

## **К проблеме адекватного восприятия агрономических текстов тюркоязычными студентами подготовительных факультетов**

© Л. В. Анисимова, 1997

Особенность русского языка как языка событийного предполагает построение и учебно-научного текста, описывающего процесс развития / роста как собрание динамических картинок. Структура русского текста отражает последовательность событий, следствий, начиная с первопричины, первотолчка. Каковы же следствия перевода агрономических текстов с русского языка на тюркские? Ведь «... в исходной стадияльной теории, и в ее современной разновидности, названной ее автором, Г.А. Климовым, контенсивной, в класс номинативных попадает и флективный русский, и агглютинативный турецкий, и изолирующий китайский» [5].

Одной из главных задач обучения студентов естественно-научного профиля является развитие умения извлекать необходимую для их профессии информацию — и оперировать ею в различных видах речевой деятельности, в нашем случае — в сфере употребления такой функционально-стилевой разновидности современного русского языка как научный стиль речи.

Содержание текста (языковое и смысловое), его структура, а также вся система упражнений (предтекстовых и послетекстовых), потенциально максимально содействующие развитию необходимых навыков, создают возможности и условия для реализации определенной коммуникативной цели. При этом во внимание принимаются следующие требования: *информативная ценность* текстового материала должна быть, прежде всего, связана с овладением избранной специальностью. *Доступность лексического материала* научных текстов (предварительно подвергшихся адаптации) должна вызывать у студентов профессиональный интерес и тем самым стимулировать их речевую деятельность. В путях и методах достижения коммуникативных целей важен и аспект *интересности* представленной в учебном тексте информации. Возможность использования сочетания в научном тексте методических приемов и *занимательной* информации дает в результате как мотивационно осмысленное изучение необходимой специально-профессиональной лексики (как будущей сферы общения), так и потенциальный выход в ком-

муникацию самого субъекта, языковой личности по схеме *стимул — реакция*.

Послетекстовые упражнения используются для развития навыков устной речи на материале прочитанного текста. Среди них важное место отводится развитию умения логически делить текст на смысловые куски, выделять ключевую информацию, составлять вопросы к тексту и отвечать на них. На материале текста студенты также учатся составлять план, комментировать отдельные предложения, комментировать информацию текста, что является показателем их готовности слушать лекции на основных факультетах.

В целом содержание и организация текстового материала, вся проводимая учебная работа ставит основной целью активизировать и стимулировать речевую деятельность студентов и создать базу для успешного овладения будущей специальностью.

В этой связи уместно будет привести в настоящей статье следующие экстралингвистические сведения из истории народов, говорящих на русском и турецком языках.

При подготовке тюркоязычных студентов на подготовительных факультетах надо иметь в виду отличительные **внешние** обстоятельства, характеризующие основные различия между русским языком и например, турецким. Судьба тюркских народов — кочевые переходы, набеги, завоевания, расселение на огромной территории от Якутии до Турции (в Византии тюркоязычные кочевые племена появились в XI веке). Резкое разграничение между турецким письменно-литературным (знати), народно-разговорным (горожан) и диалектами (крестьян), оформилось во второй половине XV века (с конца XVI века уменьшается влияние 400-летнего господства турецкого языка и культуры на Балканах), просуществовало до 30-х годов нашего столетия и отразило в языке отсутствие *предсказуемости, «которая возможна лишь в случае ограниченности, заданности выбора в определенных условиях, мотивирующих данный выбор»* [2].

Русские — потомственные земледельцы, хлебопашцы, живущие оседло. Как следствие, в русском языке отразилось богатство лексики, связанной с сельским хозяйством и интерес к достижениям соседних народов в этой же области. В русской культуре с 1747 года известны как труд Соломона Губертуса, переведенный М. В. Ломоносовым под названием «Лифляндская экономия», так и (прообраз нынешних учебно-научных текстов) самостоятельные т.н. «Инструкции» различных помещиков — А.П. Волынского о нормах высева и использовании четырех-

поля, В.Н. Татищева о пользе трехполя, А.Т. Болотова, Т.П. Текутьева о сроках и глубине вспашки, боронования, удобрения, способах подготовки семенного материала, сроках и способах уборки урожая. Каждая из них подробно описывала производство ржи, пшеницы, конопли, ячменя, овса, льна, гречихи, гороха в поместье. Такой же популярной уже в это время была и переведенная с немецкого «Флоринова экономия».

Естественно предположить, что вся агрономическая лексика была и ранее известна и обязательно входила в активный словарь **каждого** русского, будь то столичный дворянин или крепостной крестьянин. Более того, Петром I было организовано специальное учебное заведение для детей дворян в целях получения знаний по сельскому хозяйству, известное ныне как Тимирязевская сельскохозяйственная Академия. И в дальнейшее в истории России было много примеров, когда вопросы земледелия (вплоть до указаний, *где сеять кукурузу*) активно обсуждались в т.н. верхних эшелонах власти. В настоящее время практически в каждой городской семье являются насущными темы, так или иначе касающиеся агрономических вопросов в связи с обрабатываемыми дачными участками.

Как результат, многообразие форм русского языка закрепилось и в агрономической лексике — ср.:

м.р. *овес* (возможна форма мн.ч. *овсы зазеленели*) — *овсянка* (о каше или перелетной птичке) — *овсяный* (возможна форма *овсяной*), *клин овса*, *овсец*, *овсинка* (об одном стебле или зерне овса), *овсюг* (сорняк, похожий на овес);

ж.р. *пшеница* — *пшеничка* — *пшеничный*, *урожай пшеницы*;

ср.р. *просо* — *просянка* (возможна форма мн.ч. *просянки*) — *просяной* — *просовед*.

Таких примеров в истории развития турецкого общества, а в результате и в истории развития турецкого языка нет. В турецком языке мы можем наблюдать то *промежуточное состояние агглютинативных языков*, которое *закономерно выявляется в промежуточном же характере морфемы по степени ее связанности и слова* (выделено мною — Л.А.) *по степени его внутреннего единства* [2].

Отсутствие категорий грамматического рода в современном, т.н. *новейшем* турецком языке не может служить подспорьем при обучении русскому языку и, как следствие, адекватному переводу. *Vugday* (*пшеница*), *savdar* (*рожь*), *arpa* (*ячмень*), *yulaf* (*овес*), *hububat* (*зерно*) не образуют и формы прилагательного, напр. *урожай зерновых hububat mahsulu* (дословно: «зерно-урожай»).

Актуальность и неактуальность — очень своеобразные видовые значения глагола непривычны в русском языке вообще и в учебно-научном тексте в частности, тогда как в тюркских языках они обязательно присутствуют, причем глагол стоит в конце предложения.

В связи с этим обратимся к структуре русского научного текста. Любой учебно-научный текст естественного профиля можно превратить в набор отрезков без утраты смысла, т.к. в языке науки меньше *выражаются культурно-зависимые понятия или ментальные состояния* [6]. Во фразе учебно-научного текста используются +/- 7 слов, в сущности, зависимых величин, когда *каждая из этих единиц в каждой из частных ситуаций приобретает особое предметное значение* [7].

Рассмотрим понимание и усвоение информации текста вышеуказанной классификации как процесс с локальным взаимодействием единиц/слов при абсолютной невозможности случайного блуждания фразы (так как в противном случае исчезает связь «смысл-текст»). Мы приходим к выводу о том, что в учебно-научном тексте частотны значимые части — предложения/аксиомы, усвоение которых является немедленным результатом при понимании текста (в отличие от спокойного и взвешенного обдумывания вопросов, размышлений, представленных в текстах критического или философского плана).

Кластерная динамика учебно-научного текста проявляется в той скорости, с которой исчезают при понимании и осмыслении содержания текста «перегородки»-абзацы между смысловыми частями, сливающимися в полноценный связный текст.

*Выход же в межтекстовое пространство (ведь даже самая прекрасная строка черпает свою жизнь из контекста* [8]) *в ту информационную среду, которая отвечает за отождествление назывной, номинативной функции слова конкретной предметной области, помогает довершить правильное узнавание семантических объектов* [4].

Задаваясь некоторыми вопросами гносеологии учебного агрономического текста, мы наблюдаем частотные замены значений слова — переносного и прямого, когда информативность фразы/текста может расширяться или сократиться. *«Своеобразие и закономерности языков можно в полной мере выявить и объяснить лишь исходя из сущностных системных свойств языка, протекающих из неразрывной связи его с мышлением* [2]. В зависимости от общего уровня образования, подготовки по избранной специальности, интеллекта студентов-иностранцев, наличия у них фоновых знаний русисты вынуждены использовать в практике преподавания слова общелитературного и разговорного стиля

речи, не исключая их взаимопроникновения, для облегчения восприятия студентами текстов научного стиля речи.

Подчеркивая сложность разграничения функциональных стилей в русском языке, особо отметим, что в турецком принадлежность к одному классу, роду (кроме агрономических, в зоологических и ботанических текстах), выражаемая с помощью суффикса, а также повторение существительных, выражающих единицы измерения сельхозпродуктов бытуют только в ряде диалектов и не вошли в общепотребительный активный словарь, хотя «... *навыки общения членов соответствующего языкового коллектива, связанные с преобладанием случаев использования тех логических операций, которые вызваны необходимостью реализовать коммуникативное задание через определенную внутреннюю форму национального языка, приводят к тенденции использовать в первую очередь именно эти логические операции и тогда, когда интеллектуальная деятельность не связана с потребностями речевого общения*» [5].

Определенные трудности в восприятии новых культурных ценностей студентами-турками создает их узкопрофессиональное отношение к изучаемому предмету. Для формирования и поддержания познавательной мотивации необходим рецептивно усвоенный минимум лексической базы. Если в русском языке гибкость в выражении мысли достигается преимущественно за счет использования синонимических средств языка, что способствует повышению активности, интереса и развитию синтетического мышления, то некоторая вычурность фразы в турецком письменно-литературном, наличие изафетов во всех стилях (см. выше «зерно-урожай») лишь осложняют восприятие русского учебно-научного текста.

Отсюда вытекает проблема адаптации учебно-научного текста, как необходимого слагаемого в методах обучения на подготовительном факультете.

Ведущая и сопутствующая информации адаптированного научного текста обеспечивают коммуникативность и репродукцию. Первостепенное значение для всей организации лексики имеет продуманная система отбора и компоновки материала разных речевых стилей. На данном этапе развития методики весьма перспективным представляется подход к процессу обучения русскому языку как иностранному с позиции оформления и введения лексики в учебные тексты специальности “агрономия” из значимых сфер деятельности студентов-иностранцев и выделение проблемы структурализма — взгляда на то, как проводить клас-

сификацию наблюдаемого материала, в нашем случае — учебно-научного текста как непосредственного объекта описания.

Постулируемое когнитивной психологией понимание значения прочитанного текста на среднем этапе обучения тюркоязычными студентами и предполагающее, в свою очередь, использование фоновых знаний по данной теме уже может восприниматься как факт коммуникации.

Межпредметная координация особенно важна на занятиях РКИ при изучении студентами-иностранцами агрономии, зоотехнии, почвоведения. Пособия по научному стилю, включающие тексты агрономического профиля, также должны быть построены в соответствии с принципом тематического концентризма, обеспечивающего преемственность лексико-грамматического материала при различном сочетании нового с уже известным, чем обеспечивается перенос уже приобретенных навыков оперирования материалом при чтении каждого нового текста. *Референциальная функция языка* актуальна на подготовительном факультете, поскольку иностранные студенты и студентки подготовительного факультета — это в основном молодые люди 18-20 лет. Цикличность расположения учебного материала позволит увеличивать число комбинаций уже известного с неизвестным в новых связях и ситуациях.

Изучение естественно-научных дисциплин параллельно с обучением русскому языку, с закреплением лексического и грамматического материала на занятиях по научному стилю речи предполагает своевременную необходимую корректировку содержания и методики проведения занятий. Проблемы преемственности в процессе обучения, установления связей предмета со сферой потребностей, интересов, социальных контактов студента, расширения его коммуникативной компетенции, предполагают формирование активного профессионального словаря, критерием отбора лексики для которого является частотность и распространенность употребления в рамках определенной темы.

Здесь уместно будет вспомнить о изложенном выше *вмешательстве экстралингвистических факторов в язык и речь. Язык рассматривается не только изнутри, в терминах его формальных свойств (таким было бы формалистское объяснение, устанавливающее отношения между элементами исключительно языкового произведения — текста), но и извне, с точки зрения того, что он дает системам, в которые входит в качестве подсистемы, — культурам, социальным системам, системам мнений [1].*

В когнитивной лингвистике и психологии до конца не решен вопрос о ментальной сущности и состоянии, воли, интенции, представлений о внешнем мире, которые формируются конкретной культурой. *Человек детерминирован историей и культурой прежде всего, и только потом природой* [Брунер]. *Несимметричность процессов анализа (понимания, восприятия) и синтеза (реакции на понятое)* [4], в большей степени наблюдаемое в процессе изучения иностранного языка не может быть объяснена лишь методами этих двух дисциплин.

Психолингвистика в России — это прежде всего часть лингвистики, и вслед за психологом А.Н. Леонтьевым, который считает, что человек в своем поведении руководствуется социально-культурным опытом (который и есть продукт культуры), мы приходим к выводу важности места текста в социальном контексте (получение информации о специальности в агрономических текстах), который, тем не менее, дает возможность погрузиться в менталитет русских, решая попутно центральную задачу когнитивной лингвистики — описать и объяснить внутреннюю когнитивную структуру и динамику, *в нашем случае*, преподавателя-студента.

#### Л и т е р а т у р а

- [1] Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца 20 века. М., 1995.
- [2] Зубкова Л.Г. Лексичность/грамматичность языка и степень его членораздельности как типологическая детерминанта. М., 1997.
- [3] Кононов А.Н. Турецкий язык // Языки мира: Тюркские языки. М., 1997.
- [4] Леонтьева Н.Н. О предмете «Прикладная лингвистика» // Московский Лингвистический альманах. М., 1996. Вып. I.
- [5] Мельников Г.П. Этническое самосознание и тип языка. М., 1997.
- [6] Фрумкина Р.М. «Куда ж нам плыть?» // Московский Лингвистический альманах. М., 1996. Вып. I.
- [7] Цейтин Г.С. Из «Тезисов выступления на Круглом столе» // Московский Лингвистический альманах, вып. I. М., 1996.
- [8] Элиот Т.С. Письма. 1933. М., «Совершенство», 1997.