

10. Eesti keele grammatika. I. Tallinn: Eesti TA Keele ja Kirjanduse Instituut, 1995.

11. Eslon P., Trojanova T. Keelestruktuuridest: teemavalik, järjestamine ja õpetamine (vene keele näitel) // Gümnaasiumi valdkonnaraamat Võõrkeeled 2011 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.oppekava.ee/images/5/58/Keelestruktuurid\\_vene\\_keelee\\_n%C3%A4itel\\_T.Trojanova.pdf](http://www.oppekava.ee/images/5/58/Keelestruktuurid_vene_keelee_n%C3%A4itel_T.Trojanova.pdf)

\* \* \*

1. Zamkovaja N., Moiseenko I. Mnogolikaja Rossija: uchebnik rus. jaz. dlja uch. 11-h kl. gimnazij. Tallinn: Koolibri, 2002.

2. Zamkovaja N., Moiseenko I. Prodolzhim znakomstvo...: uchebnik rus. jaz. dlja 10 kl.: korrektilirovochnyj kurs. Tallinn: Koolibri, 2009.

3. Zamkovaja N., Moiseenko I. Trudno byt' molodym?!: uchebnik rus. jaz. dlja 12 kl. Tallinn: Koolibri, 2009.

4. Zemskaja E.A. Sovremennyj russkij jazyk. Slovoobrazovanie. M.: Prosveshhenie, 1973.

5. Krasil'nikova L.V. Formirovanie slovoobrazovatel'noj kompetencii filologa-rusista (russkij jazyk kak inostrannyj): avtoref. dis. ... d-rap. ped. nauk: 13.00.02. M., 2012.

6. Mangus I. Russkij jazyk: bystro i uspeshno!: uchebnik dlja 11 kl. Tallinn: TEA Kirjastus, 2008.

7. Nikitina T.G. Funkcional'no-semanticheskaja kategorija kak ob'ekt uchebnoj leksikografii // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 4. S. 82–86.

8. Pjall' Je., Totsel' Je., Tukumcev G. Sopostavitel'naja grammatika japonskogo i russkogo jazykov. Tallinn: Eesti riiklik kirjastus, 1962.

9. Russkaja grammatika: v 2 t. M.: Nauka, 1980. T. 1.

### **Word formative model of a verbal noun in the course of Russian as a foreign language for Estonian pupils**

*The word formative model as a linguistic and methodological unit is significant in teaching grammar and vocabulary to foreign language students. The comparative description of the models allows revealing the actual material taking into consideration students' native language. The scope of learning representation of this or that model must vary in accordance with such parameters as productiveness, urgency for communication, interferential potential of the model.*

**Key words:** *Russian as a foreign language, word formation, word formative model, interlingual interference, potential interference, productiveness of the model.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2015)

**М.В. АБРАМОВА**

(Исков)

### **ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ТЕКСТА И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

*Рассмотрены способы создания интерактивности учебно-научного текста и проблемы репрезентации такого текста в иноязычной аудитории. Основное внимание уделено раскрытию интерактивного потенциала учебно-научного текста по специальности на уроке русского языка как иностранного.*

*Ключевые слова:* *русский язык как иностранный, учебно-научный текст, интерактивный текст, диалогичность текста, изучающее чтение.*

Интерактивность во всех своих проявлениях является неотъемлемым свойством современного образовательного процесса. К проблемам интерактивности и интерактивного обучения в разное время обращались многие отечественные и зарубежные исследователи: Ю.Ю. Гавронская, Е.В. Коротаяева, С.Б. Михеева, Т. Рыбакова, Н. Суворова, И.Д. Фомичева, Н.В. Чичерина, М. Мур (M.G. Moore), У. Риверс (W.M. Rivers) и др. В лингводидактике интерактивность рассматривается прежде всего в практическом аспекте, как один из путей интенсификации процесса обучения языку, формирования иноязычной коммуникативной компетенции (А.В. Обсков, Т.Г. Стул, И.Б. Череповская, Н.В. Чичерина, А. Папалиа (A. Papalia) и др.). Однако зачастую интерактивное обучение рассматривается лишь как одна из эффективных форм организации групповой работы, связанная с применением различных методов активизации обучения (тренинг, учебный диалог, дискуссия, ролевая игра, кейс-метод, метод проектов, метод веб-квестов и др.), в то время как более глубокая трактовка интерактивности как дидактической категории позволяет по-новому взглянуть на весь процесс обучения иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному (РКИ). В частности, нельзя не согласиться с утверждением Т.Г. Стул о том, что одной из проблем современной методики является «весьма узкое понимание интерактивности в процессе чтения» [15, с. 137].

Целью настоящей статьи является, с одной стороны, раскрытие интерактивного потенциала учебно-научного текста как средства обучения иноязычного учащегося чтению, с другой – рассмотрение самого процесса обучения чтению иноязычного текста сквозь призму интерактивного подхода. С лингвотодической точки зрения данная проблема представляет особый интерес в свете обучения иностранных студентов языку специальности, научному стилю речи, поскольку изучающее чтение является ведущим видом чтения при работе с учебно-научными и учебно-профессиональными текстами [10].

Несмотря на неослабевающий интерес к лингвотодической проблематике интерактивности, данное понятие до сих пор не имеет четкого определения. Ещё в 1989 г. проф. М. Мур констатировал, что термин *интерактивность* является «сырым», т.е. применяется достаточно широко и неточно, как в общем, так и частном значении, и имеет такое множество толкований, что вне контекста становится «почти бессмысленным» [12]. Последующие десятилетия не только не внесли ясности в понимание интерактивности, но и добавили ещё больше новых смыслов, усиливая и без того имевшую место терминологическую путаницу. Для того чтобы более четко обозначить проблемное поле нашего исследования, необходимо уточнить, какое из множества пониманий интерактивности является для нас существенным и на каком основании.

Термин *интерактивность*, заимствованный из английского языка, может быть переведен на русский как *взаимодействие* (*inter* – ‘между, взаимно’, *act* – ‘действовать’); таким образом, *интерактивный* – ‘основанный на взаимодействии’ [1, с. 84]. Под взаимодействием обычно понимается взаимная связь явлений, воздействие предметов (явлений) друг на друга, приводящее к их изменению [5]. Рассматривая понятие интерактивности в русле дистанционного обучения, М. Мур выделяет три основных её типа: 1) взаимодействие между учащимся и содержанием обучения; 2) взаимодействие между учащимся и преподавателем; 3) взаимодействие между учащимся [12]. По сути, два последних типа интерактивности подразумевают межличностное взаимодействие субъектов педагогического процесса, первый же больше связан с процессом познания.

В настоящее время понятие *интерактивность* упоминается в двух основных контек-

стах: 1) в связи с использованием в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий; 2) в бескомпьютерном обучении [19, с. 76–77]. В русле второго, более широкого, подхода интерактивность рассматривается как внутренняя характеристика самого процесса обучения, взаимодействие, диалог, в ходе которого учащиеся овладевают необходимыми им компетенциями [7; 13; 16]. При этом понятие взаимодействия (диалога) трактуется не только как непосредственное (или опосредованное) межличностное взаимодействие субъектов учебного процесса [7; 16], но и в самом широком смысле – как взаимодействие (диалог) обучающегося с учебной средой, которая «служит источником усваиваемого опыта» [1, с. 83].

По словам М.М. Бахтина, диалогические отношения – это «почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [3, с. 25]. Осознание диалогичности как основной характеристики взаимоотношений человека с миром и самим собой позволяет выйти на совершенно новый уровень понимания учебного процесса. Именно в возможности осуществления диалога во всех его смыслах (диалога с другими, с собой, с окружающим миром), внутреннего и внешнего, заключается главный «психологический потенциал» интерактивного обучения [13, с. 42]. Данная позиция не исключает возможности использования в учебном процессе ИКТ как средства обучения, однако основной акцент переносится не на техническую систему передачи информации, а на характеристику самого процесса коммуникации, «речевого или текстового взаимодействия» [17, с. 27]. Таким образом, ключом к пониманию интерактивности являются понятия *взаимодействие*, *диалог*, которые в данном контексте используются в качестве синонимов.

Кроме того, существенным для понимания категории интерактивности является, на наш взгляд, замечание Ю. Гавронской о том, что педагогический процесс не может не включать в себя интерактивность, «понимаемую в любом из ее аспектов» [7, с. 101], и все средства обучения в разной степени обладают интерактивностью. В этой связи представляет интерес трактовка интерактивности как дидактического свойства средств обучения [7; 19]. В частности, И.Б. Череповская определяет интерактивность как качественную характеристику

средств обучения, отражающую их возможности воздействия на личности субъектов обучения и позволяющую им выступать в качестве катализатора общения [19, с. 13]. Как известно, текст в методическом отношении является не только носителем основного содержания образования, но и средством обучения. Рассмотрим, в какой мере учебно-научный текст обладает интерактивным потенциалом и как этот потенциал может раскрываться в процессе обучения студентов-иностранцев научному стилю речи.

Прежде всего, следует отметить, что всякий текст по своей природе диалогичен, поскольку предполагает наличие как минимум двух коммуникантов – автора (адресанта) и читателя (адресата). Таким образом, диалогичность изначально присуща тексту, хотя, разумеется, может быть выражена в различной степени. М.Н. Кожина определяет диалогичность письменной речи как «выражение в тексте средствами языка взаимодействия общающихся, понимаемого как соотношение смысловых позиций, как учет реакций адресата (в том числе второго Я), а также эксплицирование в тексте признаков собственно диалога» [14, с. 45]. Е.В. Белоглазова понимает диалогичность (адресованность) текста как материализованную в его ткани программу интерпретации, «включающую систему средств, за счет которых автор опосредованно регулирует процесс понимания его текста читателем» [4, с. 7]. Таким образом, любой текст нацелен на взаимодействие сознаний, общение автора и читателя [15, с. 137].

С другой стороны, учебно-научный текст является реализацией научного стиля речи (учебно-научного подстиля) и, следовательно, обладает основными характеристиками, присущими научной речи. Диалогичность является неотъемлемым свойством научного мышления и как категория присутствует в научной монологической речи [14, с. 47]. Рассматривая научную статью как речевой жанр, М.М. Бахтин подчеркивает, что «отношения согласия – несогласия, утверждения – дополнения, вопроса – ответа» и т.д. – это «чисто диалогические отношения» [3, с. 111]. М.Н. Кожина выделяет следующие способы выражения диалогичности в научном тексте: 1) «разговор» с другими упоминаемыми лицами (идейными сторонниками или противниками); 2) сопоставление (столкновение) разных точек зрения; 3) «разговор» с читателем, приглашение его к сомышлению; 4) «разговор» со сво-

им вторым (объективированным) Я [14, с. 48]. Диалогичность научного текста также проявляется через такую важную его характеристику, как интертекстуальность, связь с другими текстами, соотнесение с иными авторскими позициями. Другими словами, научный текст в полной мере обладает свойством диалогичности. Кроме того, как текст в первую очередь обучающий, учебно-научный текст должен содержать средства, стимулирующие и направляющие деятельность учащихся [8]. В учебном тексте особенно важны направленность на конкретного адресата, учет его возрастных, психологических и национально-культурных особенностей, уровня владения языком и других факторов, способных повлиять на восприятие учебного текста.

Таким образом, учебно-научный текст сам по себе обладает достаточным интерактивным потенциалом, который может быть использован для оптимизации процесса обучения. Диалогичность текста может стать стимулом как для внутреннего диалога читателя (с текстом, автором текста или самим собой), так и для непосредственного межсубъектного взаимодействия. При этом следует подчеркнуть, что раскрытие интерактивных возможностей учебно-научного текста осуществляется, прежде всего, за счет системы специальных заданий, нацеленных на реализацию его диалогического потенциала. При этом тексты могут использоваться как адаптированные, сконструированные с учетом факторов, усиливающих их диалогичность, так и аутентичные, если диалогические свойства выражены в них достаточно явно.

Однако, по мнению Т.Г. Стул, организация работы с текстом «зависит в большей степени от нашего понимания взаимоотношений между текстом и читателем» [15, с. 137]. Для того чтобы сделать процесс обучения чтению действительно интерактивным, одних качественных характеристик текста недостаточно – необходимо по-новому взглянуть не только на организацию обучения чтению, но и на сам процесс чтения.

Традиционно чтение рассматривалось в методике как рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста [1, с. 346]. Роль читающего при таком подходе довольно пассивна и сводится к декодированию сообщения (текста), адекватному пониманию его смысла. В результате успешного чтения информация, заключенная в тексте, становится достояни-

ем читающего. В этом случае чтение не может трактоваться как взаимодействие, поскольку в процессе чтения читающий не оказывает влияния на текст. Интерактивный потенциал чтения, понимаемого как восприятие информации, может быть связан лишь с организацией межличностного взаимодействия на основе обсуждения содержания прочитанного.

Однако в настоящее время понимание сущности процесса чтения уже не может считаться столь однозначным. Все больше исследователей (Н.П. Пешкова, В.В. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, Т.Г. Стул, А. Папалиа и др.) рассматривают чтение как диалогичный, интерактивный процесс, в котором понимание достигается только в процессе взаимодействия читателя с текстом, диалога с текстом [15, с. 139]. Обобщая опыт немецких дидактов и методистов (Е.Р. Müller, М. Wendt, G. Storch и др.), Г.В. Захарова выявляет основные положения конструктивистского подхода к обучению иностранным языкам, в том числе чтению и пониманию иноязычного текста: 1) в процессе понимания учащиеся конструируют собственный текст, который не является зеркальным отражением исходного текста, а только приближен к нему; 2) процесс понимания осуществляется в постоянном взаимодействии текста и читателя; 3) чтение рассматривается как «активная полемика читателя с выраженными в тексте знаниями автора»; 4) в обучении чтению большое значение имеет развитие умений, связанных с прогнозированием содержания текста [9]. В соответствии с новым подходом к пониманию чтения учащийся «не столько декодирует текст автора, сколько создает свой на основе авторского как результат диалога с ним», что позволяет говорить об активной, творческой позиции читателя [15, с. 137–138] и открывает новые возможности для организации обучения чтению иноязычного текста.

Рассмотрим процесс обучения иностранцев изучающему чтению сквозь призму интерактивного подхода. Методисты характеризуют изучающее чтение как вид информативного, углубленного чтения, требующий тщательного, вдумчивого прочтения текста и его анализа с установкой на стопроцентное понимание содержания, запоминание и последующее воспроизведение [1; 2; 6]. С.А. Вишнякова подчеркивает, что при обучении изучающему чтению научного текста основной задачей педагога является научить студентов «приемам осмысления и анализа текста, способству-

ющим более глубокому его осознанию» [6, с. 118]. Другими словами, необходима целенаправленная организация взаимодействия учащегося с текстом, результатом чего станет раскрытие «потенциального смысла текста» [15, с. 137–139], создание учащимся «текста для себя», т.е. осмысленного им и понятного ему текста.

Анализ перечня основных умений, лежащих в основе изучающего чтения (классификации Т.М. Балыхиной, Т.В. Колосовой), позволяет говорить о выраженном диалогическом характере некоторых из них, например, умения выделять в тексте систему авторских ориентиров, детализировать содержание текстового субъекта [11, с. 139], ставить вопросы к основной и второстепенной информации и др. [2, с. 141]. Активное взаимодействие учащихся с текстом также подразумевается при формировании таких умений, как умение устанавливать и анализировать микротемы научного сообщения, различать главную и второстепенную информацию, делить текст на смысловые части и формулировать их основную мысль [11, с. 139], делать перифраз, раскрывать причинно-следственные связи, выявлять имплицитную информацию, составлять план текста и др. [2]. Соотнесение содержания текста с личностным опытом, фоновыми знаниями учащегося требуется для формирования умений определять значимость, достоверность информации, предвосхищать дальнейшее развитие событий, отделять объективную информацию от субъективной, понимать содержание и др. [Там же].

Среди текстовых упражнений, используемых для обучения изучающему чтению, также можно выделить несколько видов, которые, на наш взгляд, обладают достаточно высоким интерактивным потенциалом. Во-первых, это упражнения, содержащие обращение к личности учащегося – его мнению, опыту, оценке и т.д. (*Приходилось ли Вам встречаться с данным явлением в реальной жизни? Как Вы оцениваете результаты эксперимента?*); во-вторых, побуждающие учащегося аргументировать свою позицию (*Какая точка зрения представляется Вам наиболее убедительной и почему?*); в-третьих, связанные с расширением круга общения, введением реальных или виртуальных коммуникантов, сменой коммуникативных ролей (*Поставьте себя на место сторонника, противника данного подхода; выясните точку зрения Вашего друга по данной проблеме; постарайтесь убедить дру-*

га в своей правоте); в-четвертых, предполагающие постановку всевозможных вопросов – автору, тексту, себе, виртуальным (реальным) коммуникантам (*Если бы Вы встретили специалиста, компетентного в данной области, о чем бы Вы его спросили?*) и др.

Таким образом, все основные умения, лежащие в основе изучающего чтения, могут быть сформированы в контексте интерактивного обучения. Оптимизация данного процесса может быть достигнута за счет раскрытия интерактивных свойств учебно-научного текста как средства обучения, а также путем использования специальных интерактивных заданий, учитывающих диалогический характер процесса чтения.

### Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009.
2. Бальхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преп. и студ. М.: Изд-во РУДН, 2007.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Сов. писатель, 1963.
4. Белоглазова Е.В. Лингвистические аспекты адресованности англоязычной детской литературы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2001.
5. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://enc-dic.com/kuzhecov/Vzaimodestvie-45491.html>.
6. Вишнякова С.А. Обучение чтению научных текстов // Основы научной речи: учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. СПб.: Филол. фак. СПбГУ; М.: Академия, 2003.
7. Гавронская Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 101–104.
8. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2004.
9. Захарова Г.В. Конструктивистский подход к обучению пониманию иноязычных текстов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 4. С. 129–132.
10. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на предвузовском этапе. СПб.: Златоуст, 2006.
11. Колосова Т.В. Некоторые общие и частные принципы методики обучения чтению // Основы научной речи: учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. СПб.: Филол. фак. СПбГУ; М.: Академия, 2003.
12. Мур М. Три вида интерактивности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gdenet.ru/teaching/design/interaction/3>.
13. Рыбакова Т. Психологический потенциал интерактивных методов // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 41–44.
14. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2006.
15. Стул Т.Г. Некоторые проблемы обучения чтению иноязычного художественного текста и пути их решения // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2004. № 32 (6). С. 137–147.
16. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы [Электронный ресурс]. URL: <http://balota2.narod.ru/data/mietodyka.html>.
17. Фомичева И.Д. Продолжение пути, или В поисках интерактивности // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. 2011. № 1. С. 21–36.
18. Череповская И.Б. Учебное пособие интерактивного типа для краткосрочных курсов РКИ (продвинутый этап обучения): дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
19. Чичерина Н.В. Интерактивные методы обучения в контексте интеграции языкового и медиаобразования // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2008. № 3 (13). Т. 1. С. 76–82.

\* \* \*

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). M.: Izd-vo IKAR, 2009.
2. Balyhina T.M. Metodika prepodavaniya russkogo jazyka kak nerodnogo (novogo): ucheb. posobie dlja prep. i stud. M.: Izd-vo RUDN, 2007.
3. Bahtin M.M. Problemy pojetiki Dostoevskogo. M.: Sov. pisatel', 1963.
4. Beloglazova E.V. Lingvisticheskie aspekty adresovannosti anglojazychnoj detskoj literatury: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2001.
5. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://enc-dic.com/kuzhecov/Vzaimodestvie-45491.html>.
6. Vishnjakova S.A. Obuchenie chteniju nauchnyh tekstov // Osnovy nauchnoj rechi: ucheb. posobie dlja stud. nefilol. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. V.V. Himika, L.B. Volkovoj. SPb.: Filol. fak. SPbGU; M.: Akademija, 2003.
7. Gavronskaja Ju. «Interaktivnost'» i «interaktivnoe obuchenie» // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 7. S. 101–104.
8. Gur'e L.I. Proektirovanie pedagogicheskikh sistem: ucheb. posobie. Kazan': Kazan. gos. tehnol. un-t, 2004.
9. Zaharova G.V. Konstruktivistskij podhod k obucheniju ponimaniu inozazychnyh tekstov // Izvestija

Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2007. № 4. S. 129–132.

10. Kapitonova T.I., Moskovkin L.V. Metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu na predvuzovskom jetape. SPb.: Zlatoust, 2006.

11. Kolosova T.V. Nekotorye obshhie i chastnye principy metodiki obuchenija chteniju // Osnovy nauchnoj rechi: ucheb. posobie dlja stud. nefilol. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. V.V. Himika, L.B. Volkovoj. SPb.: Filol. fak. SPbGU; M.: Akademija, 2003.

12. Mur M. Tri vida interaktivnosti [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.gdenet.ru/teaching/design/interaction/3>.

13. Rybakova T. Psihologicheskij potencial interaktivnyh metodov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 12. S. 41–44.

14. Stilisticheskij jenciklopedicheskij slovar' russkogo jazyka / pod red. M.N. Kozhinoj. M.: Flinta: Nauka, 2006.

15. Stul T.G. Nekotorye problemy obuchenija chteniju inojazychnogo hudozhestvennogo teksta i puti ih reshenija // Psihologo-pedagogicheskij zhurnal «Gaudeamus». 2004. № 32 (6). S. 137–147.

16. Suvorova N. Interaktivnoe obuchenie: novye podhody. [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://balota2.narod.ru/data/mietodyka.html>.

17. Fomicheva I.D. Prodolzhenie puti, ili V poiskah interaktivnosti // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 10. Zhurnalistika. 2011. № 1. S. 21–36.

18. Cherepovskaja I.B. Uchebnoe posobie interaktivnogo tipa dlja kratkosrochnyh kursov RKI (prodvinutyj jetap obuchenija): dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005.

19. Chicherina N.V. Interaktivnye metody obuchenija v kontekste integracii jazykovogo i mediaobrazovanija // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. Universitet im. V.I. Vernadskogo. 2008. № 3 (13). T. 1. S. 76–82.

### ***Interactive potential of learning and scientific texts and its implementation in a foreign language audience***

*There are considered the ways to create interactivity of learning and scientific texts and the issue of representation of such texts to a foreign language audience. Special attention is paid to the description of the revealing potential of a learning and scientific text based on the profession at the lessons of Russian as a foreign language.*

**Key words:** *interactive text, Russian as a foreign language, learning and scientific text, dialogical nature of a text, studying reading.*

(Статья поступила в редакцию 10.06.2015)

**Т.А. КОРОТКИХ**  
(Орехово-Зуево)

### **КРЫЛАТЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ Ф. ШИЛЛЕРА КАК ИСТОЧНИК НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦ**

*Излагаются результаты этимологического и лингвистического анализа крылатых выражений из произведений Ф. Шиллера, выясняются предпосылки перехода индивидуально-авторских выражений в разряд крылатых, поясняется методика установления авторства, проводится структурно-семантический анализ устойчивых фраз пословичного типа, устанавливается точное число крылатых выражений Шиллера, пополнивших собой золотой фонд пословиц немецкого литературного языка.*

**Ключевые слова:** *Ф. Шиллер, предложение, крылатые выражения, установление авторства, пословицы литературного происхождения.*

Пословицы представляют собой важную часть фразеологического состава языка, поэтому их лингвистическое изучение является весьма актуальной задачей современного языкознания. Данный разряд фразеологических единиц (далее – ФЕ) отличается структурно-семантическим своеобразием. В немецкой лингвистической литературе классическим определением пословицы (нем. Sprichwort) считается определение Ф. Зейлера, который в своём труде «Немецкая фразеология» относит к пословицам «употребительные в народе изречения с законченной мыслью, имеющие почтительную направленность и образную форму» [21, S. 2]. Таким образом, по своей грамматической структуре пословица является устойчивой фразой (далее – УФ), а по своей семантике отличается наличием дидактической и/или обобщающей направленности. Специфической чертой семантики пословицы является также «цитатность», т.е. ссылка на авторитет общепринятого мнения, на которое как бы опирается говорящий, воспроизводя пословицу в традиционной форме [3, с. 47–48].

Пословицы воспринимаются как достояние народа, как выражение многовековой народной мудрости и традиционно относятся к устному народному творчеству (фольклору). Пословицы немецкого народа всегда вызывали большой интерес у исследователей и подвергались на протяжении столетий широкой письменной фиксации [9; 18; 19; 20; 23 – 25].