в качестве номинатива родо-гендерные отношения выражаются точно: *Э-э-э-э, – пропела мать, будто уплывающая далеко-далеко, – сына мой не видит ничего* (М. Тарковский. Ложка супа).

Для русского языкового сознания наиболее вежливой является формула обращения по имени и отчеству: *Матвей Петрович, Анна Валерьевна*. Она используется в официальной обстановке, особо употребительна в некоторых социальных группах (учителя, врачи, работники администрации). В деревенской и социально сниженной городской среде бытуют обращения по самостоятельному отчеству: *Петрович, Андреич, Иванна, Алексевна*. Н.В. Подольская называет такое использование изолированного отчества эллиптированием, не связывая его с вокативом [1, с. 56]. Прослеживаются определённые параллели с восточными традициями именования лиц по имени отца. Мы знаем многих арабских учё-

ных и писателей только по отчествам: *Авиценна < Ибн Сина, Аверроэс < Ибн Рушд, Альгазен < Ибн Аль-Хайсан, Ибн Фадлан, Ибн Аль-Фараби.*

Всё это наделяет отчество лингвокультурной функцией, оно становится признаком русской этнокультуры, требует особого внимания при обучении иностранцев, при обучении которых недостаточно констатации факта, что русские обращаются друг к другу по имени и отчеству, необходима тщательная отработка навыка подобного коммуникативного поведения, чтобы удалить из формирующегося русскоязычного языкового сознания обучаемых формулу *господин / товарищ преподаватель, учитель / учительница.*

Полезным упражнением для закрепления данной нормы русской коммуникации является ежедневное хоровое приветствие группой входящего в аудиторию преподавателя: *Здравствуйте, Иван Иванович! Доброе утро, Мария Ивановна!* При этом отрабатываются синкопированные формы приветствия и отчества: [здрас'т'ь иванываныч'], [добрыйь утр'ь мар'иван:ъ]. Имя и отчество при обращении сливаются в единый ритмико-интонационный такт с основным ударением на отчестве и дополнительным – на имени: [вас'ил'иваныч], [р'имыван:ъ]. Обращается внимание на то, что синкопа в отчестве соответствует литературной произносительной норме, тогда как полное произношение выглядит искусственным и нарушает коммуникацию: [вас'ил'ич'], но не [вас'ил'ьв'ич'], [ал'иксан:ъ], но не [ал'иксандръвнъ]. Данная традиция отражена в русской литературе, писатели используют в своих произведениях синкопированные формы отчества: в «Лошадиной фамилии» А.П. Чехова герои именуются *Иван Евсеич* и *Яков Васильич.*

Гипокористические имена существуют у многих народов, прежде всего с европейской лингвокультурной традицией: англ. Robert > Bob, нем. Johannes > Hans. При этом в последнее время краткое имя в англоязычных странах проникает в официальное употребление, вытесняя полное: Bill < William Clinton, Bill < William Gates. У славян сокращённая формула имени фиксируется впервые в 789 г. [4, с. 98]. В настоящее время в русском языке существуют закономерности образования гипокористических форм имени с использованием афerezиса, апокопы и синкопы, а также исторических чередований и воздействия детской (лепетной) речи: *Иван > Ваня, Светлана > Света, Николай > Коля, Георгий > Жора, Евгений > Женя, Владимир > Володя, Вова, Сергей > Серёжа, Фёдор > Федя, Степан > Стёпа, Лариса > Лора, Тамара > Тома, Евдокия > Дуся, Анна > Анна, Нюра, Нюся, Людмила > Люда, Мила, Люся* и пр. Данные формы используются при домашнем и неофициальном (дружеском) общении. В семейном общении могут использоваться нетрадиционные формы имён, выявляются предпочтения при использовании той или иной гипокористики: *Владимир > > Влад, Борис > Боб, Оксана > Окса, Григорий > Гринь* и пр.

При интимном общении используются носителями русского языка деминутивно-мелиоративные формы имени с богатым набором суффиксов. Универсальным является суффикс *-очка/-ечка*, который присоединяется практически к любой гипокористической форме: *Галочка, Вовочка, Лерочка, Ирочка, Жорочка, Дашечка, Галечка, Сашечка, Гришечка, Наташечка, Танечка, Лялечка, Женечка* и мн. др. Второй суффикс используется чаще в силу преобладания среди гипокористических дериватов единиц с мягкой основой. Суффикса *-уша/-юша* и *-онька/-енька* имеют фонетические ограничения при деривации; первый не присоединяется к гипокористикам с финалью *-ша/-жа*, второй – *-ня*: **Сашуша, *Серёжуша, *Наташуша, *Таненька, *Ваненька, *Жененька.* Подобные ограничения имеются также у суффиксов *-уся/-юся, -уня/-юня*: *Танюся*, но не **Танюня, Васюня*, но не **Васюся, Ируся* и *Ируня, Дашуся* и *Дашуня* и пр. Степень ласкательности и нанизывания

суффиксов зависит от индивидуального ономастического словотворчества носителя языка: *Дашунечка, Дашунюшенька, Дашуненька, Дашуточка* и пр.

В школьной среде фиксируется обращение по фамилии, что вызвано как с ведением журналов посещаемости и успеваемости, так и наличием тёзок в одном классе: *Иванов, к доске*. В шутовой форме этот тип обращения может распространяться и на профессиональную и бытовую среду.

Обращение по имени и отчеству в русской этнолингвистической культуре становится препятствием для использования в вокативной функции единиц для вежливого обозначения коммуниканта *господин, госпожа* и попыток введения в общение устаревших слов *сударь, сударыня*. Даже в официальном общении при присоединении к фамилии, обозначению должности, звания у подобной формулы имеется оттенок сухости и явного или скрытого нежелания обратиться по имени и отчеству: *господин Иванов, господин ректор, господин профессор*. Подобные обращения имеют также шутовое или ироническое вокативное использование.

Практически исчезло из современной бытовой коммуникации слово *товарищ*, которое прежде использовалось при обращении к незнакомому человеку: *Товарищ, как пройти на улицу Ленина*. Оно имело идеологическое значение, использовалось как обращение в среде членов коммунистической партии (обычно в форме множественного числа: *Товарищи коммунисты!*). При официальном коллективном обращении на собраниях и заседаниях существовала устойчивая формула *Уважаемые товарищи! Дорогие друзья!* Вытеснение из коммуникации слова *товарищ* привело к появлению контаминированной формы *Уважаемые друзья!* В академической среде набирает частотность при коллективном обращении слово *коллеги*. Пока ещё сохраняет своё употребление слово *товарищ* в военной среде: *Товарищ генерал! Товарищ майор!* Однако и здесь при неофициальном общении используется формула коллективного обращения *Господа офицеры!*

Исчезновение слова *товарищ* и неуместность при обращении к незнакомому человеку коммуникативных единиц *господин, госпожа*, а также высмеивание в юморесках использования при коммуникации с немолодыми людьми лексем *девушка, молодой человек* привели к нарастанию частотности употребления в просторечной среде в качестве обращения лексем *мужчина, женщина*, что вызывает протест у образованных носителей языка, предпочитающих использовать нулевое обращение со словами вежливости: *Простите, пожалуйста, как пройти на Коммунистическую улицу?*

Обращение в письменной речи отличается устойчивыми формулами с использованием прилагательных (глубоко-, высоко-)уважаемый, дорогой, любимый и др.

Итак, обращение является устойчивым знаком этнокультуры, отражает традиции использования в коммуникации вокативных формул. Для русского языкового сознания наиболее приемлемой формой является обращение по имени и отчеству. Затруднения в современной коммуникации вызывает обращение к незнакомому человеку, становится предпочтительной нулевая форма.

Литература:

1. Подольская Н.В. Проблемы ономастического словообразования (к постановке вопроса) // Вопросы языкознания. - 1990. - № 3. - С. 40-54.

2. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. - М.: Аспект Пресс, 1998.
3. Русская корпусная грамматика // <http://rusgram.ru/index>.
4. Супрун В.И. Имена и именины. - Волгоград, 1997.



Suprun V.I. Obrashhenie kak otrazhenie russoj kommunikativnoj kul'tury // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© В.И. Супрун, 2015.
© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. The author considers Russian forms of address and their lexical units as the reflection of linguoculture. Ethnoculturally significant pattern «name + patronymic», as well as anthroponymic derivatives used in vocative functions are discussed.

Keywords: anthroponym, ethnic culture, communicative culture, a short form of the name, diminutive derivative, inversion.

— • —

Сведения об авторе

Василий Иванович **Супрун**, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Волгоградского государственного социально-педагогического университета (Волгоград, Россия).

— • —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ РУССКИХ ИНИЦИАЛЬНЫХ АББРЕВИАТУР СЛОВАКАМИ

Хованец Марек, Институт переводоведения Прешовского университета (Прешов, Словакия).

Аннотация. Статья посвящена аббревиации как одному из самых продуктивных способов словообразования в современном русском языке. Автор обращает внимание на произношение словацкими студентами-русистами русских инициальных аббревиатур в процессе их устного перевода на словацкий язык.

Ключевые слова: аббревиация, инициальная аббревиатура, произношение, буквы, звуки, интерференция.

Настоящее время (конец XX и начало XXI вв.) можно бесспорно назвать временем информации, временем интенсивной информированности. С этим связан вопрос расширения, обогащения и актуализации словарного запаса языка. Данные процессы реализуются, прежде всего, разными способами словообразования, одним из которых и, несомненно, одним из самых развитых и продуктивных, является аббревиация, т.е. образование так называемых инициальных аббревиатур.

Толчком к осуществлению названных процессов в языке служит политическое, экономическое, культурное, социальное развитие общества. Следует отметить, что одним из экстралингвистических факторов, способствовавших появлению денотатов аббревиатур в русском языке, стала Великая Октябрьская социалистическая революция 1917 года, приведшая к появлению новых органов власти, учреждений и т.д. [3]. К следующим – нынешним, экстралингвистическим факторам, благоприятно влияющим на развитие аббревиации в современном русском языке, можно отнести интенсивное развитие политики, экономики и культуры в мире, в том числе в России.

Инициальными аббревиатурами или же аббревиатурами инициального типа мы считаем аббревиатуры, выделяемые Н.Ю. Шведовой, образованные из сочетаний начальных звуков (напр.: вуз – *высшее учебное заведение*), и аббревиатуры, образованные из названий начальных букв слов (напр.: ВДНХ – *Выставка достижений народного хозяйства*) [2, с. 255]. Определяющей для нас будет также классификация аббревиатур инициального типа, предложенная В.Н. Ярцевой [1], являющаяся на самом деле дополненной классификацией Н.Ю. Шведовой и выделяющая следующие типы данных аббревиатурных единиц:

1) «буквенные аббревиатуры, состоящие из названий начальных букв слов, входящих в исходное словосочетание: СССР [*эс-эс-эс-эр*] – *Союз Советских Социалистических Республик*» [1, с. 9]; 2) «звуковые аббревиатуры, состоящие из начальных звуков слов исходного словосочетания, т. е. читаемые как обычное слово: вуз» [1, с. 9]; 3) «буквенно-звуковые аббревиатуры, состоящие как из сочетания названий начальных букв, так и из начальных звуков слов исходного словосочетания: ЦДСА [*цэ-дэ-са*] – *Центральный дом Советской Армии*» [1, с. 9].

В рамках данной статьи мы сосредоточим наше внимание на орфоэпической реализации русских инициальных аббревиатур всех приведённых типов словаками, в частности, словацкими студентами-русистами, которые обучаются на философском факультете Пре-

шовского университета и стремятся в будущем работать устными и письменными переводчиками с русского языка на словацкий язык и со словацкого языка на русский язык.

Итак, с целью формирования языковой («аббревиатурной») компетенции и одновременно переводческой компетенции на занятиях по специальному переводу, последовательному переводу, судебному переводу и практике русской речи нами целенаправленно включаются в учебный материал тексты, содержащие инициальные аббревиатуры, которые можно отнести к общеизвестным аббревиатурам, т.е. знакомым каждому носителю современного русского языка. Речь идёт об общеупотребительных, хотя (в некоторых случаях) в тоже время профессиональных аббревиатурах (названия государственных органов и федеральных служб Российской Федерации, названия международных организаций, термины из области экономики), как, например: ЗАГС, СМИ, РФ, МИД, МВД, ООН, ЕС, ИНН, ОГРН, НДС, НДФЛ и другие.

Остановимся на орфоэпических затруднениях словацких студентов, которые были зафиксированы на учебных занятиях в процессе произношения и устного перевода русских аббревиатур на словацкий язык:

1) неправильное чтение или же незнание произношения букв русского алфавита, проявляющееся при произношении буквенных аббревиатур инициального типа:

➤ аббревиатуры советского периода, напр.:

• **РСФСР** (*Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика* – *Ruská sovietska federatívna socialistická republika* – RSFSR): неправильное произношение [р-с-ф-с-р] → вместо правильного произношения [эр-эс-эф-эс-эр];

• **СССР** (*Союз Советских Социалистических Республик* – *Zväz sovietskych socialistických republík* – ZSSR): [с-с-с-р] → [эс-эс-эс-эр];

➤ названия государственных органов Российской Федерации, напр.:

• **МВД РФ** (*Министерство внутренних дел Российской Федерации* – *Ministerstvo vnútra Ruskej federácie* – MV RF): [м-в-д эр-эф] → [эм-вэ-дэ эр-эф] (Кстати, инициальная аббревиатура **РФ** [эр-эф] (*Российская Федерация* – *Ruská federácia* – RF) не представляет собой затруднение для студентов из-за её сходного орфографического оформления и произношения в русском и словацком языках, а также из-за частоты её употребления в обоих рассматриваемых языках.);

• **ФМС** (*Федеральная миграционная служба* – *Federálna migračná služba*): [ф-м-с] → [эф-эм-эс];

• **ФНС** (*Федеральная налоговая служба* – *Federálna daňová služba*): [ф-н-с] → [эф-эн-эс];

• **ТПП РФ** (*Торгово-промышленная палата Российской Федерации* – *Obchodná a priemyselná komora Ruskej federácie* – ОРК RF): [т-п-п эр-эф] → [тэ-пэ-пэ эр-эф];

• **КС РФ** (*Конституционный суд Российской Федерации* – *Ústavný súd Ruskej federácie* – *ÚS RF*): [к-с эр-эф] → [ка-эс эр-эф];

• **ВС РФ** (*Верховный суд Российской Федерации* – *Najvyšší súd Ruskej federácie* – *NS RF*): [в-с эр-эф] → [вэ-эс (эр-эф)];

• **ГД ФС РФ** (*Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации* – *Štátna дума Federálneho zhromaždenia Ruskej federácie* – *ŠD FZ RF РФ*): [г-д ф-с эр-эф] → [гэ-дэ эф-эс эр-эф];

➤ названия международных организаций, напр.:

- **ЕС** (Европейский Союз – *Európska únia – EÚ*): [е-с] → [е-эс];
- **ЕСПЧ** (Европейский суд по правам человека – *Európsky súd pre ľudské práva – ESLP*): [е-с-п-ч] → [е-эс-пэ-че];

➤ общеизвестные экономические термины, напр.:

- **ИНН** (идентификационный номер налогоплательщика – *daňové identifikačné číslo – DIČ*): [и-н-н] → [и-эн-эн];

- **ФЛ** (физическое лицо – *fyzická osoba – FO*): [ф-л] → [эф-эл];

- **НДС** (налог на добавленную стоимость – *daň z pridanej hodnoty – DPH*): [н-д-с] → [эн-дэ-эс];

- **НДФЛ** (налог на доходы физических лиц – *daň z príjmov fyzických osôb*): [н-д-ф-л] → [эн-дэ-эф-эл];

- **ОГРН** (основной государственный регистрационный номер – *hlavné štátne registračné číslo, identifikačné číslo organizácie – IČO*): [о-г-р-н] → [о-гэ-эр-эн];

- **ЮЛ** (юридическое лицо – *právnická osoba – PO*): [ю-л] → [ю-эл];

2) интерференционное влияние словацкого языка, вызванное непропорциональным количеством аббревиатурных единиц, произносимых по звукам, т.е. читаемых как обычное слово, в русском и словацком языках (в пользу русского языка) обнаруживается при орфоэпической реализации звуковых аббревиатур инициального типа:

- **ЗАГС** (Отдел записи актов гражданского состояния – *Matričný úrad*): неправильное буквенное произношение [з-а-г-с] вместо правильного произношения по звукам, т. е. как обычного слова [загс];

- **МИД РФ** (Министерство иностранных дел Российской Федерации – *Ministerstvo zahraničných vecí Ruskej federácie – MZV RF*): неправильное буквенное произношение [м-и-д эр-эф] или неправильное, хотя и соответствующее орфоэпии букв русского алфавита, произношение [эм-и-дэ эр-эф] вместо правильного произношения по звукам, т. е. как обычного слова → [мид эр-эф];

- **ООН** (Организация Объединённых Наций – *Organizácia Spojených národov – OSN*): [о-о-н] или [о-о-эн] → [оон];

- **СМИ** (средства массовой информации – *masovokomunikačné prostriedky, masmédiá*): [с-м-и] или [эс-эм-и] → [сми];

- **ФАС** (Федеральная антимонопольная служба – *Federálna protimonopolná služba, Federálna antimonopolná služba – FPS, FAS*): [ф-а-с] или [эф-а-эс] → [фас];

3) орфографически - орфоэпическая интерференция словацкого языка при произношении русской инициальной аббревиатуры, вызванная орфографией и орфоэпией словацкой аббревиатуры-эквивалента, напр.:

- **ОБСЕ** (Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе – *Organizácia pre bezpečnosť a spoluprácu v Európe – OBSE*): неправильное произношение под влиянием словацкого языка [о-бэ-эс-э] вместо правильного произношения [о-бэ-эс-е].

Резюмируя вышесказанное, мы приходим к выводу о том, что главной причиной неправильного орфоэпического поведения словацких студентов-русистов в отношении русских инициальных аббревиатур является отсутствие или недостаточное развитие орфоэпической составляющей их языковой компетенции на изучаемом (русском) и родном (словацком) языках.

Важную роль здесь играет также несопоставимо разная степень развития и функционирования аббревиации в целом и в том числе образования инициальных аббревиатур в рассматриваемых языках. Факт, что в словацком языке достаточно редко появляются звуковые инициальные аббревиатуры (т.е. реализующиеся достаточно своеобразно для словацкого языка - как обычное слово), на наш взгляд, сильно влияет на способность словацкого студента-русиста, будущего переводчика, справиться с конкретной ситуацией, не нарушив орфоэпию букв русского алфавита и тем самым не снизив качество продукта своей переводческой деятельности.

Из сказанного вытекает необходимость постоянного совершенствования речевых способностей и языковой (лингвистической) компетенции на родном языке и языке перевода, поскольку необходимой предпосылкой переводческой деятельности является высокий уровень владения обоими рабочими языками.

Литература:

1. Лингвистический энциклопедический словарь / главный редактор Ярцева В.Н. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
2. Русская грамматика / под редакцией Шведовой Н.Ю. – М.: Наука, 1980.
3. Русский язык и советское общество. Социолого-лингвистическое исследование. Словообразование современного русского литературного языка / под редакцией Панова М.В. – М.: Наука, 1968.
4. Хованец М. Краткий тематический словарь сокращений современного русского языка. – 1. vydanie. – Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013.
5. Furdík J. Teória motivácie v lexikálnej zásobe. (Ed. M. Ološtiak). – Košice: LG, 2008.
6. Ološtiak M. Abreviačná a slovotvorná motivácia. // Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Ročník 11. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, 2005.



Hovanec M. Osobnosti proiznoshenija russkih inicial'nyh abbreviatur slovakami // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Marek Хованец, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. The article is devoted to the process of abbreviation creating as one of the most productive ways of word formation in a contemporary Russian language. The author pays his attention to the pronunciation of initial abbreviations by Slovak students, specialists of Russian philology, in the process of translation or interpretation into Slovak language.

Keywords: abbreviation, initial abbreviation, pronunciation, letters, sounds, interference.

— • —

Сведения об авторе

Марек **Хованец**, к.ф.н., магистр филологии, старший преподаватель философского факультета, Института переводоведения Прешовского университета (Прешов, Словакия).

— • —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Р.Ш. Халидова, Дагестанский государственный педагогический университет (Махачкала, Россия).

Аннотация. В статье речь идет о федеральных стандартах второго и третьего поколений и о формировании специальных компетенций у студентов-филологов, будущих специалистов русского языка. Актуальным является переход от гносеологической функции обучения к развивающей, в связи с чем предлагается использовать на занятиях ряд технологий: деятельностный подход, проектная работа и ее презентация, кейс-технология, технология портфолио и др.

Ключевые слова: компетенция, технология, студент-филолог, образовательные стандарты второго и третьего поколений, деятельностный подход, гносеологическая функция, педагогическое образование, личностно ориентированное образование.

Вот уже лет 20 в России происходят радикальные преобразования, идет реформирование и модернизация, интеграция России в мировое сообщество. И все эти изменения в социально-экономической, общественно-политической, культурной жизни страны обусловили потребность в широко образованных людях, стремящихся к самосовершенствованию. Выпускники школ должны быть не столько знающими и умелыми, сколько мыслящими, инициативными, самостоятельными.

Изменение социально-культурных приоритетов во всех сферах общественного развития, в том числе и в образовании, диктует необходимость разработки новой технологии обучения. Современное состояние образования характеризуется многообразием альтернативных учебных программ, созданием различных инновационных образовательных учреждений: появились разнотипные учебные заведения (гимназии, лицеи, колледжи; классы с углубленным изучением отдельных учебных предметов). Однако в этих учебных заведениях не всегда учебный процесс концептуально перестраивается в соответствии с новыми целями и задачами: изменяется содержание образования, а функции остаются те же: школа дает знания, выполняет гносеологическую («знаниевую») функцию, а развивающую функцию не выполняет.

В последние годы общеобразовательные школы перешли на новые образовательные стандарты второго поколения, методологической основой которых является деятельностный подход, формы и сроки обучения стали более гибкими, разработаны условия обучения для разных групп детей (с ограниченными медицинскими показателями, детей-мигрантов и т.д.). Рассматривается вопрос о создании типов школ по возрастному принципу, распределение детей по классам по уровню их умственного развития и т.д. Как видим, изменения разноплановые, и реагировать на них, осмысливать все нововведения приходится каждый день.

Коллективом ученых лаборатории психологии личностно-ориентированного образования Психологического института РАО разработана технология, призванная определить идеологию, методологию и технологию образовательного процесса на современном этапе. Около 18 лет она выстраивалась в регионах России. Эксперименты проводились в гг. Москва, Вологда, Петрозаводск, Тольятти, в Карачаево-Черкессии и т.д.

Проблемой личностно ориентированного обучения занимались Н.А. Афанасьева («Личностный подход в обучении»), М.И. Лукьянова («Теоретико-методологические основы

организации личностно ориентированного урока»). Ираида Сергеевна Якиманская и Владимир Васильевич Шоган разработали концепцию личностно ориентированного образования. Личностно ориентированное образование предполагает сочетание в едином образовательном процессе социализации и индивидуализации обучения. Цель современной общеобразовательной школы – создание наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности. Согласно данной концепции, нужна единая для всех, но разнородная образовательная среда, где любой ребенок мог бы проявить себя, не боясь быть отвергнутым, не боясь ошибиться. И когда педагог выявит особенности индивидуального развития ребенка, выстроятся дифференцированные формы его дальнейшего развития.

Только раскрытие индивидуальности каждого ребенка в процессе обучения, как считает И.С. Якиманская, обеспечивает построение личностно-ориентированного образования в современной школе.

Технология личностно ориентированного образования призвана помочь учителю реализовывать выдвигаемые в концепции образовательных стандартов второго поколения задачи воспитания у учащихся важных с позиций общества компетенций – личностных, предметных, обеспечивать через педагогический процесс их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Как видим, назрела необходимость формирования у студентов определенных компетенций, которые помогут им в дальнейшем осознать цели и задачи собственной образовательной, педагогической деятельности, подготовиться к преобразованиям, которые неотвратимы. В связи с этим вузы перешли на ФГОС третьего поколения. Обеспечить необходимую теоретическую и методическую подготовку в области преподавания русского языка в школе, способствовать формированию мировоззренческой концепции будущего специалиста-филолога, творческого подхода к профессиональной деятельности призвана дисциплина «Теория и методика обучения русскому языку». Задачи данной дисциплины – это не только «вооружать будущих учителей знаниями в области методики русского языка, на основе которых они могли бы добиваться прочного усвоения учащимися программного материала по русскому языку, эффективно решать задачи воспитания, формировать у школьников умение самостоятельно совершенствовать свои знания; дать студентам представление о целях, содержании, методах и организационных формах обучения школьников русскому языку, а также о средствах обучения и способах их использования в учебном процессе в обычных школах и в школах с углубленным изучением русского языка», но и «подготовить студентов к работе в условиях реформируемой системы образования, в частности, вооружить студентов основами личностно-ориентированного обучения, умением проектировать для учащихся индивидуальный маршрут их обучения, воспитания, развития; дать теоретические представления об основных направлениях и содержании современных образовательных технологий, показать смещение акцента образовательной парадигмы в соответствии с требованиями ФГОСТ нового поколения с «знаниевой» на развивающую (результатом образования должна быть не обученность (информированность), а становление личности – самобытной, уникальной, творческой, имеющей собственные цели и ценности в жизни и реализующей их».

Необходимо использовать возможности образовательной среды вуза для формирования умения пользоваться современными образовательными технологиями, в том числе и информационными, с учетом возрастных особенностей учащихся и специфики предмета. С этой целью следует обеспечить условия для познавательной деятельности студентов и формирования у них навыков и умений, необходимых для решения прикладных задач, спе-

цифических для области их профессиональной деятельности. Надо стимулировать научно-методическое творчество студентов, стремление постоянно совершенствовать своё педагогическое образование, прививать умение самостоятельно работать с учебно-методической литературой; формировать у них творческое отношение к учительскому труду.

Выпускники по направлению подготовки «Педагогическое образование» должны обладать не только общекультурными, общепрофессиональными компетенциями, но и профессиональными, такими, как:

- способность разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);

- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2);

- готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3);

- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7);

- способность использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования (ПК-13).

В этой связи на практических занятиях по «Теории и методике обучения русскому языку» проводится сопоставление программ и УМК, выявление их сходств и различий; формируется умение выбирать из всего многообразия программ, учебников тот вариант, который приемлем в той или иной учебной ситуации. На занятиях просматриваются и анализируются уроки ведущих учителей, определяются этапы урока, методы и приемы, использованные учителем для решения поставленных задач. Студенты составляют планы, конспекты не только традиционных, но и нетрадиционных уроков, проводится апробация данных конспектов и дальнейшее их обсуждение. Подобная работа позволяет студентам овладеть в какой-то мере методикой проведения уроков по русскому языку и подойти к прохождению педагогической практики более подготовленными.

На занятиях студентов знакомят с технологией деятельностного подхода (обучение в малых группах сотрудничества, метод проектов, дискуссии, мозговая атака, ролевые игры проблемной направленности, разноуровневое обучение, портфель ученика и др.), в частности, с проведением проектной работы и ее презентации: (деловой игры, демонстрации видеофильма, диалога исторических и литературных персонажей, научной конференции, научного доклада, путешествия, рекламы, ролевой игры, спектакля, театрализации, телепередачи, экскурсии). Метод проектов основывается на теории прагматической педагогики – обучение через делание. Такая работа позволит формировать не только лингвистическую, языковую и коммуникативную компетентность учащихся, но и активную личность, уверенную в себе, умеющую отстаивать свою точку зрения, т. е. надо перестроить мышление студентов и готовить их к тому, что учитель не носитель готовых знаний, а организатор познавательной деятельности учеников.

На современном этапе все больше внедряется и кейс-технология, которая формирует у учащихся высокую мотивацию к учебе, развивает такие личностные качества, как способность к сотрудничеству, чувство лидерства (в России она стала внедряться лишь последние 3-4 года).

Если меняется форма проведения учебной деятельности, то соответственно появляются и новые технологии контроля и оценки, с которыми также следует ознакомить студентов. Это портфолио, папка, в которой собраны все рабочие материалы (черновики, дневные планы, отчеты и др.). На современном этапе это один из эффективных инструментов оценки компетенций студента, школьника, который используется, чтобы оценить развитие обучающихся в течение длительного периода времени по отношению к требованиям ФГОС.

Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить

(А. Дистервег).

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 2011.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010.



Halidova R.Sh. Formirovanie kompetencij u studentov-filologov v uslovijah realizacii FGOS VPO tret'ego pokolenija // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Р.Ш. Халидова, 2015.

© «Наука. Мысль», 2015.

— ● —

Abstract. The article deals with the federal standard of second and third generations and the formation of specific competences at students-philologists, future specialists of the Russian language. Topical issue is the transition from the epistemological function of learning to evolving one and it is proposed to use a range of technologies in the classroom: the activity approach, project work and its presentation, case-technology, portfolio technology and others.

Keywords: competence, technology, student-philologist, educational standards of second and third generations, activity approach, epistemological function, pedagogical education, student-oriented education.

— ● —

Сведения об авторе

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

— ● —

Подписано в печать 13.12.2015.

© Наука. Мысль, 2015.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Л.Б. Хван, Каракалпакский государственный университет имени Бердаха (Нукус, Узбекистан).

Аннотация. В статье речь идет о методике использования художественных текстов на занятиях по русскому языку в средних учебных заведениях, в которых в основном обучаются узбекские дети. Важным является подбор уместных текстов, среди которых как произведения русских, так и нерусских авторов.

Ключевые слова: методика, художественный текст, занятия по русскому языку, среднее учебное заведение.

Вопрос об отношении к иностранным языкам, включая русский, следует рассматривать в контексте развития мировых цивилизаций, открывающихся новых форм общения, расширения дружественных связей, оптимизации интеграционных процессов. Отсюда, не случайно, изучение русского языка, наряду с другими языками, в Узбекистане расценивается как социальный заказ современности, определяющий будущность страны.

Между тем, хотя по числу говорящих на русском языке Узбекистан занимает второе место в Центрально-Азиатском регионе (Казахстан – 85%, Узбекистан – 57%, Киргизстан – 45%, Туркменистан – 45%, Таджикистан – 38%) [3, с. 417], число владеющих русским языком сокращается из года в год. Острота проблемы связана с уменьшением часов на изучение русского языка и литературы, сужением языковой среды.

Увы, современное состояние таково, каково оно есть. Сегодня невозможен возврат к полномасштабному изучению русского языка и литературы.

При этом сетовать об ущемлении русского языка представляется несправедливым, ибо русский язык и литература в Узбекистане, в отличие от некоторых республик бывшего Союза, сохранил статус учебной дисциплины на всех ступенях образования.

В современных условиях возрастает необходимость поиска путей и способов оптимизации процесса изучения русского языка, постановки его на службу демократизации, сохранения и развития дружественных связей с Ближним и Дальним Зарубежьем.

Один из таких путей связан с всемерным использованием художественных текстов на занятиях по русскому языку. Поскольку в колледжах, лицеях на проведение занятия отводится 2 академических часа, поэтому появились реальные возможности реализации и систематизации этого подхода.

Значимость художественных текстов определяется возможностью решения во взаимосвязи лингвистических и культурологических задач на основе чтения, являющегося "старшим видом речевой деятельности", "включающим в себя базисные речемыслительные механизмы слушания и говорения, а также навыки письменной речи" [4, с. 225]. Особую важность обретает отбор художественных текстов, критериями которого являются: тематическое разнообразие; лингвистическая ценность (морфологические, синтаксические особенности, специфика изобразительных средств языка); культурологические ценности, вызывающие ассоциации, связанные с типологическим сходством, с текстами мировой литературы, форми-

рующие высокую нравственность и т.д.); связь художественного текста с другими видами искусства (музыкой, живописью и т.д.).

Необходимость использования художественных текстов на занятиях по русскому языку связано с тем, что учебный материал в учебниках не отличается богатством мыслей, не вызывают ассоциации, тогда как «каждое художественное слово тем и отличается от нехудожественных тем, что вызывает бесчисленное множество мыслей, представлений и объяснений. В одном предложении любого писателя можно найти больше, чем кажется на первый взгляд, каждое слово может нести (передавать) столько информации, сколько мы над ним думаем» [2, с. 299].

Отсюда, весьма важно, создание ситуации работы над художественным текстом расценивать как обязательную структурную учебную единицу занятий по русскому языку.

Использование художественных текстов важно и тем, что они позволяют реализовать современные методы и способы обучения – проводить презентацию проектов, диалогов, составлять кластеры, синквейны, диаграмму Венна, организовать беседы, диспуты, сопоставление текстов, использовать игровую технологию; приобщать обучаемых к слову поэта, писателя, определять особенности языка, помогут овладеть речевой деятельностью во всех ее видах (говорения, чтения, письма), закреплять знание о средствах языка. Ведь, как справедливо утверждает О.А. Лаптева: «речевая культура-это не только следование литературной норме, но понятие широкое, предполагающее владение широким диапазоном, представленных в литературном языке средств языкового изображения» [1, с. 83]. Исходя из этого, студентам колледжей при изучении темы «Имя существительное» можно предложить отрывок текста из стихотворения А.С. Пушкина «Два чувства».

На материале этого текста можно закрепить знания студентов о существительном – о родах, склонениях, числах; определить виды троп, использованных в этом отрывке и т.д., а также провести различные виды бесед – эвристическую, проблемную, решать исследовательские задачи. При изучении числительных можно провести презентацию диалога на тему: «Я узнаю цену счастья» (на материале сказки «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери).

Для закрепления речевых навыков после презентации диалога, составляется рассказ с наиболее часто встречающимися в сказке словами – счастье, приручен, понимать и т.д., актуализируются личностные отношения, оценки обучаемых, а также предлагается выделить из текста числительные, определить их разряды, а также повторить времена, спряжения глаголов и многое другое.

Активизации речевой культуры студентов в процессе работы над текстом способствует привлечение материалов из других видов искусств путем демонстрации слайдов, видеороликов. Так, в связи с работой над отрывком из вступления к поэме «Медный всадник» А. Пушкина, предлагается посмотреть видеоролики – «Медный всадник» скульптура Фальконе, виды Петербурга, портреты Петра Первого, выполненные разными художниками. После этого можно предложить разные задания, например, провести конкурс на самые интересные вопросы и ответы; определить виды троп, использованных Пушкиным – «Природой здесь нам суждено. В Европу прорубить окно» или «Сюда по новым им волнам . Все флаги в гости будут к нам», выделить слова и фразы, определяющие основной смысл текста и мн.др. Расценивание художественного текста как единицы содержания обучения усиливает его образовательные и воспитательные возможности. Ведь текст выступает не только, как носитель и источник собственно языковой, «интерлингвистической информации», но и как выразитель

духовной культуры, уникальный источник межкультурного диалога, в процессе которого рождаются множество ассоциации, высокие формы понимания, постигаются духовно-нравственные ценности, связанные с гуманизацией социальных отношений. В разрешении этих вопросов могут быть предложены мини-тексты (термин Т.С. Кудрявцевой) или микро-тексты, отдельные наиболее яркие отрывки из произведения, обладающие тематическим разнообразием, идейно-нравственным смыслом, лексико-грамматическим богатством, раскрывающие подлинную любовь к Родине, к иным народам, ценность свободы, пагубность насилия, вражды. Такими темами могут быть – «Люблю Отчизну я..», «Как сладкую песню Отчизны моей, люблю я Кавказ», «Люби сирот и мой Коран» и мн.др.

Одной из важных тем является тема войны, памяти о ней. Перед работой над текстом желательно прослушать аудиозапись «Журавли» Р. Гамзатова, средством обучения являются мини-тексты из лучших образцов литературы.

В связи с работой над художественными текстами предлагаются разные типы упражнений – предтекстовые, текстовые, послетекстовые. Предтекстовые задания, как справедливо считают методисты, направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых для устранения языковых и смысловых трудностей его понимания. Текстовые задания связаны с решением коммуникативных задач, раскрытием нравственной актуальности вопросов. Послетекстовые задания связаны с выполнением упражнений грамматического характера. Таким образом, можно отметить, что художественный текст, являясь высшей коммуникативной единицей, служит средством обучения языку, мотивации лучших образцов литературы, способствует интенсификации речевой деятельности обучаемых.

Литература:

1. Лаптева О.А. Живые процессы в русском языке. Журнал «Мир русского слова» № 9, 2002. С. 83.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: "Смысл", 2000. С. 299.
3. Платонов Е. Русскофония в глобальном мире // Герменевтика в гуманитарном знании. Санкт-Петербург, 2004. С. 417.
4. Холодок М.В. Формирование коммуникативной компетенции в чтении 18 кн. – «Санкт-Петербург – полиэтнический мегаполис» / Материалы международной научно-практической конференции, посвященного 300-летию Санкт-Петербурга. Санкт-Петербург, 2003. С. 225.



Hvan L.B. Metodika ispol'zovaniya hudozhestvennyh tekstov na zanjatijah po russkomu jazyku v srednih uchebnyh zavedenijah // Nauka. Mysl'. - № 11. – 2015.

© Л.Б. Хван, 2015.
© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. The article is about the method of using literary texts on the Russian language classes in secondary schools, where mainly Uzbek children are trained. The important aspect is the selection of relevant texts, including both works of Russian and non-Russian authors.

Keywords: method, literary text, Russian language classes, secondary school.

— • —

Сведения об авторе

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

— • —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ

Шань Чжао, Сианьский университет иностранных языков (Сиань, Китайская Народная Республика).

Аннотация. Овладение речевому этикету всегда играет важную роль в процессе межкультурного общения. Формирование языковой компетенции, которая и включает умение использовать речевой этикет, является одной из главных задач в обучении русскому языку как иностранному у китайских русистов. В статье излагается обучение русскому речевому этикету в китайских вузах и возникающие вопросы в процессе их преподавания, показывается, что для русистов надо еще уделять внимание использованию речевого этикета в конкретных ситуациях коммуникации.

Ключевые слова: речевой этикет, межкультурное общение, китайский русист, конкретная ситуация коммуникации.

Осуществление успешного межкультурного общения является одной из самых главных целей для русистов, успешное межкультурное общение происходит только в условиях овладения русским речевым этикетом и умения пользоваться речевыми формулами в конкретной речевой ситуации. Речевой этикет оказывает большое влияние на повседневную речевую коммуникацию. Если этикет, как установившееся в обществе правило поведения, регулирует поведение в соответствии с социальными требованиями, то речевой этикет является правилом, которое регулирует речевое поведение. Овладение правильным речевым этикетом помогает избегать недоразумений и препятствий в межкультурном речевом коммуникативном акте. Таким образом, обучение русскому речевому этикету играет важную роль в процессе преподавание русского языка как иностранного.

В «Словаре методических терминов» речевой этикет определяется как «... национально-специфические правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях «вежливого» контакта с собеседником» [1, с. 161]. Необходимо отметить, что речевой этикет включает в себя слова или выражения, которые употребляются людьми для приветствия, знакомства, прощания, извинения, благодарности, поздравления, пожелания, приглашения, предложения или просьбы и т.д., и в частности, принятые формы обращения в различных ситуациях речевого общения, и интонационные особенности, которые характеризуют вежливую речь и многое другое.

Формирование языковой компетенции, которая и включает навыки межкультурной коммуникации, является одной из главных задач в обучении русскому языку как иностранному у китайских русистов. Китайские методисты всегда составляют учебники русского языка как иностранного с учётом специфики русского национального речевого этикета.

С 1994 г. по 2009 г. 90 % студентов-русистов в Китае пользовались учебниками русского языка серии «Восток», которые были опубликованы Пекинским издательством преподавания и исследования иностранных языков в мае 1994 г. В 2010 г. в связи со стремительным изменением общественной жизни России и возникновением новых требований в области высшего образования КНР были изданы учебники русского языка «Восток» (новая версия). В каждом из этих изданий содержатся задания и упражнения, связанные с русским речевым этикетом. Данные упражнения содержат формулы речевого этикета в разных диалогах и в текстах. Например:

(1) – Сергей, это ты? Здравствуй! – Какая встреча! Здравствуй, Павел! Сколько лет не виделись! Как живёшь? – Хорошо, спасибо. ...

(2) – Приезжайте к нам в гости. – Спасибо. Мы с Зоей обязательно приедем. – До свидания. Передай привет Зое и детям. [«Восток-2», 2012: с. 2].

Два диалога показали нам употребление русских речевых формул при обращении, приветствии, приглашении, соглашении и прощании.

В китайских филологических вузах обучение русскому речевому этикету обычно проходит на уроках «Развитие речи» (8 академических часов в неделю), которые являются основной платформой преподавания русского языка. На занятиях студенты знакомятся с частотными выражениями в конкретных речевых ситуациях повседневного общения, с лексическими и грамматическими средствами формул речевого общения. Кроме того, на занятиях по аудированию, чтению, развитию устной речи и др. (по 2-4 ак.ч. в нед.), студенты углубляют полученные знания об изучаемом речевом этикете, обращают внимание на употребление в живом общении.

В ходе преподавания русского речевого этикета часто возникает межязыковая интерференция. Студенты употребляют речевые формулы русского этикета по законам и правилам китайского языка. В силу этого актуальным становится определение различий между речевым этикетом двух языков.

Для преподавателей русского языка как иностранного воспитание у студентов-русистов языковой компетенции в области межкультурной коммуникации является главной, коренной задачей. При использовании русского речевого этикета в полной мере воплощается межкультурное общение. Поэтому преподавание русского речевого этикета в китайской аудитории рассматривается как неотъемлемая часть на каждом этапе обучения. И обучение русскому речевому этикету не должно останавливаться только на знакомстве и запоминании выражений, надо еще уделять внимание их использованию в конкретных ситуациях коммуникации.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Издательство «Златоуст», 1999. – С. 161.

2. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. - М.: Издательство «Русский язык», 1982.

3. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие. - М.: Флинта: Наука, 2001.

4. Балакай А.Г. Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания. - Новокузнецк: НГПИ, 1993.

5. 丁树杞, 蒋宗焯. 大学俄语东方. 北京: 外语教学与研究出版社, 1994 (Дин Шуци, Цзян Цунъюэ. Учебник русского языка «Восток», Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 1994. - Том 2).

6. 史铁强, 刘素梅. 大学俄语东方 (新版) 北京: 外语教学与研究出版社, 2010 (Ши Тецянь, Лю Сумэй. Учебник русского языка «Восток» (новая версия). - Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2010. - Том 2). – С. 2.



© Чжао Шань, 2015.
© «Наука. Мысль», 2015.

– ● –

Abstract. Mastering speech etiquette always plays a vital role in the process of cross-cultural communication. The development of linguistic competence, which includes the ability to use speech etiquette, is one of the main tasks when teaching Russian as a foreign language to Chinese specialists in the Russian language. The author describes the ways of teaching Russian speech etiquette at Chinese universities and deals with the issues arising in the process of teaching. It is suggested that Chinese specialists in the Russian language should pay more attention to the use of speech etiquette in specific communicative situations.

Keywords: speech etiquette; cross-cultural communication; Chinese specialist in the Russian language; specific communicative situation.

– ● –

Сведения об авторе

Шань Чжао, аспирант Института русского языка Сианьского университета иностранных языков (Сиань, Китайская Народная Республика).

– ● –

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

ОБ ОТДЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РУССКОЙ НЕФОРМАЛЬНОЙ РЕЧИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Л.В. Эглит, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан).

Аннотация. В докладе рассматривается современная русская неформальная речь студентов и школьников, описываются характерные причины её появления, образования и функционирования в микросоциуме.

Ключевые слова: сленг, сленгизмы, эмоционально-экспрессивная функция, языковая игра, омонимия, синонимия, зоонимы, коннотация.

В настоящий период отмечается возросший интерес современных исследователей в разных областях знания к стихии молодёжной речи, к сленгу. Причины подобной актуализации разнообразны, назовём лишь основные: эксплицитно проявляющаяся на современном этапе демократизация доминирующей нормы, жаргонизация речи образованных слоёв общества, интенсивное использование слов и устойчивых сочетаний из сферы субстандарта для пополнения выразительных средств массовой речи.

Психологи и социологи аргументированно утверждают, что члены микросоциума в процессе общения формируют друг друга как общественных субъектов; в ходе коммуникации "осуществляется взаимный обмен деятельностью, представлениями, идеями, установками, интересами" [1, с. 37]. Сленг сплавливает молодых людей и особенно школьников по ряду разнообразных, иногда диаметрально противоположных факторов, при этом, в большинстве случаев, возникает чувство "мы", с которым легче противостоять негативам обыденной жизни.

Эмоциональная насыщенность сленгизмов проявляется в форме иронически-пренебрежительной или шутливой образности, в формах грубоватой экспрессии, хлёстких характеристик. Так, для номинации глупого, необразованного, примитивного человека в студенческом и школьном сленге существует широко представленный и регулярно пополняющийся синонимический ряд, состоящий, в большинстве своём, из семантико-стилистических синонимов типа: *алтух, вафёл, глупист, глупант, доктор, децельня, дозер, лохер, лохмэн, лохмандей, мочок, муфлон, неврубант, нерюх, неутыка, сакер, стопист, стопор, деревянный, беспонтовый, хобот, мустанг, дулло, дупел, дырокол, но(а)каутёнок* и т.п. В состав данного синонимического ряда входят и многочисленные окказиональные фразеологизмы-сленгизмы, например: *два пальца лобик (чёлка); здравствуй, дерево! дурилка плюшевая (деревянная, картонная); африканское (полное) дерево; питомец зоопарка; рахит отстойный, плоскостью ума подобен таракану* и т.п. Сравните также: *соплоиды, щенки, потроха* – 'ученики младших классов'; *казёнка, скала, учага, гуж, гужатник, фазанка, Кембридж* (колледж) – 'образовательные учреждения', *географозина* – 'нелюбимый учитель географии'; *орыска* – учитель (преподаватель) русского языка, как правило, ведущий занятия в национальной аудитории; *говнильч, калыч* – 'негодяй'; *джипяра* – '«крутой» джип', *модерун* – 'модератор'.

Исследователи сленга небезосновательно считают, что ироничность (*ирония* в переводе с греческого – 'притворство') заложена в самой природе сленга, предполагающего

притворство, а также отстранённый, новый взгляд, переосмысление расхожих слов и штампов. Кроме того, ироничность преследует как эстетическую цель оживить избитые языковые средства, так и психологическую. Предполагается, что стёб – это своеобразный механизм защиты от неприятных жизненных ситуаций. Он снимает страх, трагичность переживания, экзотичностью своего звучания как бы отвлекает от стоящего за этим символом понятия [2, с. 123].

Отметим, что иронико-скептический тип эмоциональности в сленге – это не только дань моде, но и образ видения современных реалий, осознание молодёжью ироничности самого бытия. Сленг открывает большие возможности для проявления индивидуальных способностей молодого человека, сленгологи полагают, что он выступает в роли виртуозной языковой игры для тех, кому тесно в рамках нормативного литературного языка. Отсюда в сленге довольно заметное место занимают коннотативно маркированные окказиональные образования, созданные на определённый случай, с определённой установкой, например, в студенческой среде пользуются популярностью такие сленгизмы, как *абанамат*, *обалдайс*, *обалдахин*, *обалдемон* или *зачипись*, *Адидас!* – ‘нечто совершенное, замечательное’; *абзац*, *алес*, *попадос*, *трындец* – ‘нечто ужасное, безысходное’.

Регулярное появление новых слов и фразеологических оборотов в неформальной молодёжной речи можно объяснить психологическими особенностями сленгоносителей, стремящихся к преобразованию и обновлению окружающего, несовершенного, на их взгляд, мира. Причиной тому может быть и столь характерная для юношеского возраста быстрая смена увлечений, изменение приоритетов, пересмотр ценностей, а также желание испытать свежие, более острые ощущения в коллективной игре.

Основная масса сленгизмов возникает в результате переосмысления общеупотребительных литературных слов, вступая, таким образом, в омонимические отношения с узуальными словами: *продюсер* – ‘умный, способный человек’; *шахматист* – ‘умный, но зазнающийся человек’; *шорты* – ‘маленькая перемена в школе’, *хомяк* – ‘домашнее задание’; *катать вату* – ‘бездельничать’ и т. д.

Омонимические отношения связывают слова и внутри сленга. Так, наречие *чисто* в сленгирующей среде может использоваться в качестве частицы и имеет значения: ‘только, лишь’; ‘действительно, в самом деле’; ‘просто, всего-навсего’. Сравните также: *бессмертник* – ‘старик’; ‘непьющий человек’; *пропираться* – ‘фатально ошибаться’; ‘опаздывать’; ‘терять’. В появлении внутрисистемных омонимов, на наш взгляд, проявляется желание молодёжи преобразовать, изменить на свой лад существующие традиции и порядки как в языковой, так и в экстралингвистической сферах, наполнить их отвечающим духу времени и речевой моде содержанием.

Познавая мир, молодой человек формирует своё видение мира, и это познание сопровождается оценкой, то есть средствами языка оформляются результаты гносеологической и аксиологической деятельности человека.

Яркой иллюстрацией подобного явления в сленге могут служить лексемы, возникшие в результате семантической деривации на базе зоонимов, которые, как и подобные образования в узусе, обладают качественно-характеризующими значениями. Если в кодифицированном языке в результате метафорического переноса отдельные яркие свойства животного переносятся на человека, причём сами эти свойства могут быть объективными или субъективно приписываемыми животному, название которого перешло на человека, то в сленге, за небольшим исключением, например: *страус* – ‘друг’; *бобёр* – ‘богатый человек’, *щегол* –

‘младший школьник, ’ёж – ‘глупец, жертва обмана’; жук – ‘киллер’, *хариус* – ‘скользящий, нехороший человек’ этот процесс характеризуется ярко выраженной субъективностью, немотивированностью. Так, несленгоносителю трудно объяснить, какие качества столь полезной птицы, как дятел способствовали в молодёжной речи развитию таких значений, как ‘сплетник’, в одном случае, и ‘человек с низкими интеллектуальными способностями’, в другом. Кстати, кроме слова *дятел* в этом значении используется целый ряд сленгизмов-синонимов, являющихся вторичными номинантами: *лось, олень, овца, баран, мороженный судак* и т.п. Узуальные зоонимы довольно часто выступают базой для образования сленгизмов, которые являются номинациями не только лиц, но и различных неодушевлённых предметов, например: *медведь, крокодил* – ‘шпаргалка’; *сохатый* – ‘троллейбус’; *ящур* – ‘мобильный телефон’.

Семантика сленгизмов-дериватов, возникших на базе зоонимов, может быть как весьма прозрачной, например: *быковать* – ‘быть агрессивным’; *хомячить* – ‘есть’; *тигрить* – ‘злить’, так и замаскированной, трудно объяснимой в связи с отсутствием аналогий в узусе. Примером может служить сленговый глагол *хориться*, который, казалось бы, должен иметь пейоративную окраску, приобретённую от возникшего в результате метафоризации производящего слова хорёк, однако в сленге он имеет положительную окраску, так как означает ‘усердно выполнять какую-либо трудную и ответственную работу’. Сравните также: *питонить* – ‘наслаждаться’; *отхомячиться* – ‘отделаться от чего-либо’; *тараканит* – ‘нездоровиться’.

Зоонимы встречаются и в составе фразеологизмов-сленгизмов: *холодный (голодный) как крокодил; шкура дохлой обезьяны; лось египетский, ёжиков пасти*. Так, у узуального наречия *жалко* в сленге существует два синонима-фразеологизма – *в крысу* и *жаба давит*, которые также с трудом поддаются мотивировке, как и некоторые лексемно-сленгизмы.

Как видно из приведённых примеров, способность зоонимов к развитию переносных значений обуславливает их активность в производстве дериватов-сленгизмов различной лексико-грамматической принадлежности, доминируют же среди них глаголы, что характерно и для узуса.

Итак, стремление к выразительности, экспрессии, образности является одной из профильных черт сленга учащейся молодёжи. В нём в первую очередь используются средства эмоционально-экспрессивной оценки реалий, нежели логической.

Необходимо отметить, что часть сигнификативного значения сленгизма, которая является осознанным переживанием эмоциональных оценок, представляет собой эмотивную коннотацию, т.е. сопутствующие семантике слова эмоции, благодаря которым оценка того, о чём, о ком, кому говорят, воспринимается как эмоциональное одобрение/неодобрение. Так, *достоевский, скотч, прилипала, мозгач* – надоедливый или навязчивый человек; нечто хорошее – *шоколад, халва, жир, насос, чума*; хорошо, отлично – *расшибец, офигенно, матёро, сипово, фирмалёк, отбойно, всё пучком* и даже *Тюфяк!*; плохо – *обломно, вломно, вломак, в черняк* и т.п.

Данные примеры ярко иллюстрируют одну из специфических черт молодёжной речи – особую информативность, проявляющуюся в том, что даже моносемантическое слово содержит в себе несколько смыслов, на что в своё время обратил внимание Е. Д. Поливанов, отметив, что «у “хулиганствующих” слов более богатое (т. е. более обильное отдельными представлениями) смысловое содержание, чем у их обыкновенных и пустых (в известном отношении) эквивалентов из нормального языка (и этим более богатым содержанием, разумеется, и объясняется то, что их предпочитают обыкновенным словам)»[3].

Таким образом, сленг отражает речевые предпочтения учащейся молодёжи, являясь свидетельством их социально-культурной и лингвистической обусловленности. В сленгизмах, которые в подавляющем большинстве являются коннотативными дублёрами литературных слов, эксплицирована насмешка над этическими, социальными, а также и языковыми условностями и авторитетами, ибо в основе школьного и студенческого сленга лежит особое мировосприятие, выражающееся в неприятии отдельных реалий внешнего мира, дискурса власти и противостояние им с помощью слова-маски, слова-образа, слова-оценки.

Литература:

1. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. 1979. № 8. С. 37.
2. Мазурова А.И. Сленг хип-системы // По неписаным законам улицы... М.: Юридическая литература, 1991. С. 123.
3. Поливанов Е.Д. О блатном языке учащихся и о "славянском языке" революции // <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/polivan/poliv8.htm>



Jeglit L.V. Ob otidel'nyh osobennostjah russkoj neformal'noj rechi uchashhejsja mo-lodezhi // Nauka. Mysl'. - № 11. - 2015.

© Л.В. Эглит, 2015.
© «Наука. Мысль», 2015.

— • —

Abstract. The paper considers modern Russian informal speech of students and pupils and gives a detailed description of its emergence, formation and functioning in microsocium.

Keywords: slang, slang expressions, emotional-expressive function, pun, homonymy, synonymy, zoonyms, connotation.

— • —

Сведения об авторе

Лариса Викторовна **Эглит**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, профессор Казахского национального педагогического университета им. Абая (Алматы, Казахстан).

— • —

Подписано в печать 13.12.2015.
© Наука. Мысль, 2015.

TABLE OF CONTENTS

| | |
|---|---|
| Opening remarks of executive editor (Vagibov M.D.)..... | 5 |
|---|---|

Philological sciences

| | |
|---|-----|
| Aliyeva G.N. Metaphor and metonymy as phenomena of secondary nomination in conversational discourse of young Dagestanis | 8 |
| Akhmedov G.I., Magomedova T.I. Pedagogical bases of formation and development of Russian-language communicative competence in terms of multilingualism | 11 |
| Akhmedov G.I., Magomedova T.I. The russian language in a multilingual context: competence-based teaching paradigm..... | 15 |
| Vagibov M.D. On rhetorical portfolio of Dagestan student | 20 |
| Vagibov M.D. Modern technologies of rhetoric teaching of Dagestani student audience.. | 25 |
| Vagibov M.D., Biyakayev R.I. Elements of rhetoric in modern psychology: precedents or tradition for Dagestani students?..... | 30 |
| Vegvari B. Vegvari V. On problems of Russian-Hungarian bilingualism..... | 33 |
| Grigorieva T.M. Russian epistolary culture: from the past to the present..... | 39 |
| Zaynuldinov A.A. Emotive-evaluative jargon in teaching of Russian language as foreign language | 44 |
| Krotenko I.A. Language of russian and adygei semiosphere in I.N. Tolstoy's essay «CUTTING OF FOREST»..... | 49 |
| Kudryavtseva E.L. Russian language in multilingual world: working out of "code switching" with students of preschool and elementary school (multicultural group) | 53 |
| Magdiev N.T., Vagibov M.D. On application of medical terminology in study of two of humanities disciplines at Social Faculty of Dagestan State University | 58 |
| Magomedova T.I. Interdisciplinary paradigm of multilingualism | 61 |
| Mameeva D.M. On issue of Russian language training of foreign students in Russian higher schools (case study of Dagestan State University) | 67 |
| Mikhailchuk T.G. Morphological means of expression of etiquette in Russian language and Russian literature | 71 |
| Mikhailchuk T.G., Vagibov M.D. Etiquette situation "Acknowledgment" in Russian literature in multilingual conversational terms | 77 |
| Nikitina T.G. Formation of Russian speech culture of foreign students: regional component | 83 |
| Nifanova T.S. On prospects of comparative study of ways of expression subject relations embodied within the meaning of lexical units of Russian, English and French languages..... | 87 |
| Suprun V.I. Forms of address as reflection of Russian communicative culture | 90 |
| Khovanets M. Pronunciation features of Russian initialism by Slovaks /..... | 94 |
| Khalidova R.S. Formation of competence of students-philologists in terms of implementation of FSES HPE of third generation | 99 |
| Hwan L.B. Method of using literary texts on Russian language classes in secondary schools | 103 |

| | |
|---|---------|
| Zhao S. Speech etiquette on Russian language classes in Chinese higher schools | 107 |
| Eglit L.V. On several features of Russian informal speech of students..... | 110 |
| Table of Contents | 3 / 114 |

Научное издание

«**Наука. Мысль**: электронный периодический журнал»

№ 11. – 2015.

Главный редактор Л.Ф. Чупров.
Ответственный секретарь П. В. Сабанин.
Технический редактор Т. М. Хусяинов.
Ответственный за перевод (англ.) А.А. Костригин.
Ответственный за выпуск: М. Д. Ваджибов
Формат А4, (60x84 1/8), объем 6,5 а.л.

Кол-во стр. 116.

Цена договорная.

16+

ISSN 2224-0152

УДК 80

НЗ4

