

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

<i>Забровский А.П.</i> Некоторые проблемы теории преподавания русской литературы как неродной.....	8
<i>Красухин К.Г.</i> Деньги и русская культура (историко-этимологический этюд).....	12
<i>Тер-Минасова С.Г.</i> Факторы, определяющие культурное пространство России в современную эпоху.....	18
<i>Фарисенкова Л.В.</i> Междисциплинарный учебный материал в структуре подготовки иностранных слушателей к освоению дисциплин гуманитарной направленности.....	24

ФИЛОСОФСКИЕ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Албакова Ф.Ю.</i> Стереотипы как коллективные модусы перцепции и коммуникации.....	28
<i>Алешина Л.Н.</i> Концепт «птица» в языковой картине мира разных народов.....	33
<i>Баско Н.В.</i> Русская фразеология как средство межкультурной коммуникации: лингвистический и методологический аспекты.....	35
<i>Богуславская В.В.</i> Межэтническое общение в иноязычной образовательной среде как фактор формирования идентичности.....	41
<i>Вольская Н.П., Арифова Н.О.</i> Лингвокультурологический анализ русских и американских политических предвыборных текстов.....	44
<i>Лыткина О.И.</i> Образ чиновника в русской языковой картине мира.....	48
<i>Черкашина Т.Т., Новикова Н.С.</i> Межкультурная коммуникация как коллективное программирование ума или его «программное обеспечение»?.....	51
<i>Шетэля В.М.</i> О названиях небесных тел в русских текстах XVIII–XIX вв.....	54
<i>Яковлева С.В.</i> Космоним «млечный путь» в русской и финно-угорской культурах.....	56

РУССКИЙ ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

<i>Жбанкова Е.В.</i> «Паркетная» эпоха и ее место в русском культурном пространстве.....	61
<i>Колесникова А.Ю., Крюкова Л.Б.</i> Интерпретация постмодернистского текста в иноязычной аудитории: методический и лингвистический аспекты.....	67
<i>Лыпкань Т.В.</i> Особенности согласных в речи русскоязычных детей-билингвов Германии.....	70
<i>Резникова Т.Б.</i> Японское прилагательное <i>сибуй</i> в произведениях Бориса Пильняка.....	75
<i>Силантьева М.В.</i> Методологические основы преподавания курса «Философия в русской литературе и культуре» сербской аудитории.....	77
<i>Яхина Р.Р.</i> Англо-русские языковые контакты: процесс заимствования и адаптация терминов как следствие взаимодействия двух языков.....	81

ПРОБЛЕМЫ ОПИСАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

<i>Алексахин А.Н.</i> Фонологическая система русского языка как объективная основа совершенствования правописания орфограмм слов русского языка (взгляд со стороны звукобуквенного стандарта слов китайского языка путунхуа).....	84
<i>Баданина И.В.</i> Актуальные тенденции в развитии русских существительных общего рода.....	88
<i>Волкова С.Б., Дасько А.А.</i> Лексикографическое описание и фразеосемантический анализ соматизма «борода» в русском и английском языках.....	91
<i>Грачева О.А., Копылова П.А.</i> Рефлексивность русских приставочных глаголов как объект изучения иностранными учащимися.....	97
<i>Зайцев А.А.</i> Сегментирование устного научного текста в его связи с характером синтаксической структуры предложения.....	99
<i>Красильникова Л.В.</i> Лингводидактический потенциал ассоциативного поля глагола «жить».....	102
<i>Куликова Э.Г.</i> Основная оппозиция в типологии норм современного русского языка.....	107
<i>Лапуцкая И.И.</i> Специфика системы и функционирования антропонимов в русском и китайском языках.....	111
<i>Панков Ф.И.</i> Учёт языковой картины мира в преподавании русской грамматики и лексики: способы выражения отрицания.....	116

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПИСАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО И ИНОСТРАННОГО

<i>Антонова В.Б.</i> Комплексный подход при формировании лингвокультурологической компетенции.....	124
<i>Владимирова Т.Е.</i> Русская филология и духовный потенциал языка.....	127
<i>Ушакова Е.В.</i> Изучение живописного экфрасиса в процессе развития речи будущих художников декоративно-прикладного искусства.....	132
<i>Юсупова З.Ф.</i> Лингвокультурологический потенциал учебников русского языка как неродного.....	134

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ АУДИТОРИИ

<i>Баймурзаева Г.Б.</i> Особенности обучения языку детей мигрантов.....	138
<i>Волкова М.В., Рыжих Ю.М.</i> Квест как метод обучения РКИ.....	142
<i>Железнякова Е.А.</i> Учёт особенностей кодового переключения в обучении русскому языку как неродному.....	146
<i>Жорова А.П.</i> Русский язык в китайской аудитории: некоторые особенности учебных стратегий современного студента.....	151
<i>Зацепина К.Д.</i> Методика работы с газетой на занятии РКИ.....	154
<i>Каверина В.В.</i> Учимся «молчать по-русски».....	156

<i>Кудряшова Е.В.</i> Способы повышения мотивации в процессе преподавания русского языка китайским студентам.....	160
<i>Кузнецова Т.И.</i> Методика интенсификации усвоения математической терминологии студентами-иностранцами на предвузовском уровне.....	163
<i>Чалова О.В.</i> О возможностях семантического анализа коммуникативного уровня на уроках РКИ.....	170

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОФОНОВ В РУССКОЙ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

<i>Борис Л.А.</i> Мультипликационные фильмы как средство познания русской культуры и русского языка.....	175
<i>Глаголев В.С.</i> Русский язык в среде мигрантов из «ближнего зарубежья».....	179
<i>Кольовска Е.Г., Кульгавчук М.В.</i> «Музыкальное москвоведение» на уроках русского языка как иностранного (из опыта разработки учебных материалов для студентов гуманитарного профиля).....	183
<i>Пугачев И.А., Будильцева М.Б., Варламова И.Ю.</i> Преподавание курса «Основы риторики и культуры речи» иностранным студентам.....	187
<i>Тихомирова Н.Л.</i> Курс интенсивной коммуникативной адаптации. Изучение культуры с точки зрения коммуникативных задач процесса обучения.....	191
<i>Труханова Д.С.</i> Методический потенциал приёма обучающей интроспекции при обучении в языковой среде.....	198

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАПИСАНИЯ УЧЕБНИКОВ И РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ

<i>Беляева Г.В.</i> Специфика обучения письму со слуха (элементарный уровень).....	202
<i>Гуськова Е.В.</i> Мобильные приложения в теории и практике преподавания русского как иностранного.....	207
<i>Желаннова И.И.</i> Некоторые аспекты обучающей стратегии в преподавании русского языка как иностранного (язык специальности).....	209
<i>Зайцева А.С.</i> Система упражнений для обучения устной речи.....	213
<i>Одинцова И.В.</i> Текст на начальном и продвинутом этапах обучения иностранному языку в аспекте когнитивной лингводидактики.....	216
<i>Рождественская О.Ю., Трофимова Е.А.</i> Актуальность использования современных российских фильмов на уроке русского языка как иностранного (на примере фильма «Экипаж»).....	218
<i>Шутова М.Н.</i> Интонация русского речевого этикета: технология обучения иностранных учащихся.....	221

РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ПОЗНАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

<i>Колева И.П.</i> Роль художественного текста в развитии разных видов речевой деятельности на уроках РКИ.....	224
--	-----

<i>Мансур Мохаммед Хассан Саммани. Проблематика интерпретации и перевода на арабский язык русских эвфемизмов.....</i>	229
<i>Мойса Е.С. Влияние особенностей межъязыковой культуры на интерпретационный характер перевода английских поэтических текстов.....</i>	232
<i>Мурзак И.И. Особенности адаптации инокультурного текста в русской литературе.....</i>	235
<i>Хачикян Е.И., Ливская Е.В. Традиционные праздники как важнейший ресурс формирования этнокультурной идентичности современных школьников.....</i>	239

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый читателям сборник подготовлен по материалам XVIII Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство», которая проходила 20 апреля 2017 года в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова. Проведение этой конференции стало доброй научной традицией Института – ежегодно на протяжении 18 лет здесь собираются преподаватели русского языка как иностранного, филологи-русисты, историки и теоретики литературы, специалисты в сфере межкультурной коммуникации, философии, теории и истории культуры.

В 2017 году на открытии конференции выступили директор Института русского языка и культуры, доктор филологических наук, профессор Е.Н. Ковтун, проректор МГУ имени М.В. Ломоносова К.В. Миньяр-Белоручев, доктор филологических наук, профессор Монгольского государственного университета, заслуженный почётный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, председатель исполкома МонАПРЯЛ С. Цэрэнчимэд. Статьи докладчиков, которые выступили на пленарном заседании и наметили векторы дальнейших дискуссий, составители отнесли к первому из девяти разделов сборника.

В докладах участников конференции рассматривались философские, культурологические, лингвистические и методологические аспекты межкультурной коммуникации, а также вопросы методики преподавания русского языка как неродного и иностранного в поликультурной аудитории. Статьи по этим докладам сгруппированы в остальных восьми разделах сборника.

Публикуемые материалы служат наглядным подтверждением того, что Институт русского языка и культуры, следуя лучшим традициям Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, объединил российских и зарубежных филологов и специалистов по межкультурной коммуникации в большой научной работе.

Надеемся, что этот сборник вызовет интерес у академического сообщества, преподавателей русского языка как иностранного, аспирантов, студентов и всех тех, кто занимается лингвистикой, теорией межкультурной коммуникации, историей и теорией культуры.

Ответственный редактор проф. Е.Н. Ковтун
Составитель сборника доц. А.П. Забровский

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Забровский Андрей Петрович
МГУ имени М.В. Ломоносова
zabrov@gmail.com

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК НЕРОДНОЙ

В статье поднимается ряд принципиально важных проблем, которые свидетельствуют о необходимости постановки вопроса о создании теории преподавания литературы как неродной. Такая теория позволит не только создавать учебники по литературе, ориентированные на студента-иностранца, но и в целом активизировать преподавание литературы в иностранной аудитории, что сегодня является особенно актуальным. Одна из важнейших задач преподавателя по литературе в иностранной аудитории – расширить границы постижения литературы в определенной группе учащихся.

Ключевые слова: русская литература, художественный текст, литературное произведение, понимание.

Традиционно текст художественной литературы при работе в иностранной аудитории рассматривается как средство в преподавании языка как неродного. Однако практика работы с художественным текстом как объектом преподавания иностранным учащимся показывает необходимость подхода и к литературе как неродной, т.е. с позиции видения и восприятия художественного текста глазами иностранца. В связи с этим возникает ряд принципиально важных проблем, которые свидетельствуют о необходимости постановки вопроса о создании теории преподавания литературы как неродной, по аналогии с преподаванием языка как неродного. Такая теория позволила бы не только создавать учебники по литературе, ориентированные на студента-иностранца, но и в целом активизировать преподавание литературы в иностранной аудитории, что сегодня, с нашей точки зрения, является актуальным как никогда.

В последнее время много пишут и говорят о взаимодействии культур и о проблемах, возникающих при восприятии чужой культуры. В этом смысле литература является одним из важнейших источников получения культурологической информации. Однако не следует забывать и о том, что литература – это еще и вид искусства, одной из основных функций которой является эстетическая функция. Но совершенно очевидно и другое: восприятие одного и того же художественного текста «носителем» языка и культуры и иностранцем будет иметь различный характер. Иностранец воспринимает художественный текст как элемент чужой культуры сквозь призму собственной культуры. И в этом смысле он обречен на «ошибки». По сути мы будем иметь дело с интерференцией культур.

И здесь возникает множество проблем, на которые сегодня не только нет ответа, но которые еще и не поставлены в научно-методической литературе. Прежде всего, нужно понять, какую природу имеет так называемая «ошибка» иностранца при восприятии и интерпретации неродного художественного текста. (Попутно заметим, что термин «неродная» литература более адекватно, с нашей точки зрения, отражает суть явления и проблемы в целом, нежели термин иностранная литература.) Язык, как известно, существует благодаря норме, и один из видов речевой ошибки есть нарушение нормы. Литература и искусство в целом держатся на традиции, которая, в свою очередь, неразрывно связана с на-

циональным менталитетом, поэтому один из типов «ошибок», наиболее свойственных иностранцам при восприятии неродной литературы, будет определяться, с одной стороны, незнанием менталитета и традиций другого народа, а с другой стороны, использованием собственной традиции и собственного менталитета при интерпретации фактов чужой культуры. (Мы не случайно употребляем слово «ошибка» в кавычках, потому что, на наш взгляд, это явление носит по меньшей мере двойственный характер: с одной стороны, ошибка затрудняет коммуникацию и в этом случае является ошибкой в истинном смысле этого слова, но, с другой стороны, «ошибка» дает иное видение литературного факта, а следовательно, и иную интерпретацию, что в искусстве переоценить нельзя. У преподавателя литературы в иностранной аудитории появляется ценнейшая возможность иного видения ставшего уже привычным литературного произведения, что, конечно же, расширяет границы понимания художественного текста.)

И здесь возникает еще одна серьезнейшая методологическая проблема, спор о которой среди литературоведов ведётся уже давно. Имеется в виду проблема количества возможных интерпретаций художественного текста: одни учёные считают, что интерпретация может быть только одна и она определяется поиском авторской позиции, другие учёные видят возможность множественности интерпретаций. Определимся сразу: мы разделяем вторую точку зрения и видим не только возможность множества интерпретаций, но и их необходимость, хотя и осознаём сложность и неоднозначность проблемы. Тем не менее, от её решения зависят решения многих других проблем. В частности, возможен и нужен ли учебник по литературе для иностранцев, в котором предлагался бы анализ и интерпретация художественного текста с позиции восприятия его носителем культуры? Мы склонны полагать, что по большому счёту невозможно создать адекватный учебник по литературе. Учебник по истории литературы возможен лишь как реконструкция какой-то совокупности реальных литературных событий, поэтому учебником по литературе может быть только лишь сама литература, т.е. только лишь сам оригинальный текст. Читатель и писатель должны идти навстречу друг другу, и когда они сходятся в акте восприятия (т.е. переживания и осмысления), то, по сути дела, происходит акт возрождения или нового бытия – духовного события, заложенного в художественном тексте. Сегодня все учебники и пособия по страноведению, культуре и литературе (вернее сказать, претендующие на роль учебных пособий по литературе) стремятся давать лишь голую информацию о русской культуре, не учитывая культуры и менталитета адресата. Поэтому в лучшем случае иностранец эту информацию просто примет к сведению, не пропустив ее через собственную душу, а это значит, что по большому счёту останется к ней равнодушен, т.е. русская культура будет для него по-прежнему чужой культурой. Следовательно, преподаватель не выполнит одну из своих важнейших функций.

Преподаватель литературы в каком-то смысле исполняет роль критика. А это значит, что его задача есть лишь расширенный акт чтения – и не больше. Выражение «преподаватель должен научить литературе» является полной бессмыслицей, ибо научить литературе нельзя. В русском языке невозможно выражение «овладеть литературой» по аналогии, скажем, с «овладеть языком». Что тогда может преподаватель? И что это вообще значит – «расширенный акт чтения»?

Один из крупнейших философов современности Мераб Мамардашвили считал, что акт чтения книги должен быть уравнен с другими жизненными актами, такими, например, как обыденные простые жизненные впечатления. Ценность восприятия зависит от того, что извлечёшь из себя, от степени и градиента преобразования, а не от материи.

Одна из важнейших задач преподавателя заключается в том, чтобы помочь ученику раскрыться во впечатлении.

Аргентинский писатель Борхес однажды обмолвился, что поэзия всегда таинственна, и никогда не знаешь, что тебе в конце концов удалось написать.

Читатель и писатель в известном смысле уравниваются по отношению к тексту, т.е. писатель так же «не понимает» свой текст и должен расшифровывать и интерпретировать свой текст, как и читатель. «...В XX веке, – писал Мамардашвили, – отчётливо поняли старую истину, что роман, текст есть нечто такое, в лоне чего впервые рождается и автор этого текста как личность и как живой человек, а не предшествует как «злой» или «добрый» дядя своему посланию».

Работа с литературным текстом на уроке есть расширение акта восприятия, но ограниченное рамками задач этого расширения. Преподаватель должен точно знать, до каких границ следует и возможно расширять восприятие.

Но что он должен знать и уметь для этого? А главное – какова методика расширения?

Мне как преподавателю важно уяснить, что воспринимает студент в тексте русской литературы, которая для него является неродной. Вот что писал, по другому, правда, поводу тот же М.К. Мамардашвили: «В конце концов и философия, и любой литературный текст, текст искусства, сводятся к жизненным вопросам, то есть к любви, смерти, к смыслу и достоинству существования, к тому, что мы реально испытываем в жизни и ожидаем от неё; и, очевидно, читаем мы то, что близко нашему душевному опыту. То, что не западает нам в душу, не является для нас литературой. Какие-то куски литературы для нас закрыты просто потому, что они, наверное, не совпадают с нашим жизненным путём и самым главным актом – актом раскрытия себя в том, что говорит тебе впечатление от читаемого... Если мы не узнали себя в том, что мы читали, то оно для нас пусто...».

Проблема узнавания себя в тексте очень важна для преподавателя. Текст в данном случае является своеобразным проявителем личности студента (и шире – любого читателя вообще). В конце концов мы должны поставить вопрос: чему мы должны научить иностранного студента, когда речь идёт о литературе? Прежде всего, мы должны научить его «пониманию» текста, но не в смысле снятия лингвистических трудностей (можно прочитать текст в языковом смысле совершенно свободно, но при этом ничего не понять), а в смысле тех жизненных проблем, которые поставлены писателем. Проблемы эти могут быть близки иностранцу (и тогда мы можем говорить об их универсальном характере), а могут быть совершенно чужды и непонятны (т.е. носить специфический характер). Вот именно эта специфическая часть и вызывает методические трудности у преподавателя.

Но есть и другой вопрос, не менее, а, может быть, даже более важный, чем вопрос о снятии трудностей, – это вопрос о понимании вообще. В самом деле, что значит «понять» художественный текст? Каковы критерии, свидетельствующие о том, что сам преподаватель понимает текст?

Постижение художественного текста вообще и культуры в целом, всё равно – родная она или неродная, – есть путь, идя по которому человек изменяется, хочет он того или нет.

Когда речь идёт о неродном тексте (в смысле языка и культуры), то постижение этого текста есть путь постижения иного менталитета, иных традиций и т.п., это путь преодоления скорлупы своей родной культуры, путь за границы своей родной культуры, путь к другим берегам, возвращение с которых в прежнем качестве невозможно.

В связи со сказанным возникает проблема классификации или типологии трудностей, которой на сегодняшний день не существует.

Классификация трудностей для разных национальностей, очевидно, будет разной. Это будет предопределяться разными типами ошибок, или акцентами, но на одном и том же участке системы, т.е. какой-либо литературный или культурный факт будет вызывать

трудности у всех, но по-разному. Т.е. какую-либо «трудность», или точнее будет сказать какую-либо специфическую черту русской культуры нельзя рассматривать безотносительно к национальности студента.

В любой культуре и литературе есть универсальные и специфические элементы. Специфические элементы для отдельных народов будут совершенно разными. Вопрос заключается в том, в отношении к чему выделять специфику. Ясно, что восточный элемент в русском менталитете, а следовательно, и в русской культуре будет более понятен восточному человеку, чем западному и т.д. Поэтому при сопоставлении типологии «трудностей» должна быть чёткая национальная ориентированность. О специфике русского нельзя говорить безотносительно к какой-либо точке зрения. В лингвистике, например, тоже ведь нельзя ничего сравнивать безотносительно к чему-то; в лингвистике какой-либо факт выделяется только тогда, когда есть оппозиция. Нет оппозиции – нет факта. В перспективе, когда наберётся значительное количество типологических черт, их можно будет описать системно. Возможно, что в русской литературе и культуре окажутся какие-то вещи, которые будут представлять трудность для всех иностранцев, или, по крайней мере, для большинства (например, русское православие для всех неправославных народов).

Но опять-таки возникает проблема описания. Вероятно, нужно брать какие-либо русские реалии, описывать содержательные компоненты, на которых они базируются, и тогда возможно будет прогнозирование ошибок.

Вообще говоря, нужно задать себе вопрос: что такое «специфическое»? И в каком отношении оно находится к «универсальному»? Универсальное, как известно, это то, что понятно всем и является как бы общим для всех. Так вот, предварительно можно было бы сказать так: содержание (если его рассматривать на самом высоком, архетипически-онтологическом уровне) всегда будет универсальным, а форма выражения – специфической. Именно форма выражения и будет вызывать те трудности и ошибки иностранца, о которых мы говорили. Проведём аналогию с лингвистикой: например, проблема вида – это не проблема функционирования, а проблема формы. Например, как известно, в словацком языке есть те же глаголы, что и в русском, но выражаются они по-другому. Так и в литературе: выделяются тематические элементы, ищется трудность и выясняется природа трудности и её специфика в отношении к подобной теме в других культурах.

Одной из актуальнейших проблем теории и методики преподавания литературы и культуры в иностранной аудитории является проблема тестирования. В настоящее время существуют только тесты, оценивающие уровень владения языком. Для проверки уровня «культурных знаний» тестов нет. Хотя практически все преподаватели чувствуют настоятельную необходимость определения культурно-образовательного уровня учащихся. Нельзя, например, объединять в одну группу студентов-иностранцев, которые читают и любят Чехова, и тех, кто его не хочет читать, даже в том случае, если уровень владения языком у них одинаковый. Такие занятия не могут дать ничего ни тем, ни другим. При составлении текстов необходимо учитывать как количественный фактор (что вы читали?), так и склонности и интересы учащихся (ваши любимые писатели?). После получения такого рода предварительной информации можно переходить к анализу конкретных произведений, который позволит выяснить, понимает ли студент тематику, проблематику и художественные средства этого произведения.

Кроме того, необходимо отметить, что по аналогии с преподаванием «языка специальности» существует необходимость создания курсов литературы, ориентированных на определённые группы учащихся (например, политологов, социологов, историков и т.п.). Для стажёров, приезжающих на краткосрочные курсы, программа, естественно, должна строиться совершенно иначе, чем для тех, кто собирается пробыть в стране, например, де-

сять месяцев. Всё это вместе взятое представляет собой вопрос о разных уровнях соприкосновения с литературой, поэтому одна из важнейших задач преподавателя по литературе в иностранной аудитории – расширить границы постижения литературы в определённой группе учащихся.

Zabrovsky A.P.

SOME ISSUES OF TEACHING RUSSIAN LITERATURE TO FOREIGNERS

A great number of critical issues were raised in the article. They confirm the necessity of raising the issue of creation of the theory of teaching literature for foreigners. This theory will let us not only write the literature textbooks designed for foreign students, but also generally enhance teaching literature for foreign students that is nowadays a particularly relevant issue. One of the main tasks of the literature teacher is to extend the boundaries of literature perception in a certain group of students.

Keywords: Russian literature, literary text, literary work, understanding.

Красухин Константин Геннадьевич
Институт языкознания РАН
krasukh@mail.ru

ДЕНЬГИ И РУССКАЯ КУЛЬТУРА (ИСТОРИКО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ ЭТЮД)

В статье рассматривается происхождение основных наименований денег вообще и конкретных денежных единиц в русском языке. Подчёркнута существенная знаковая роль денег как своеобразной семиотической системы, отношение к деньгам, богатству/бедности в русской картине мира.

Ключевые слова: русская картина мира, семиотическая система, семиотика, культурный концепт.

Значение денег для культуры значительно шире, чем для других сфер жизни. Как говорили Адам Смит и Фердинанд де Соссюр, деньги – это своеобразный язык, знаковая система, пронизывающая всю систему рукотворного материального мира и определяющая значимость каждого его составляющего. Знаковая роль денег состоит именно в том, что, во-первых, деньги отрешают предмет от его физических качеств, встраивают его в систему ценностей для человека, во-вторых, уравнивают несравнимое (всеобщий эквивалент). Поэтому денежная система подлежит изучению и с точки зрения семиотики. Деньги вполне могут быть сравнимы с другими знаковыми системами: в них тоже присутствует означаемое – товар, и означающее – цена (порой с различием номинальной и реальной цены). Как знаковая система позволяет сравнивать предметы и делает их доступными для пользователей, так и денежная система позволяет сопоставлять несопоставимые товары и делает их доступными для покупателя. Наконец, избыток не обеспеченных товаром денег приводит к их обесцениванию. Нечто аналогичное случается со словом, не обеспеченным смыслом.

Одну из удачных попыток такого рода предпринял Ю.С. Степанов в своём известном словаре «Константы» [4]. Наша же цель – рассмотреть основные семантические мотивировки наименования денег, этимологию их наименований в русском языке и, по возможности, набор связанных с ними культурных концептов.

Конечно, мы не будем вести речь о деньгах с точки зрения экономики¹. Но на один закон, имеющий прямое отношение к именованию, следует всё-таки обратить внимание. Это закон ухудшения качества денег, впервые установленный в 1526 г. Н. Коперником («Трактат о чеканке монеты») и заново открытый через 100 лет английским финансистом Томасом Грешемом: лучшие деньги всегда вытесняются худшими. Коперник написал своё сочинение с конкретной целью – дабы изобличить властей предержавших, подмешивавших в драгоценные металлы дешёвые добавки (олово и т.д.). Но попутно ему удалось установить важный закон денежного обращения. Он напрямую следует из знаковой природы денег: ценность даже драгоценных металлов и камней условна, зависит прежде всего от их редкости. К примеру, в раннем Древнем Египте украшения из железа ценились больше золотых. В начале XX в. популярны были украшения из новооткрытого алюминия; при появлении дешёвых способов добычи этот лёгкий, подверженный окислению и весьма распространённый в земной коре металл потерял свою цену. С законом убывания стоимости денег связано правило в языке: название крупных денежных единиц превращается в название мелких единиц. Лат. *solidus* ‘массивный; прочный; казна’ стало именем золотой монеты *солид* (4,55 г). В романских языках это имя превратилось в итал. *soldo* (мелкая монета), франц. *sou*. Лат. *denarius grossus* ‘большой, тяжёлый денарий’ перешёл в нем. *Grosch*, заимствованное в польск. *grosz*.

Какие же известны мотивации именования денег? Очевидно, самая древняя из них – это именование товара, ценность которого не символична: «мех» (др.-русс. *куна*), «хлеб» (др.-инд. *dhānā* ‘хлеб’ → ‘деньги’), «скот» (лат. *pecu* → *pecunia*, гот. *faihu*, *skatts* ‘деньги’; др.-фризск. *sket* ‘деньги; скот’). Общеславянское **skotъ* тоже имеет разные значения; ср. др.-русс. *скотьница* ‘сокровищница’. Не вполне ясны отношения этого этимона с германским: родство или заимствование? Если заимствование, то в какую сторону? Наше мнение см. ниже. В качестве такого эквивалента-номинатора может выступать и металл: лат. *aes* ‘медь, бронза’ → ‘деньги’. Медь/бронза до перехода человечества к железному веку представляла собой основной рабочий металл, вследствие чего ценилась достаточно высоко. Его стоимость определялась и его полезностью, и определённой сложностью выплавки. Затем настал черёд металлов, имеющих символическое значение: «серебро» – франц. *argent* ‘серебро; деньги’; греч. *ἄργυρος* ‘то же’. Очевидно, появление такого эквивалента окончательно превращает деньги в условную систему. Серебро, довольно мягкий и непрочный металл, конечно, ценно своим красивым цветом, но главным образом – редкостью. То же относится и к золоту – до сих пор главному эквиваленту цены.

Название денег как системы иногда происходит от именовании мельчайшей денежной единицы в этой системе: польск. *grosz* → *groszy* ‘деньги’; русск. *деньга* (1/2 гроша) → *деньги*; греч. *λεπτὸν* ‘лёгкий’, *λεπτὸν* ‘мелкая монета’ → н.-греч. *λεφτὸν* ‘деньги’.

Иногда мотивирующим оказывается понятие «Ценность, владение, установление»: греч. *χρῆμα*, дословно ‘имущество’, *ἄρτισμα* ‘установление’ (в ед.ч. чаще ‘монета’).

Рассмотрим наименование основных русских денежных единиц и денег вообще.

¹ Впрочем, *à propos* сказать кое-что необходимо. Как известно, К. Маркс, различая, вслед за Рикардо *потребительскую* и *меновую* стоимость товара, объявил последнюю отражением общей категории стоимости. Потребительскую стоимость Маркс отнёс к предмету только товароведения и исключил из рассмотрения. Таким образом, вся теория Маркса – отнюдь не всеохватывающая экономическая модель, а расчёт только издержек производства, калькуляция. Очевидно, однако, что меновая стоимость товара определяется двумя факторами: его необходимостью и его редкостью. Потребитель должен быть готов заплатить за товар сумму, превышающую издержки – только на этом строится экономика. Следовательно, задача экономиста – изучение факторов, определяющих повышение потребительской стоимости и рекомендация по уменьшению издержек. Меновая стоимость – отнюдь не только отражение стоимости, но прежде всего – потребительской стоимости. А потребительскую стоимость изучает не только товароведение, но и целый комплекс гуманитарных наук, в т.ч. социальная психология.

Гривна (производное от *грива*) – ожерелье, затем мера веса, в т.ч. и драгоценных металлов (около 25 г). Связано с тем, что славяне придавали особое значение шейным украшениям. Поэтому гривна довольно скоро стала самой крупной денежной единицей: при покупке товаров, меньших по цене, гривна рубилась на части.

Куна – вещественная, связанная с конкретным товаром единица; в древнерусских памятниках она обозначала не деньги вообще, а конкретную денежную единицу. Историки денежной системы (В.Л. Янин [6], И.Г. Спасский [3]) считают, что появление куны было связано с проникновением на Русь новых денежных единиц: арабского дирхема и европейского денария, которые и были отождествлены с куной. Материальным выражением новых денежных единиц были известные с X в. *златники* и *сребники* (их начали чеканить при Владимире Красно Солнышко). Имя впервые упоминается в «Повести временных лет»: *Начашиа скоть собирати ѿ мужа по .ѿ. куны а ѿ старостъ по .ѿ. гриѿ* (ПВР 6526 г.) ‘от мужа по 5 кун, а от старост по 10 гривен’. Эти монеты были соотнесены с бытовавшей в качестве и украшения, и товарного эквивалента *гривной*. В X–XI вв. 1 куна = 1/25 гривны = 2 г серебра. Т.о., название шкурки в итоге развития денежного обмена превратилось в имя и денежной, и весовой единицы. Использовались также термины *гривна кун*, *старая (ветхая) куна*. Ср.: *оу Смолѣнскаго пш двѣ гривны коунѣ ѿ берковѣска воцаного* (Грамота кн. Всеволода, 1136); *Молитвенникъ же купилъ въ протопопиноу и да на немъ 8 гривень кунъ* (Ип. лет. 6796 г.); *а вѣже моужа свѣжють безъ вины, то вѣ гривень за соромъ старыхъ коунъ*² (Мир. грам. Новг., 1199); *вѣже пошибаѣтъ моужескою женоу или дчерь, то князю м гривень ветхыми коунами, а женѣ или моужьской дчери м гривень ветхыми коунами* (там же). В других случаях появляются и *новые куны*: *того дѣля оуставилъ ѿ сѣмъ святой Софьи ать ѿемлетъ пискоупъ за десятиною ѿтъ виръ и продажъ р гривень новыхъ коунъ* (Уст. грам. Свят., 1137). Упоминаются в грамотах также *куны смоленские* и *тверские*.

Впоследствии вместо *куна* наименованием денег стало *пенязь*. Пришедшее из германских языков *пенязь* (русск., ц.-слав. *пѣнязь*, *пѣнязь* δην<ριον, также ‘деньги’, укр. *пінязь* ‘полушка’, болг. *пенез*, чеш. *peníz* ‘деньга; монета’, с-хорв. *пѣнези* ‘деньги’). Заимствование из др.-сакс. *penning* < др.-фриз. *penning*, раннее *randing* < лат. *pondo* ‘весом (в фунт)’. Так именовался франкский динарий (чеканился с 650 г.) Заимствование отражает германский умлаут, следовательно, произошло около VIII в. В большинстве славянских языков означает «деньги»; подобно литовскому *pinigai*, очевидно, было заимствовано в форме мн.ч. (*-gi > -зь) и заменило слишком конкретное *куна*.

Этапы, пройденные этим именем, сходны с *куной*. В церковнославянских Евангелиях выступает как перевод греч. δην<ριον: *ѿже бѣ дѣлѣньнѣ ѿмоу сътъмѣ пѣнязь* (□κατων δην<ρια; Четвероевангелие 1144 г., Мф 28: 28; ц.-слав. имя собирательно). Затем оно становится обозначением мелкой монеты, 'σ<ριον, TMβолоф: *не пать ли пѣтиць цѣнитъса пѣнязема дѣвѣма* ('σ<αρ□ ων δυο Остр. Ев., Лк 12: 6); *праведному все лѣпо е боѣство, невѣрному же не достоитъ и пѣна*³ (ολδ□ TMβολον; Притч 17: 6).

Имя *пѣнязь* как церковнославянское в русских документах противопоставлялось иногда исконному *куна* как наименование иностранных денег: *За гривноу серебра по дѣ гривнаы коунами или пѣнязи* (Смолен. грам., 1229); в других контекстах оно обозначало денежную единицу без указания на номинал и происхождение, а также «деньги» как максимально обобщённое понятие: *Тържѣникомъ расыпа пенязя* (Остр., Ин 2: 15); *Да не осудимъся... пѣнязь ради* (Триод. цвет. XII в.).

Для наименования русских и церковнославянских монет имеются следующие имена: *стѣлязь / стѣлазь* (*Да дастъ двѣ ѿ(и) за срамъ литру злѣ сирѣчь оѣ и двѣ стѣлаза* Ряз.

² И.И. Срезневский отмечает, что 4 гривны кун равнялись одной гривне серебра.

корм., 1284, лист 186; *Блудли чюжю рабу да продасть лъ стьлазь*³ – там же), *шьлагъ: Въдаша Сльгови по шьлагу, іако же Козаромъ даху; Сѡни же рѣша: Козаромъ по шьлагу и ѿ рала даемъ* (ПВР, 885 и 964 г.), *скълазь* (уже в Мариинском и Зографском Евангелиях): *Покажете ми склазь кінсьны; оні же принесоша іемоу пеназь* (τΠ ν@μισμα το@ κ≈νσοι, Мф 22: 19). Это заимствование из др.-сакс. *skilling* (в других германских языках аналогично) < *skild* ‘щит’. Колебания анлаута указывают на различные формы освоения герм. **skiling-/skulling*; последнее просматривается в др.-сканд. *skjpldr*. Возможно, оно развилось из прагерманского **skeldus* путём так называемого велярного преломления. В любом случае интересно сохранение в славянском заимствовании формы, почти не зафиксированной в германском. Более новое *шеляг* (*Всякіи сусѣди и тежъ Жидъ, 30 шеляговъ мает заплатити*; Жалованная грамота 1388 г.), затем *шелег* (сохранилось по преимуществу в украинско-белорусском ареале) заимствовано из польск. *szeląg* (что объясняет наличие –e-), которое в свою очередь происходит из ср.-в.-нем. *scilling* (нов.-в.-нем. *Schilling*).

Имя *скот*, как отмечалось, также употребляется в общем значении ‘деньги’: *а вже кто скота възищет...* (Рус. правда Ярослава); *Начаша скоть собирати ѿ мужа по дѣкуны и ѿ старость по і грѣи* (ПВР 6526 г.); *Дарии скотомъ избавити хоцетъ родъ свои* (δῖφ τ(ν χρῆμ<των, Роман об Александре, 2, 17). Теперь попытаемся ответить на вопрос о соотношении этого имени с германскими этимонами: нем. *Schatz* ‘сокровище’, гот. *skatts* ‘деньги’, др.-англ. *sceatt* ‘деньги; владение; богатство; сокровище’. Как видим, значение «скот» в германском отсутствует. Только в древнефризском *sket* означает, помимо ‘деньги’, ещё и ‘скот’. Такое преобладание более абстрактного и явно производного значения в германском, как представляется, свидетельствует о том, что прагерм. **skatta-* было заимствованием из праславянского **skoto-*. Иными словами, славяне получили от германцев корень **peneng-*, передали им **skoto-*. Это говорит о характере торгового обмена между обоими народами: германцы покупали у славян домашний скот и продавали им металл. Но важно подчеркнуть, что в домонгольской Руси денежная система не устоялась, что показывает отсутствие общего имени для *денег*.

С XIII в. денежная система Руси попадает под влияние Золотой Орды. Тюркизм *деньги* становится общим именем, вместе с ним появляются *алтын*, *пуло*; возможно тюркское происхождение имён *рубль* и *копейка*.

Деньга как денежная единица фиксируется с XIV в.: *А мыта съ воза по дензе* (Дог. грам., 1361–1362). С XV в. появляется собирательное *деньги* в современном значении: *И раздѣ денгы мнѡгы* (Мак. 1: 146 Библия 1499 г.) К этому времени Русь официально избавилась от татаро-монгольского ига, денежная же система сохранилась.

В Нижегородском и Суздальском княжестве с 60-х гг. XIV в., а в Тверском – с XV в. чеканилась мелкая монета (по номиналу меньше деньги) – *пул* (*поуль*) или *пуло*. Это имя через турецкое *pul* восходит ср.-греч. φ@λλῖφ, дословно ‘лист, листок’ (в свою очередь, заимствованное из лат. *folium*). Так в Византии называли мелкие монеты, представляющие собой очень тонкие серебряные пластинки. Они были в ходу в Османской империи, дошли и до Руси, попутно ещё обесценившись.

Имя *рубль* обозначало сперва ‘обрубок’: *И повеле ІАнь вложити рубль въ оуста има и привязати іа къ оупругу* (ПВЛ 6579 г.). Первое упоминание о рубле как денежной единице датируется 1147 г.: *Купиль есми замлю Пречистыя в домъ... а даль есми сто рублевъ* (Грам. игумена Ант. 1147 г.). Но основной денежной единицей он сделался начиная с XIII в. Этимология этого имени вызывает споры. Традиционно его производят от *рубить* (гривну; не приходится сомневаться в том, что *рубль* ‘обрубок’ имеет именно такое про-

³ Далее стлязь отождествляется со златником.

исхождение). Но со времён О.И. Сенковского существует сравнение этого имени с перс. *rupie*, араб. *rub 'ijje*, происходящими из др.-инд. *rūpīyat* 'обработанное (обрубленное) серебро; рупия'. М. Фасмер считает это отождествление ошибочным, Б.В. Казанский подерживает. Хронология появления этого имени как названия денежной единицы свидетельствует о возможной контаминации исконно русского *рубль* и вышеупомянутых восточных наименований, тем более что их древнеиндийский прототип означал примерно то же, что и русское *рубль*. И в ордынское время в связи с преобразованием финансовой системы именно название новой единицы стало преобладающим. В период, совпадающий с окончанием ига, появляется такая денежная единица как *алтын* (3 копейки = 6 денег; с 1375 г.; происходит из тюрк. *altyn* 'золото'), упоминавшийся *грош* (с 1351 г. в западнорусских грамотах, с конца XIV в. – в новгородских). В XVII в. вошло наименование единицы, меньшей, чем рубль – *гривенник*.

В XVII в. появилась и своеобразная серебряная монета, именуемая *ефимком*. Она представляла собой слегка видоизменённый австрийский серебряный талер; её необходимость была вызвана дефицитом серебра. Имя происходит из нем. *Joachimstaler* '(монета) из долины Иоахима (*Joacimstal*)'⁴. В русский язык вошла первая часть этого названия, в немецком сохранилась вторая (*Taler*). Она была заимствована в датский язык (*daller*), из него – в английский (*dollar*), впервые упомянуто в «Макбете». Русские же ефимки были введены в денежную систему с помощью так называемого признака: штампа с изображением Георгия Победоносца на аверс талера, поверх австрийского орла. Для нумизматики и истории взаимоотношений России с Западом они представляют большой интерес, для русских финансов и русской культуры – значительно меньший. Как видно из вышеизложенного, денежная система, которая начала складываться к началу татаро-монгольского ига и во время его окончательно сформировалась, с небольшими изменениями дожила до наших дней. Менялся внешний вид денежных знаков, появлялись новые, для обозначения которых появлялись и новые имена⁵, но названия основных денежных единиц и соотношение их номиналов сохранились.

* * *

Итак, мы проследили основные этапы становления денежной системы Древней и Ордынской Руси. Сейчас целесообразно сказать несколько слов и об отношении к деньгам в русском народном сознании. Пословицы рисуют богатство не с самой положительной точки зрения: *С работы не будешь богат, а будешь горбат; От трудов праведных не наживёшь палат каменных*. Бедность же характеризуется так: *Беден, да честен*. Некоторые исследователи связывают это с православным мировоззрением. Известна работа М. Вебера [2]. Автор полагает, что именно установки, выработанные в кальвинистском варианте протестантизма, способствовали позитивному отношению к богатству и оказали влияние на становление капитализма: богатство из постыдного превратилось в почётное и желанное, необходимость трудиться стала восприниматься как долг перед Господом. И некоторые социологи, историки, культурологи полагают, что богатство совершенно противоречит русскому национальному характеру, поддержанному православием с его установкой на аскезу, смирение, бедность. Но, во-первых, в применении к православию это далеко не так. С тех пор как движение нестяжателей (во главе с Нилом Сорским) было

⁴ В настоящее время город Яхимов в Чехии.

⁵ В основном неофициальные, разговорные. Так, 25-рублёвая купюра стала именоваться бельенькой, 50-рублёвая – сеньенькой, 100-рублёвая – радужной или катенькой (по портрету Екатерины II). Надо сказать, что название конкретных денежных единиц по изображению на них довольно распространено. Французские монеты с портретом одного из Людовиков вполне официально именовались луидорами, с профилем Наполеона – наполеондорами. После победы над Карфагеном римляне стали чеканить деньги с портретом богини Юноны-Монеты ('советчицы'), которая и дала имя металлическим деньгам.

осуждено (при самом деятельном участии Иосифа Волоцкого), православие никак не может рассматриваться как религия бедности. С другой стороны, надо признать, что церковные ценности не пользовались в народе особой популярностью: самый отрицательный персонаж в фольклоре – это поп, которому, среди прочего, приписывалась и особая жадность. Поэтому отрицательное отношение русского народа к богатству надо искать не в православных догматах.

Если обратиться к западноевропейскому и восточному фольклору, то и в нём мы увидим фигуру обаятельного бедняка и отталкивающего глупого богача, которого бедняк с успехом обманывает. Дело в том, что в тоталитарных и авторитарных обществах богатство ассоциировалось с близостью к властям предрержащим. У народа же к ним всегда было негативное отношение. Только разрыв предпринимателя с властью реабилитирует его в глазах народа. Очевидно, протестантизм сыграл в таком разрыве определённую роль. Он отринул посредника между богом и человеком, уничтожил церковную иерархию, возложил ответственность за отношение с Богом на конкретного человека. Поэтому именно в протестантских странах возникла идея демократии, осуществлённая как в теории (Дж. Локк), так и на практике.

В России же слишком долго господствовало патриархальное, традиционалистское общество, в котором жизненный успех был меньше связан с личной инициативой работника, больше – с его встроенностью в систему власти. Осознавал народ эту связь и выражал её в пословице *С сильным не борись, с богатым не судись*. Не отрицая необходимости упорного труда (*без труда не вытащишь и рыбку из пруда; терпение и труд всё перетрут; попробуй раз со ста – всё выйдет просто*), русский человек с горечью осознавал, что одним трудом богатства не добьёшься: *С работы будешь горбат, да не будешь богат; От трудов праведных не наживёшь палат каменных*.

Наконец, можно вспомнить так называемую «пирамиду Маслоу» [7], согласно которой потребность в питании, воплощающаяся в стремлении к богатству, относится к основным, базовым для человека (в его пирамиде она занимает самый нижний ярус). Теория Абрахама Маслоу часто критиковалась (см. [5]), но значимость материальных потребностей никем не оспаривалась. Интересную интерпретацию дал человеческим потребностям Н.М. Амосов (обобщающий труд – [1]): для оценки потребностей используются критерии значимости по максимуму (положительные эмоции от удовлетворения), значимости по минимуму (отрицательные эмоции от неудовлетворения), вариативности (различная степень эмоций в первом и втором случае). Оказалось, что потребность в насыщении наиболее велика по максимуму и минимуму, наименее вариативна. Действительно, материальная потребность наиболее сильна у человека. Деспотически-патриархальный режим делает её плохо сочетающейся с правилами этики, тем самым превращая её полное удовлетворение в нечто постыдное. Таким образом, подлинная демократия – это и апология материальной потребности.

Список литературы

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. М.: АСТ, 2002.
2. Вебер М. Протестантские секты и дух капитализма. М., 1990.
3. Спасский И.Г. Русская монетная система. Л., 1969.
4. Степанов Ю.С. Константы: Словарь концептов русской культуры. М., 1997.
5. Холлифорд С., Уиддет С. Мотивация: Практическое пособие для менеджера. М., 2008.
6. Янин В.Л. Денежно-весовая система русского средневековья. Домонгольская Русь. М., Л., 1956.
7. Maslow A. Motivation and personality. N.Y., 1954.

Krasukhin K.G.

MONEY AND RUSSIAN CULTURE (STUDY IN HISTORY AND ETYMOLOGY)

The paper treats the origin of general names for money and of real nouns for several money nominations. The attention is paid to the role of the money as a semiotic system, to the relations to money and wealth/poverty in Russian worldview.

Keywords: Russian worldview, semiotic system, semiotics, cultural concept.

Тер-Минасова Светлана Григорьевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
president@ffl.msu.ru

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИИ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ

Культурное пространство любой страны и любого народа обусловлено различными факторами, но, несомненно, самая главная, решающая роль принадлежит национальному языку, который и отражает национальное культурное пространство, и формирует его. В современной России, как и во всём современном мире, два основных языковых фактора определяют её культурное пространство: 1) влияние глобального языка и культуры на современный русский язык в эпоху развивающихся процессов глобализации; 2) культурно-языковой конфликт между поколениями «отцов» и «детей», усиленный теми же общечеловеческими глобализационными процессами и собственно российским резким историческим переломом государственности и культуры конца XX – начала XXI века.

Ключевые слова: культурное пространство, современный русский язык, межкультурная коммуникация.

Прежде чем перейти непосредственно к факторам, определяющим культурное пространство России, следует остановиться на понятии *современная эпоха*, получившем, как известно, название *эпохи глобализации*, и ответить на главный вопрос: что эта эпоха принесла людям, как изменила их жизнь.

Вопрос о влиянии глобализационных процессов на жизнь и развитие человечества привлёк сейчас самое пристальное внимание по вполне понятным причинам, главными из которых, по-видимому, можно считать две: **одна – разделяющая народы** – геополитические катаклизмы конца XX века (в первую очередь, распад Советского Союза), вызвавшие гигантское перемещение и смешение народов; **другая – объединяющая народы** – великие открытия в области информационных технологий, давшие возможность свободного массового общения людей всей планеты.

Человек – существо парадоксальное, и вместо того, чтобы, получив великий дар Его Величества Интернета, преодолевшего барьеры расстояния и времени, затруднявшие общение (сейчас чаще – термин *коммуникация*) и давшего таким образом возможность объединения в одну «глобальную деревню», зажить, наконец, в мире и дружбе, люди погибают, страдают и мучаются в связи с этими геополитическими катаклизмами, а процессы национальной розни только углубляются и расширяются. На фоне глобализационных процессов мы, лингвисты, филологи-любословы, преподаватели иностранных языков неожиданно попали в центр общественного внимания в связи с проблемами национальных языков, культур и идентичностей народов мира. Тема межкультурной коммуникации ста-

ла актуальной как никогда ранее. На пути великих достижений великих учёных, обеспечивших небывалые, замечательные возможности международной, межкультурной коммуникации, встала такая «мелочь», как национальные языки и культуры.

Ещё один общечеловеческий парадокс заключается в том, что Человек, который стал *Homo Sapiens*, *Человеком Разумным*, в первую очередь благодаря такой развитой им уникальной системе общения, как естественный человеческий язык, не ценит, не принимает во внимание этого великого дара, таланта, умения. Видимо, родной язык, полученный нами без усилий, без траты сил и времени, становится настолько неотъемлемой частью нашего «я», что мы о нём забываем. Так же как, например, мы не помним и не думаем о дыхании, пока не начнутся с ним проблемы, а уж тогда достаточно нескольких минут, чтобы осознать не просто важность, а абсолютную **жизненную** необходимость способности дышать. Вот и роль родного языка в нашей жизни, языка, который уж точно «наше всё», становится очевидной в «минуты роковые» истории. И оказывается, эта «мелочь», это всеобщее бесплатное достояние не просто мешает разным народам объединиться, а ещё и сеет вражду, разжигает ксенофобию и агрессию. Это, впрочем, отдельная, очень большая и серьёзная тема.

Следует оговориться, хотя в наши дни это стало совершенно очевидным, что словосочетание **национальный язык** включает в себя и **национальную культуру**, поскольку национальный язык, отражающий национальную культуру и одновременно формирующий её, неразрывно с нею связан. Интересно, что сейчас, когда национальные языки в опасности в связи с возрастающим вмешательством глобального языка, на роль которого уверенно претендует английский язык (очень хотелось написать *пока*, но «пока» рано...), речь всё время идёт о *межкультурной* (не межъязыковой) и даже не международной коммуникации. Это не случайно. В «глобальной деревне», массово общаясь через Интернет, люди осознали, что культурный барьер опаснее языкового, потому что он, во-первых, невидим и неосознаваем до момента конфликта, а, во-вторых, культурные ошибки в процессе межкультурного общения воспринимаются гораздо более болезненно и агрессивно.

Итак, именно глобализационные процессы привлекли пристальное внимание к проблеме сохранения (выживания!) национальных языков и культур в наши дни, поэтому тема конференции «Культурное пространство России в современную эпоху», предложенная Институтом русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова, чрезвычайно важна и актуальна.

Культурное пространство любой страны и любого народа обусловлено различными факторами, но, несомненно, самая главная, решающая роль принадлежит национальному языку, который, как было сказано, и отражает национальное культурное пространство, и формирует его. В современной России, как и во всём современном мире, два основных языковых фактора определяют её культурное пространство: 1) влияние глобального языка и культуры на современный русский язык в эпоху развивающихся процессов глобализации; 2) культурно-языковой конфликт между поколениями «отцов» и «детей», усиленный теми же общечеловеческими глобализационными процессами, с одной стороны, и – особенно! – **собственно российским резким историческим переломом государственности и культуры конца XX – начала XXI века, с другой стороны.**

Рассмотрим сначала вопрос о влиянии глобального – английского – языка на культурное пространство России.

Стоит оговориться, что английский язык получил статус г л о б а л ь н о г о вполне объективным историческим причинам: за ним стоят три мировых империи (сейчас бы сказали – супердержавы). Первая империя – Британская, просуществовавшая около 400 лет, с XVI до середины XX века, – считается крупнейшей империей в истории человечества. Соответственно, помимо небольшого острова, имеющего название Великой Бри-

тании (Great Britain), эта империя захватила полмира (имела колонии на всех континентах), и, соответственно, на её языке и заговорило полмира.

На смену Британской империи в XX веке пришла империя, вернее, супердержава – Соединённые Штаты Америки, бывшая колония Британии, языком которой, соответственно, является английский язык.

И, наконец, в конце XX – начале XXI века на мировую арену уверенно вышла третья – самая многочисленная по составу и самая могущественная в плане коммуникации империя Интернета, где английский язык также занял господствующее положение и тоже по объективной исторической причине: компьютеры были изобретены и запущены в массовое производство в англоговорящих Соединённых Штатах Америки, стране, которая сейчас является супердержавой. Соответственно, английский язык стал главным средством международного общения в Интернете. Именно **международного** в том смысле, что речь идёт не о количестве общающихся (кто же здесь сравнится с китайцами?!), а о коммуникации между разными народами, которые общаются на английском языке, получившем статус глобального.

Какие изменения в русском культурном пространстве произошли под влиянием английского языка и англо-американской культуры? Они ощущаются во всех сферах нашей жизни сегодня, но в первую очередь – в сфере бизнеса.

Самое осязаемое и уже случившееся – **уходит отчество**. В визитных карточках наших бизнесменов – и в русском, и тем более в английском варианте отчества нет. На прямой вопрос: «Извините, а Ваше отчество?» – деловые люди разного возраста и ранга отвечают кратко: «Не надо отчества». Я констатирую факты, стараясь их не оценивать. Более того, в сфере бизнеса мы – всё ещё «на новенького», поэтому не нам устанавливать правила, нам – следовать этикету, законам Большого (Западного) бизнеса. Однако сфера бизнеса очень влиятельна, особенно в молодёжной среде, школьники на вопрос «кем быть?» массово отвечают теперь: бизнесменом (вариант: миллионером), значит, будущее отчества уже предопределено. Влиятельный бизнес повлияет и на другие сферы нашей жизни, и канет в Лету вековая традиция, национальная, исконно русская.

Впрочем, «изгнание» отчества распространяется уже и в других сферах. Совсем недавно, в марте 2016 года, по центральному телевидению вполне достойный Учёный Человек объяснял телезрителям, что наше отчество справедливо отмирает, потому что этот языковой атавизм никому не нужен в демократическом обществе, поскольку изначально это был словесный признак, означавший принадлежность к высшим слоям общества.

Соответственно, появляются новые, заимствованные способы представления личности: инициал вместо отчества (Анна А. Захарова), двойные и даже тройные имена: Анна-Наталия Малахова, Олег Роман Давид К. (маленького мальчика назвали в честь папы и двух дедушек).

В письменных обращениях деловых писем **ушёл восклицательный знак**. Он сменился в бизнес-переписке на «западную» запятую, а в молодёжных письмах меняется на «смайлик». В бизнесе всё по-деловому, и восклицательный знак слишком эмоционален. Это тоже удар (ударчик...) по национальной традиции, по национальному характеру.

Ещё новое: **лавина сокращений**. Читать и слушать СМИ становится всё затруднительнее, расшифровывать многочисленные аббревиатуры очень трудно, происходит сбой коммуникации. Приведу несколько примеров – нелепого и неблагозвучного характера. Нелепое – от увлечения английским языком без достаточного с ним знакомства. Российская фирма *Экспортлес* решила представить своё название по-английски, и оно было транслитерировано в *Exportless*, поскольку, действительно, русская буква *с* обычно передаётся сдвоенным английским *ss*. Однако в английском языке есть очень распространённый, абсолютно продуктивный суффикс – *less* со значением отсутствия предмета/понятия,

выраженного корнем слова (ср. *hopeless* – *безнадёжный*, *useless* – *бесполезный*, *heartless* – *бессердечный* и т.п.). Таким образом, слово *exportless* означает либо *не имеющий экспорта*, либо *негодный к экспорту*.

Второй пример – неблагозвучного сокращения – очень свежий: целая статья в центральной газете была посвящена проблеме *ВОШ*: *ВОШ имеет большое значение, ВОШ складывается из двух этапов*. Оказалось, что *ВОШ* – это Всероссийская олимпиада школьников. Или – фирма *Орглот*, занимающаяся организацией лотерей. Ещё один аналогичный пример – из сферы точных наук: в текстах российских физиков из Новосибирского академгородка схемы, иллюстрирующие положения статей, были подписаны: *фиг. 1, фиг. 2, фиг. 3*. (англ. *fig.* – аббревиатура слова *figure* – *рисунок*).

Следует оговориться: в процессе взаимодействия страдают оба языка. Каждый национальный язык приспосабливает глобальный английский к своим привычным средствам, переосмысливает значения слов, видит и понимает их через призму своей культуры. Английское слово *glamour* – обаяние, очарование, а *a glamorous scene* – пейзаж, полный очарования, а русское заимствование *гламурный* соотносится с английским слово *glitzy* – яркий, кричащий, показной, хвастливый. Ещё пример: *cottage* – маленький скромный домик, часто для одного-двух человек. Русское заимствование: *Он купил себе коттедж* обычно подразумевает двух-трёх и более этажный домике для богатой семьи.

Русский английский (Ruslish? Runglish? Ср. Spanglish, Chinglish) наделяет английские слова нашими любимыми уменьшительно-ласкательными суффиксами: *смайлик*, *бэджик*, *парфюмчик* – сеть магазинов косметики, и даже *фрилавчик*.

Ещё одна опасность для русского языка и культуры пришла из области перевода с английского языка на русский.

Переводной русский, как и переводной английский, – очень важная часть и русского, и английского языков.

Англоязычные книги, фильмы, журналы, газеты, теле- и радиoprogramмы спешно переводятся на русский язык (особенно книги и фильмы). Сочетание жадных издателей и прокатчиков с жадными и некомпетентными переводчиками в условиях отсутствия редакторов вредит обоим языкам, но, конечно, гораздо больше – русскому. Эта проблема особенно ярко может быть проиллюстрирована на примере перевода собственных имён: наименований человека (антропонимов) и географических названий (топонимов).

Собственные имена – очень важный компонент языковой и – особенно! – культурной картины мира. Именно поэтому они – мощный хранитель национальной идентичности.

Небрежное отношение к именам собственным (как антропонимам, так и топонимам) наносит сокрушительный удар по значению, исторической правде, картинам мира и в целом – общению, коммуникации. Иными словами, неверный, англизированный перевод собственных имен вызывает сбои коммуникации и вместо того, чтобы преодолеть языковой барьер и сблизить людей (народы), разделяет их.

Русскоязычный читатель не опознает Иоанна Крестителя в *Джоне Баптисте*. *Мэри*, дочь короля *Генри* звучит для русского читателя как персонаж из шлягера и не имеет отношения к Марии I, или Марии Кровавой, дочери короля Генриха VIII. *Евгений О’Нил* не сразу будет понят как американский писатель *Юджин О’Нил*, в *Лоу кантриз* трудно опознать *Нидерланды*, в *Королеве Шеба – Царицу Савскую*, а в *Мэри – королеве скотов – Марию Стюарт*.

Влияние английского языка распространилось и на синтаксическом уровне: синтетические формы заменяются аналитическими (*живу в Переделкино, работаю в Макдоналдс, мастер-класс, бизнес-тур, хед-хантер, кофе-брейк*).

Наряду с потерями, искажениями и негативным результатом взаимодействия глобального и национального языков, нужно, справедливости ради, отметить и **позитивное влияние** английского языка на русскую культуру.

Несомненно, стал менее резко-императивным (чтобы не сказать грубым, приказным) стиль официального общения власти с народом через объявления о правилах поведения, то есть заметно смягчилась информационно-регулирующая лексика.

Было: *не курить!*; *не сорить!*; *по газонам не ходить!*, то есть инфинитив как самая грубая форма повелительного наклонения (ср.: собакам: *сидеть!*; *лежать!*; в армии: *стоять!*; *отставить!*).

Стало: *у нас не курят; спасибо, что Вы не курите; чисто не там, где метут, а там, где не сорят; извините за временные неудобства* и т.п.

Наконец, ещё одна новая черта, очень важная для науки и ещё более для педагогов, для методики обучения – это **изменение научного стиля**. Наш привычный очень наукообразный, строгий, подчеркнуто безличный стиль (в работах, диссертациях, написанных одним автором, «*мы скромности*», отсутствие «я», пассивный залог, безличные обороты) постепенно – очень медленно, испуганно и неохотно – заменяется стилем более живым, более свободным, более лёгким для понимания, появляются «я», шутки, личные истории.

Я считаю это направление очень правильным и позитивным, **особенно для учебной литературы**. «Я» – устанавливает контакт с читателем, обеспечивает бóльшую эффективность коммуникации, **повышает ответственность автора за текст**, которую снимает «мы», пассивный залог и всё «безличное».

Чрезмерное наукообразие текста, намеренная завеса из заимствований и/или собственных терминов (чаще – известных, но с изменением общепринятого значения) – этот «высший пилотаж» может служить для сокрытия пустоты. **Настоящий учёный хочет, чтобы его поняли**, и пишет научные труды не для того, чтобы читатель, не одолев и половины, подумал: «Какой он умный! А я дурак...».

Для учебной литературы, особенно в средней школе, это наукообразие убийственно: оно убивает интерес к знанию у детей, молодёжи – НАШЕГО БУДУЩЕГО.

Вспоминаю любимую книгу моего детства Сельмы Лагерлёф «Приключения Нильса с дикими гусями», которая, оказывается, была учебником по географии для младших школьников, победившим на конкурсе школьной литературы в Швеции. Вот бы нам такие конкурсы и таких победителей!

Этот очень краткий обзор непрерывно растущего встречного движения (политкорректное название влияния английского языка как глобального на национальные языки, в данном случае – на русский) сделан русским филологом не первой молодости. Молодёжь в России, наверное, воспринимает и этот процесс, и его результат по-другому.

Именно это иное (часто прямо противоположное) восприятие мира и жизни новым поколением России и обусловило возникновение второго главного фактора, стремительно изменяющего культурное пространство России.

Этот фактор, не менее серьёзный, непрерывно усиливающий своё влияние на русский язык и русскую культуру, обусловлен уже не «иностранным вмешательством» чужого языка, а конфликтом языков поколений «иностранных» русских, представляющих две **очень** разные, «иные» страны: СССР и Новую Россию с разными идеологиями и культурами.

Сразу же оговоримся: речь не идёт о закономерном общечеловеческом конфликте поколений «отцов» и «детей». В данном случае имеет место специфический, уникальный внутророссийский конфликт культур между старшим и младшим поколениями одного и того же русского народа, вызванный конкретными историческими собы-

тиями. Дело в том, что в результате второй революции в России в XX веке в нашем обществе произошёл очередной переворот (re-vo-lu-tion) сознания и культуры. «Отцы» сформировались как личности в Советском Союзе, в то время как «дети» родились и выросли в совершенно другой культуре (идеологии, системе ценностей и т.п.) И не просто «другой», а во многих вопросах прямо, полярно противоположной. Как сказал поэт, «мы сожгли всё, чему поклонялись, поклонились всему, что сжигали». У нас опять, как обычно, «особенная статья».

Новое поколение, выросшее в Новой России, говорит на другом, тоже новом, русском языке, в котором молодёжный жаргон смешался с иностранными заимствованиями – результатами влияния глобального языка, что затрудняет общение между представителями одного и того же народа.

В качестве примера приведу отрывки из повести «Спасибо, что вы были», опубликованной в журнале «Юность» в 1–3 номерах 2017 года. Её автор – Данила Трофимов – очень молодой человек, и повесть написана языком нового поколения, смесью сниженной лексики, школьного жаргона и русифицированных заимствований из английского языка.

«Короче, мы решили перекантоваться в раздевалке рядом со спортзалом. <...> Место – лафа. Беспалевное. Попехали туда после звонка».

«Шухер! Мы сразу подорвались. Шух – в дверь, а там классуха ярится зло вообще. Громная, чёрная, мурирует у доски».

«... и как заорёт: – Дневники!» У-у-у, язвы б её... куда положено. Ссыкотно!

«Стоять у доски, оба», – приказала. Ну, стоямба.

«Жаль, Диман с Ежом никогда не корешили. Ну, здесь трабла об Катюху ломится».

«На хате тусует, книжки читает. Заваливай, говорю, потусим, в соньку зарубим.

А он – не. <...> Совсем Ежаку не слышать: мобилу не берёт, в инете не отвечает».

«На втором заходе вокруг магазинов Яша не выдержал:

– Хорош сиськи мять. Нужно чё?

– Нужно. В аптеке.

– Так сгонцай.

<...>

– Ладно, не ссы, Капустин. Все будет ровно. Стартуй.

<...>

– Короче, хрен с тобой, золотая рыбка. Я схожу».

Итак, культурное пространство России формируется сейчас под сильным влиянием двух факторов: мощное воздействие английского языка как международного средства общения, чему способствуют глобализационные процессы и гигантское поле Интернета, с одной стороны, и, с другой стороны, особая ситуация постсоветской России и русских, внезапно, после десятилетий изоляции за Железным Занавесом (в историческом времени – мгновенно), оказавшихся под шквалом западной идеологии и культуры, не имея ни знаний, ни культурно-политического иммунитета – своего рода культурный СПИД, что вызвало эффект запретного плода и как его следствие – жадное беспорядочное заимствование и языка, и культуры.

Русский язык оба этих процесса старательно и честно отразил (и продолжает отражать!), как и положено зеркалу. А на зеркало неча пенять...

Впрочем, всё не так плохо. Русский язык легко заимствует, усваивает все, что нужно, а, «переболев», выходит, как добрый молодец из кипящего котла в русских сказках, красивым, сильным, обогащённым.

На этой мажорной ноте и остановимся.

Ter-Minasova S.G.

FACTORS DETERMINING THE CULTURAL SPACE OF RUSSIA NOWADAYS

The cultural space of any country and any nation is limited by different factors, but there is no doubt that the national language plays the main role that reflects the national cultural space and forms it. In modern Russia (like in the modern world) there are two main factors forming its cultural space: 1) the influence of global language and culture on modern Russian language during the process of globalization; 2) cultural and linguistic conflict between generations of “fathers” and “sons”, strengthened with the process of globalization and Russian historical change of national identity and culture at the end of XX – beginning of XXI century.

Keywords: cultural space, modern Russian language, intercultural communication.

Фарисенкова Любовь Викторовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
fartom1@yandex.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье вводится понятие «междисциплинарный учебный материал» и характеризуется его роль в подготовке иностранных слушателей к освоению гуманитарных дисциплин. В работе представлены методические материалы, наглядно демонстрирующие специфику и характер предложенных автором решений.

Ключевые слова: предвузовский этап обучения, междисциплинарные учебные материалы, активизация речевых и коммуникативных умений.

Методисты и преподаватели-практики всё чаще говорят о том, что современная высшая школа нуждается в обновлении технологий обучения. На сегодняшний день на первый план выдвигается идея качественного образования, всё больше внимания уделяется формированию способности иностранных студентов вырабатывать созидательное мышление, открытое восприятие и понимание всей палитры мирового культурно-исторического опыта. Успешное решение этих задач невозможно без должной опоры на глубокое исследование процессов обучения и образования.

В свете вышесказанного обучение чтению специальных текстов, освоение научного стиля речи рассматриваются как важнейшие задачи подготовки иностранных слушателей к обучению на гуманитарных факультетах вузов России. Так, в Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова для их разрешения Л.З. Головановой и И.М. Лобашковой создано пособие «От прошлого к нашим дням», подготовлен сборник упражнений к нему (авторы Г.В. Недопекина и Г.И. Попова). В данных изданиях представлены тексты из учебно-методической литературы по истории, социологии, общественному вознанию, демонстрирующие особенности научного стиля русского языка, на их базе ведётся языковая работа, формируются умения чтения, говорения и анализа научного текста. Итоговым по каждому разделу является задание: «Прочитайте текст еще раз. Дайте ответы на вопросы».

Высоко оценивая обучающую роль данного пособия – его богатую информационную составляющую, чёткую структуру, речевую направленность, – сделаем предположе-

ние, что его коммуникативный потенциал мог бы быть усилен путем включения в его состав междисциплинарных учебных материалов.

К числу таких материалов относим те, содержание которых актуально для разных (нескольких) учебных дисциплин в программе подготовки будущих гуманитариев, благодаря чему их изучение создаёт богатые методические возможности для активизации мыслительной деятельности обучаемых через формирование у них способности вычленять в прочитанном тексте главную мысль, отбирать и объединять информацию по одной теме, содержащуюся в разных текстах, давать оценку событиям и героям повествования и пр. Междисциплинарные учебные материалы могут иметь разную стилевую принадлежность, их целесообразно подключать на этапе активизации изученного как средство поддержания интереса к новому материалу, а также использовать их на этапе контроля.

Анализ учебных программ для подготовки к обучению в МГУ имени М.В. Ломоносова будущих студентов-гуманитариев показал, что для целого ряда тем (в том числе включённых в вышеназванное пособие «От прошлого к нашим дням»), таких как «Исторические источники», «Древние государства», «Общество», «Культура», «Религия», «Искусство», «О цивилизации» и др., в качестве междисциплинарного учебного материала по праву могут рассматриваться специально отобранные и методически организованные материалы курса «Античная литература» и «Зарубежная литература Средневековья и Возрождения».

Подчеркнём, что в контексте поставленных в данной статье задач данные курсы не рассматриваются в качестве полноценных лекционных (в таком формате их предстоит изучать студентам-филологам на первом и втором курсах основной образовательной программы). На этапе предвузовской подготовки фрагменты междисциплинарных курсов, включаемые в учебный процесс, носят ознакомительный культурно-исторический характер.

Междисциплинарные материалы курса «Античная литература» и «Зарубежная литература Средневековья и Возрождения» помогают решить многие методические проблемы, связанные с обучением иностранных студентов (в основном – из дальнего зарубежья), а также предлагают конкретный инструментарий, с помощью которого студенты подготовительного факультета готовятся к освоению содержания высшего гуманитарного образования. Потребность в материалах такого характера остро чувствуется в условиях существования значительных расхождений в культурно-национальной специфике разных народов и при дефиците языковой подготовки учащихся.

Междисциплинарные тексты, включённые в процесс подготовки будущих гуманитариев, способствуют решению определённых методических задач, направленных на формирование коммуникативной компетенции учащихся, в состав которой входят:

- лингвистическая компетенция – обладание знаниями о системе и структуре языка, а также необходимым набором лексических средств и синтаксических конструкций, используемых при изучении дисциплин гуманитарного цикла на подготовительном факультете;

- речевая компетенция – способность применять необходимый набор языковых средств для построения собственного высказывания на заданную тему; обладание элементарными навыками работы с научным текстом, в частности умением выделять его основные логико-смысловые элементы, запоминать элементарное научное высказывание с опорой на текст, воспроизводить по памяти научное монологическое высказывание;

- предметная компетенция – обладание фоновыми знаниями, необходимыми для правильной интерпретации исторических фактов и культурных реалий, необходимых и достаточных для освоения программы предвузовской подготовки иностранных учащихся-гуманитариев.

Междисциплинарные учебные тексты и задания к ним нацелены на разрешение конкретных методических задач:

- расширение активного словарного запаса иностранных учащихся в рамках конкретной темы;
- активизация синтаксических структур, характерных для научного и публицистического стиля речи;
- умение работать с научным и публицистическим текстом: составлять его план, передавать его краткое содержание;
- формирование умений самостоятельной работы обучаемых.

Сформированные в ходе работы над междисциплинарными материалами компетенции, а также лежащие в их основе языковые, литературоведческие и фоновые знания станут для иностранных студентов подспорьем при изучении курсов истории, обществознания, теории и истории литературы. Таким образом осуществится один из важнейших принципов обучения – принцип положительного переноса полученных знаний, умений и приобретённых компетенций.

Приведём в качестве примера фрагмент междисциплинарных методических материалов, которые целесообразно использовать как дополнительные при изучении тем «Культура», «Исторические источники», «Искусство», «Религия», включённых в пособие «От прошлого к нашим дням» и в другие учебные материалы.

Работаем самостоятельно:

1. Прочитайте фрагменты текста «Мифы Древней Греции».
2. Ответьте на вопросы:
 - 1) С какими героями мифов вы познакомились?
 - 2) Вы узнали эти мифы впервые?
 - 3) Есть ли в мифологии вашей страны похожие сюжеты?

Мифы Древней Греции

А. Была у великой богини Деметры юная прекрасная дочь Персефона. Однажды Аид, правитель царства мёртвых, похитил Персефону и женился на ней. В отчаянии и горе Деметра забыла о своих обязанностях. Земля перестала давать урожаи, начался голод. Тогда Зевс убедил Аида отпустить Персефону к матери. Поэтому весной, когда Персефона возвращается к матери, все расцветает, а осенью, когда Персефона расстаётся с Деметрой и отправляется к мужу Аиду в мрачное подземное царство, – всё на Земле желтеет и вянет.

Б. Кто не чтит Афродиту, богиню любви, кто противится её власти, того она жестоко карает. Так наказала она прекрасного, но холодного и гордого Нарцисса. Он никого не любил. Не посмотрел он и на нимфу Эхо. Несчастливая исчахла от безответной любви так, что от неё остался один голос, который повторяет лишь чужие слова. Рассердилась богиня Афродита и наказала Нарцисса. Он посмотрел в воду лесного ручья и влюбился в своё отражение. Нарцисс не мог перестать смотреть на себя и оставался на берегу ручья, пока не умер. На том месте вырос белый цветок, который называли нарциссом.

В. Бог любви Аполлон встретил как-то прекрасную Дафну и полюбил её. Но лишь только Дафна увидела его, как очень быстро убежала. Как на крыльях гнал за ней Аполлон. Дафна попросила своего отца, речного бога:

– Отец, помоги мне! Возьми у меня образ красавицы, он приносит мне страдание!

Как только она это сказала, тут же превратилась в дерево: кора покрыла её нежное тело, волосы стали листвой, а руки – ветвями. Долго стоял печальный Аполлон перед стройным деревом – лавром и наконец сказал:

– Пусть же венки лишь из твоей зелени украшают мою голову!

С тех пор Аполлона часто изображали с венком из лавровых листьев на голове.

Комментарий:

Похитить – лишить свободы, украсть.

Отпустить – дать свободу.

Чтить – уважать кого-либо.

Карать – наказывать.

Чахнуть – терять силу, здоровье.

Гнаться – быстро бежать за кем-либо, догонять.

Страдание – душевная боль.

Деметра – богиня плодородия.

Персефона – богиня царства мёртвых, жена Аида.

Зевс – бог грома и молний, главный бог в греческой мифологии.

Нимфы – божества природы в виде девушек.

Работаем в аудитории

1. Проверьте с преподавателем задания, которые вы выполняли самостоятельно.
2. Прочитайте текст «Мифы Древней Греции» ещё раз.
3. Перескажите миф, который вам особенно понравился.
4. Какие боги есть в вашей национальной мифологии? Они похожи на богов Древней Греции?
5. Ответьте на дополнительные вопросы преподавателя.
6. Обсудите текст с товарищами по группе.

Как видим, междисциплинарные методические материалы повышают интерес обучающихся к работе, формируют умения чтения, пересказа и анализа прочитанного, активизируют их способность сравнивать, обобщать, делать выводы.

Междисциплинарные учебные тексты для иностранных студентов-гуманитариев – прообраз учебного пособия нового типа, совмещающего функции учебника-самоучителя, хрестоматии и справочника, которое станет связующим звеном между научным, публицистическим и/или художественным текстом и его освоением в ходе учебного процесса в иностранной аудитории.

Farisenkova L.V.

INTERDISCIPLINARY TEACHING MATERIAL AS AN ELEMENT OF TEACHING HUMANITARIAN SUBJECTS TO FOREIGN STUDENTS

The article introduces the notion “interdisciplinary teaching material” and characterizes its role in teaching humanitarian subjects to foreign students. The author demonstrates the teaching materials that illustrate special features of proposed solutions.

Keywords: pre-university stage of education, interdisciplinary teaching materials, intensification of communication skills.

ФИЛОСОФСКИЕ, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Албакова Фатима Юсуповна
МГУ имени М.В. Ломоносова
hetrova@yandex.ru*

СТЕРЕОТИПЫ КАК КОЛЛЕКТИВНЫЕ МОДУСЫ ПЕРЦЕПЦИИ И КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена культурно-антропологическому осмыслению феномена стереотипизации. Стереотипы определяют характер межличностных коммуникаций, межнациональных отношений. Особую значимость они приобретают в контексте современных межэтнических конфликтов. Стереотипы формируют общественное сознание, этноцентрические и националистические установки, противопоставляющие «свою» и «чужую» культуру. Наиболее ярко стереотипная перцепция актуализируется в состоянии аффекта, при котором «другой», «другие» воспринимаются либо с точки зрения эмпатии, либо с целью оправдания негативных установок в отношении «других» (социальных групп).

Ключевые слова: перцепция, стереотип, стереотипизация коммуникаций, межкультурные отношения, межэтнические конфликты, автостереотипы, гетеростереотипы.

Инверсированное восприятие человеком окружающей действительности связано со сложными процессами познания и коммуникации. Накопленный опыт включает устойчивые психолингвистические и социально-организованные структуры, аффекты, специфические индивидуальные и коллективные модусы взаимодействия и восприятия людьми друг друга.

Понятие стереотипа возникло в эпоху развитых идеологий и манипуляций общественным сознанием и стало широко использоваться в дискурсивном поле политической, экономической, социальной и других сфер человеческой деятельности. Стереотипизация также связана со стандартизацией жизненных сфер человека, включая науку, культуру, искусство, межличностные и межнациональные коммуникации, которая создаёт определённую «экономия» времени, необходимого для достижения цели.

Проблемы, связанные с феноменом стереотипизации, наиболее изучены в американской социально-философской, философско-антропологической научной литературе. Среди исследователей стереотипов следует выделить У. Липпмана, Т. Адорно, Г. Тажфела, Г. Олпорта и др. В большинстве своём их исследования посвящены антропостереотипам, функционирующим в пространстве межнациональных отношений и политических процессов, которые также определяют и характер межличностных отношений. Изучением роли стереотипов в межкультурных коммуникациях занимались отечественные ученые А.Г. Сагадеев, Б.Ф. Поршнев, Ю.М. Лотман, А.П. Садохин, К.В. Судаков, Р.Ф. Баязитов и И.С. Кон, Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина, А.В. Павловская, Н.В. Уфимцева, В.В. Красных и др.

Одной из острых проблем современного мира по-прежнему остается проблема межкультурных (межнациональных, межэтнических) отношений, диалога культур. Особую значимость приобретают урегулирования социальных (межнациональных) конфликтов, трудности в урегулировании которых во многом связаны с использованием сторонами этнических, национальных и религиозных стереотипов. Устойчивость стереотипов

связана с несколькими важными факторами, прежде всего со степенью их укоренённости в личности, обществе, группе, с тем как обыденное знание, представления, настроения оказываются встроенными в культурную и политическую картину мира того или иного общества.

Стереотипы связаны с целым комплексом целей и функций. Посредством стереотипов осуществляется социальное взаимодействие людей, передача социального опыта через определённые культурные традиции (обычаи, обряды, праздники, культы, ритуалы). Стереотипы, являясь одним из важных элементов коммуникации, межгруппового и межличностного восприятия, способствуют при необходимости «экономии времени» быстрому восприятию образа другого человека, его поступков. Наиболее ярко стереотипная перцепция актуализируется в состоянии аффекта, при котором «другой», «другие» воспринимаются либо с точки зрения эмпатии, либо с целью оправдания негативных установок в отношении «других» (социальных групп) через приписывание им сходных негативных характеристик, атрибуций, возникающих в эмоциональном поле воображения и представлений. Возникая на основе спонтанных чувств и эмоций, стереотипы определяют развитие многих поколений, формы поведения людей.

В современном мире наибольшее распространение получили национальные и этнические стереотипы.

Надо отметить, что понятие этноса и нации не тождественны. Обе категории обладают амбивалентностью и однозначно не определены. Этнос представляет собой социально-исторический и культурный субстрат, из которого развивается нация. Нация – более современная государственно-политически оформленная социально-историческая общность, вырабатывающая более сложные семантические связи, экономические и правовые структуры. Нация вырабатывает национальную идею как квинтэссенцию выражения наиболее значимых смыслов и значений, целей и задач её существования, способствующих наиболее оптимальной адаптации к социально-историческим и культурным условиям.

Этнические ценности и установки входят в национальное сознание, образуя его «основание», «базовое семантическое поле», говоря словами П. Бурдьё, в котором аккумулированы архетипические представления этноса, связанные с его традиционной картиной мира и древним (а в равной мере и современным) опытом, социально-исторической и культурно-адаптивной деятельностью. Специфические характеристики миропонимания и мировидения этноса, особенности мифологии, форм объективации воображения, этнических архетипов и т.п., отражённые в целостной системе традиционной культуры.

Французский философ, семиолог Э. Ренан отмечает, что нация чаще всего понимается либо как «естественный органический феномен, основывающийся на «праве крови», либо как «выражение воли членов сообщества к совместной жизни», как «форма добровольной солидарности». Известный американский философ, антрополог Э. Геллнер отмечает, что «этнос» и «нация» – это всего лишь наименования такого общества, границы которого полностью или частично совпадают с границами распространения всех... культурных феноменов в их особом, своеобразном виде. Человеческая общность, живущая в этих границах, обладает этнонимом и характеризуется ярко выраженными национальными чувствами. «Этничность» становится «политической» и порождает «национализм» в тот момент, когда «этническая общность», существующая в определённых культурных границах, не только осознаёт свою идентичность, но и считает, что этнические границы должны совпадать с политическими, а национальность правящей элиты с национальностью подданных» [1, с. 95–96].

Таким образом, нация рассматривается либо как результат взаимодействия народа и государства, либо как синтез этноса и социально-экономических условий его существования. Сложный комплекс национально-этнических представлений, которые с особой специфичностью объективируются в этнических стереотипах, сохраняющих определённую функциональность среди инокультурного окружения.

Социальная дифференциация внутри этнонациональных сообществ, персонификация представлений о власти связаны с определённым этноцентризмом и авторитарным этническим фетишизмом. Данные представления обладают большой социальной направленностью и связаны прежде всего с саморепрезентацией этно-нации, с идеалами сохранения социально-государственной целостности, с осознанием значения будущего для реализации исторических интересов и целей национально-этнического существования. Репрезентация этнической общности как эталонной сопряжена также с формированием этнических стереотипов и установок, поведенческих актов, оценок, связанных с ограниченностью межэтнических контактов: чем она больше, тем большую роль играют «авторитарные этнические символы и стереотипы». При этом могут развиваться достаточно негативные последствия: «Деадаптация этнических групп, крайний полюс которой представляет этнокультурная изоляция, предполагает сверхтолерантность к собственной культуре при полном отвержении культуры этноконтактных групп, что выражается в наличии сверхпозитивных автостереотипов и негативных гетеростереотипов» [2, с. 71].

Деадаптация этноса связана с усилением интолерантности к иноэтническому окружению, которая может проявляться в нескольких формах: сегрегации, аккультурации, ассимиляции, геноциде. Доведение этой ситуации до крайних форм может привести к трагикомедии субъектов иного этноса, иной культуры как «нелюдей», что способствует развитию дегуманистических установок, обоснованию невозможности применить те моральные и правовые нормы, которые распространяются на «своих». Это ставит представителей иноэтнических обществ или групп вне закона, со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Часто деадаптация этноса связана с развитием его реакции на угрозу своему собственному существованию как самостоятельной социокультурной целостной системы. Иногда она является ответом на целенаправленное стимулирование определёнными социально-политическими структурами чувств национально-этнического избранничества и мессианизма. В этом случае в условиях нестабильности общества происходит трансформация внеэтнических противоречий в этнические: этноцентризм и национализм становятся превращёнными формами социально-экономических катастрофических изменений в социуме.

Развитие этноцентрических и националистических установок приводит к противопоставлению двух культурно-символических моделей: своей собственной и инокультурной. Акцентирование этнокультурных ценностей фактически сообщает им характер социальных стереотипов, при помощи которых происходит системное дистанцирование этноса от инокультурного окружения.

Заложенные в этнический стереотип положительные или отрицательные характеристики «чужого» этноса могут непосредственно влиять на его необъективную оценку и поведенческую стратегию в межличностных межгрупповых отношениях. Отрицательные этнические стереотипы и символы, с ними связанные, способствуют формированию и закреплению негативного отношения к тому или иному этносу, а при определённых условиях и развитию конфликтных ситуаций. В этнических стереотипах может иметь место и несоответствие между ценностными ориентациями и реальным поведением этноса, что оказывает существенное влияние на поведение его членов в инокультурной среде или на оценку носителей этнокультурных ценностей, чуждых данному этносу, но вынужденных

существовать в его рамках. Этно-национальный стереотип, как часть ценностно-нормативной системы, не является идентичным для всех входящих в него групп. Его усвоение и использование часто сопрягается с ситуацией ценностного выбора, с утверждением этнических элементов мировоззрения, когда приоритетные представления об общности происхождения уступают место представлениям об общности культуры, образа жизни, системы ценностей.

Этнические стереотипы связаны не только с процессами идентификации, но и дифференциацией, что предполагает существование этнодифференцирующих символов и стереотипов, служащих для выделения определённых групп из всей совокупности этнических общностей. Этнодифференцирующие символы связаны с изменением концептуальных обоснований идентификации и с внеэтническими факторами, которые меняются в различные периоды развития этноса.

К одному из таких существенных внеэтнических факторов в современных условиях следует отнести переоценку, критическую рефлексию исторических событий, которые начинают играть роль этнических символов. Несмотря на ослабление этнических свойств культуры, которая в современных условиях глобализации имеет тенденцию к унификации, национально-этнические стереотипы всё больше вплетаются общественно-политический дискурс.

Кроме системы этнических и этнодифференцирующих символов, символических форм идентификации к сфере национально-этнического сознания можно отнести этнические автостереотипы и этнические чувства. Этнические автостереотипы можно определить как специфические образы, в которых закреплены положительные представления о качествах своего народа, этноса [3, с. 27]. Особую роль в их формировании играет переосмысление фактов истории этноса: оценка событий прошлого, составляющая часть эмоционального опыта этносов, включается в сложную систему этнических символов. Автостереотипы, являясь более гомогенными, чем этнические стереотипы, не только концентрируют и консервируют значимый для этноса опыт, но и способствуют «размыканию» этнической общности, распространению её опыта вовне. Данный процесс способствует не только возрастанию роли этноса в инокультурной среде, но и укреплению осознания этносом своего морального, психологического, конфессионального единства. Это приводит к развитию процессов этнической, национальной интеграции.

Существование адаптационных механизмов в народной культуре придаёт особое значение изучению тех ценностных ориентаций, которые отражают глубинные и почти неосознаваемые стереотипы, модели восприятия мира, пространства, времени, человека и способов его деятельности. Данные стереотипы оказывают в кризисных ситуациях особенно значимое влияние на мотивы, ожидания, формы и способы деятельности этноса.

Эмоционально-мотивационная сфера теснее всего связана с ядром этнонациональной культуры, её традициями. Через неё стереотипы влияют на повседневный образ жизни, переплетаясь с обрядовыми формами и проявляясь в косвенных эмпирических индикаторах, по которым можно судить о продуктах этнической культуры и традиционных способах деятельности. В условиях социальной дестабилизации обрядовые институты выполняют многочисленные функции. Они выступают как квинтэссенция коллективного опыта, который аккумулируется в системе нормативных поведенческих и ценностных кодов, отражающих систему социокультурных идеалов и ожиданий.

Этническая картина мира сопрягается с утверждением «типических анонимных» стереотипов, имеющих непреходящую для культуры ценность. При этом всепроницаемость основных идей и образов такова, как будто это – первичные впечатления собствен-

но человеческого бытия, всё ещё не изжитые социумом, обладающие притягательностью и значимостью идеала» [3, с. 147].

Следует особо отметить, что картина мира этноса связана с утверждением доминирующей ценности наличного бытия при всех его (даже отрицательных) качествах. Отсюда сообщение элементам картины мира центростремительной силы, обращённой на поддержание идеалов прежде всего обыденного сознания. Понятно, что «искушение новым» не может поколебать общество, слишком ценящее реальности своего наличного бытия. Ориентация на стереотипы обыденного коллективного сознания всегда была для традиционного мировоззрения мощным стабилизирующим фактором, связанным с многократным переживанием уже имеющихся достижений, их шлифовкой, обдумыванием, фиксацией в образах и символах национального искусства.

При изменении национальной среды усложняется представление о мире соответственно усложнению самой жизни и самого общества. Традиционное мировоззрение смогло создать когнитивную модель мира и человека, отвечающую на все вопросы, которые ставило бытие. Этнические символы и стереотипы призваны в рамках данного контекста восполнять действительность, создавать из малого многое. И чем меньше иллюзий оставляет этносу действительность его реального существования, тем большей реальностью начинает обладать мир вероятностный, символический, открытый для творческой работы мысли.

Процесс развития этно-национальной общности происходит на основе постоянного взаимодействия «своего» и «чужого»; внутреннего и внешнего: их баланс различен для разных этапов истории. Диалектика стереотипов сопрягается с объяснительными стратегиями, полагающими мир объяснимым, а себя – сопричастными ему. В жизни общества, как правило, актуализируются те символы и стереотипы, которые ситуационно имеют особое значение для оптимально-результативной деятельности в конкретной среде и в конкретных социокультурных условиях.

Список литературы

1. Геллнер Э. От родства к этничности // Цивилизации. М., 1997. С. 95–96.
2. Левкович В.П., Андрущак И.Б. Этноцентризм как социально-политический феномен. // Психологический журнал, 1995. Т. 16. № 2.
3. Дейкер Х.П.Й., Фрейда Н.Х. Национальный характер и национальные стереотипы. // Современная зарубежная этнопсихология. М., 1979.

Albakova F.Y.

STEREOTYPES AS COLLECTIVE MODES OF PERCEPTION AND COMMUNICATION

The article is devoted to the cultural and anthropological understanding of the phenomenon of stereotyping. Stereotypes determine the nature of interpersonal communication, inter-ethnic relations. Of particular importance they acquire in the context of today's ethnic conflicts. Stereotypes shape public consciousness, ethnocentric and nationalist installation, contrasting "their" and "foreign" culture. Most clearly stereotypical perception actualized in the heat of passion, in which the "other", "others" perceived either in terms of empathy, or to justify negative attitudes towards "others" (social groups).

Keywords: perception, stereotype, stereotyping communication, intercultural relations, ethnic conflicts, autostereotypes, heterostereotypes.

Алешина Лариса Николаевна
Департамент языковой подготовки Финансового университета
при Правительстве РФ
laura_70@bk.ru

КОНЦЕПТ «ПТИЦА» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА РАЗНЫХ НАРОДОВ

Статья посвящена анализу образа птицы в мировых культурах. Птица – один из самых популярных образов в языковых картинах мира разных народов. Их изображения присутствуют в геральдике, их наделяют божественной и мистической силой, с ними связаны многочисленные фольклорные сюжеты.

Ключевые слова: концепт, птица, картина мира, символ, образ.

Концепт «птица» является одним из самых популярных в мифологической и религиозной картине мира разных народов. Олицетворяя собой связь с божественной силой, крылатые символы перекочевали в государственную символику в качестве, в первую очередь, защитных тотемов. Ранняя языческая история доносит до нас многочисленные воспоминания о птицах и птицеподобных существах, нашедших своё отражение в народном фольклоре (сказках, легендах, преданиях, мифах, балладах и т.д.).

Главной причиной «завоевания» птичьими образами практически всего культурного пространства человека послужило их единственное качество, которым люди не обладают – способность преодолеть земное притяжение.

Попробуем классифицировать орнитологические образы в языковых картинах мира по двум типам: назначению и степени материальности.

По назначению их можно весьма условно разделить на 3 группы:

1. *Посланники.* К данной категории относятся образы птиц и птицеподобных существ как носителей тонкой материи, взаимодействующих с Высшим и Низшим мирами, между божественным и материальным, олицетворяющих собой в первую очередь связь души и Творца.

2. *Помощники.* Эта категория представлена орнитологическими образами «бытового» назначения, присутствующими в фольклорных традициях народов в качестве добрых тотемов, помогающих в хозяйственном управлении.

3. *Предвестники* – самая «грозная» категория, предупреждающая людей о грядущих событиях, как правило, негативных. Она также нашла своё отражение в фольклоре.

По степени материальности орнитологические образы можно классифицировать следующим образом:

1. *Ангелы.* Это отдельно стоящая категория, представляющая собой олицетворение человеческой души, наделённая крыльями исключительно для того, чтобы осуществить взаимодействие конкретной души с Всевышним.

2. *Реально существующие в природе образы птиц.* В этой группе представлены птицы нашего мира, наделённые сакральными свойствами (качествами).

3. *Фантастические орнитологические образы.* К ним относятся птицы (животные, звери), которые реально в природе не существовали, а были выдуманы человеком. В фольклоре и мифологии есть многочисленные упоминания о подобных крылатых существах, которые никогда не существовали.

Если проанализировать все обозначенные выше категории применительно к использованию орнитологических символов в мировых культурах, можно отметить, что в современных языковых картинах мира нашли отражение не все из них. В частности, по-

мощники, предвестники, фантастические птицекрылые существа прочно закрепились в далёком прошлом человечества – в фольклоре, язычестве, шаманизме.

В языковых картинах мира разных народов чаще всего представлены образы ангелов и реально существующих в природе птиц, наделённых сакральными свойствами, олицетворяющими собой в первую очередь *посланников*, осуществляющих взаимодействие между мирами. В качестве основных орнитологических символов здесь выступают всего 15 объектов: лебедь, орёл, стервятник, ворон, дятел, голубь, страус, попугай, павлин, курица, гусь, кукушка, сова, воробей и соловей.

1. В языковой картине мира христианских стран (православие, католицизм) посланничество ассоциируется с *голубем*.

2. В языковой картине мира мусульманских стран – с *орлом* (вместе с тем орёл олицетворяет и Евангелиста Иоанна в христианстве).

3. В языковой картине мира буддизма – с *совой*.

4. В языковой картине мира индуизма – с *павлином*.

5. Первенство в языковой картине мира атеизма отдано *петуху*.

Крайне интересна ситуация с представлением концепта «птица» в языковых картинах народов, исповедующих иудаизм, в котором птицы существуют в виде сверхъестественных существ, но только лишь в качестве жертвенных символов. Иудаизм чаще рассматривает птиц с точки зрения Кашрута – закона об употреблении их в пищу человеком с точки зрения их «священной чистоты».

Соответственно представленной классификации стоит описать каждый из основных принятых символов в отдельности.

1. *Голубь*. В библейской истории голубь упоминается многократно. Его главная роль – вестник. Голубь принёс Ною оливковую ветвь, тем самым оповестив об окончании всемирного потопа, о том, что Господь сменил гнев на милость. Голубь является эталоном чистоты.

2. *Орёл*. Символ орла – властелина воздуха – берёт своё начало в далёкой древности, в которой он являлся не только спутником Богов, но и их прямой персонификацией. Он нашёл своё отражение практически во всех мировых культурах и религиях – от христианства до буддизма. Это солярный образ всех богов и правителей, нашедший наибольшее применение в геральдике множества стран, правителей, воинов. У баптистов орёл символизирует рождение, в буддизме – «транспорт» Будды, у тюрков – страж 5-го из семи небес, в мусульманском мире – это символ богатства и благорасположения.

3. *Сова* – традиционный символ мудрости, ночи и сна. Однако в странах, исповедующих буддизм, сова имеет зловещую символику. В Китае она олицетворяет принцип *ян*, имеющий скорее негативный характер. В Индии сова считается символом смерти.

В христианстве сова также имеет негативную окраску. Ей предписываются свойства колдовства, нечисти, слепоты и безверия.

4. *Павлин*. В индуизме павлин является одним из главных орнитологических символов. Его хвост олицетворяет собой восходящее солнце. Сам павлин играет роль сопровождающего помощника некоторых индуистских богов (Сарасвати, Кама, Сканд). Причём выявить какое-либо тождество между этими богами не представляется возможным, поскольку каждый из них олицетворяет собой абсолютно несопоставимые с другим качества: Сарасвати – мудрость, Кама – страсть, Сканд – война.

В качестве буддийского символа павлин являет собой сострадательность и преданность.

Есть место павлину и в исламе, где два павлина олицетворяют собой единство противоположностей.

В христианстве упоминание о павлине встречается достаточно редко. Иногда его перо ассоциируют с Всевидящим оком Божиим.

5. *Петух*. Несмотря на то, что петух признан символом атеизма, ему нашлось место и в христианской, и в мусульманской истории, и в буддизме.

Общие качества петуха – надёжность, мужество, храбрость, бдительность – нашли своё применение и в фольклоре, и в геральдике.

Краткий анализ концепта «птица» в языковых картинах мира разных народов позволяет сделать следующие выводы:

1. Концепт «Птица» присутствует практически во всех языковых картинах мира в образах реальных и фантастических птиц.

2. Достаточно часто присутствие одинаковых орнитологических символов в разных языковых картинах мира.

3. Большинство орнитологических образов привнесено в современные языковые картины мира из более древних мифологических, шаманских и фольклорных верований и традиций.

Aleshina L.N.

«BIRD» CONCEPT IN A LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF THE DIFFERENT PEOPLE

Article is devoted to the analysis of an image of a bird in world cultures. A bird is one of the most popular images in language pictures of the world of the different people. Their images are present at heraldry, they are allocated with a divine and mystic force, numerous folklore plots are connected with them.

Keywords: concept, bird, world picture, symbol, image.

*Баско Нина Васильевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
ninabasko@mail.ru*

РУССКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Статья подготовлена при поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-34-11114.

Статья посвящена роли фразеологических единиц в решении проблем межкультурной коммуникации при обучении иностранных учащихся русскому языку. В статье отмечается высокая частотность употребления идиом в современной речи, а также их особенности: информационная насыщенность, ситуативность употребления и экспрессивность, что важно для коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, фразеологическая единица, идиома, языковой барьер, национально-культурная семантика.

Каждый народ обладает собственными национально-культурными традициями, выраженными в языке. В процессе коммуникации представители лингвокультурного сообщества осуществляют контакты между собой, сообщают друг другу информацию, обозначают окружающие их предметы, явления, действия, выражают различные эмоции. У

каждого народа коммуникация обусловлена национально-культурной традицией. Осуществлять же общение между представителями различных национальных культур призвана межкультурная коммуникация. Впервые в отечественной лингводидактике определение термина «межкультурная коммуникация» было сформулировано академиком В.Г. Костомаровым: «Межкультурная коммуникация – это адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2, с. 26].

Среди языковых средств, обеспечивающих межкультурную коммуникацию, особое место занимают фразеологические обороты. В данной статье фразеологический оборот, фразеологизм понимается в узком значении этого термина – как идиома, то есть устойчиво воспроизводимое в речи образно мотивированное словосочетание: *вставлять палки в колёса, мелкая сошка, ниже плинтуса, вызывать аллергию, собаку съел* и другие. Фразеологические обороты языка, наряду со словами, пословицами, поговорками, устойчивыми метафорами, крылатыми выражениями входят в фоновое знание русских: они представляют собой совокупность общей информации для участников коммуникации, входящих в одно лингвокультурное сообщество, являются носителями общего знания. Их употребление в речи рассчитано на то, что собеседник также их знает и понимает.

Однако иностранец обычно не проходит того процесса социализации, что и носитель языка, и не имеет возможности в процессе регулярного общения знакомиться с фоновыми знаниями русских людей, тесно связанными с национальной культурой. Он получает эти знания в процессе изучения русского языка как иностранного. В связи с этим важной задачей при обучении иностранцев русской фразеологии как одному из средств межкультурной коммуникации является разработка лингвистического и методологического аспектов межкультурной коммуникации. Это позволяет изучать русский язык в единстве с национальной культурой. При этом чужая для иностранцев культура познаётся через язык носителей этой культуры. «Тесная взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидны: каждый урок иностранного языка фактически представляет собой диалог культур, опыт межкультурной коммуникации» [9, с. 15].

С исследованием языковой картины мира определённого социума, характерной для него системы базовых ценностей и особенностей национальной ментальности связан анализ лингвокультурных концептов – образов, представлений, знаний, существующих в сознании как отдельной личности, так и этноса в целом. «Концепты характеризуют национальную ментальность и составляют основу национальной культуры. Концепт принадлежит сознанию, детерминируется культурой и репрезентируется в языке» [4, с. 89]. Характерной чертой любого концепта является его актуальность, как для индивидуального, так и для коллективного сознания. Концепт обобщает знания отдельных представителей определённого социума об окружающем мире и его объектах. В лингвокультурологии концепт реализуется в виде единиц языка и речи – слов, фразеологизмов, пословиц, поговорок, крылатых выражений. Об особой роли фразеологизмов как языковых единиц, с помощью которых реализуется содержание лингвокультурного концепта, пишет профессор М.Л. Ковшова. «Представляется, что ярким репрезентантом того или иного концепта культуры может служить «идиоматический текст», т.е. совокупность идиом, в образах которых запечатлена и в семантике которых выражена суть концепта. В идиоматическом тексте смыслы, образы, ассоциации, эмоции и оценки, связанные с тем или иным переживаемым в культуре понятием – концептом – соединяются, сплетаются в единое целое, создают основу концепта... <...> Именно в идиомах полно и всесторонне воплощено ценностное содержание культуры: запечатлены представления человека о мире и современные установки поведения и деятельности» [4, с. 90].

Действительно, фразеологизмы представляют собой уникальное языковое явление, поскольку они являются, с одной стороны, языковым средством, обеспечивающим в обществе полноценную коммуникацию, с другой стороны, – яркими выразителями национально-культурной семантики, отражающими стереотипы национально-культурного видения мира: национальную культуру, обычаи, традиции народа, детали быта, исторические события. Иначе говоря, фразеологические обороты обладают как коммуникативной, так и культурологической ценностью, представляя собой всегда целостный знак, объединяющий язык и культуру. Эта особенность фразеологизмов играет важную культурно-познавательную роль в практике преподавания русского языка иностранным учащимся, обогащает их знания о России и русской культуре.

Однако следует признать, что фразеология как объект изучения иностранными студентами вызывает большие трудности, что в свою очередь создаёт языковые барьеры в межкультурной коммуникации. В связи с этим преподаватель должен стремиться минимизировать и по возможности устранить сбои в межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку. И здесь перед преподавателем РКИ встают вопросы, связанные с лингвистическими и методологическими аспектами межкультурной коммуникации: в чём выражается специфика фразеологизмов как коммуникативных единиц? Каким образом национально-культурная семантика выражается во фразеологическом обороте? В чём заключаются трудности при изучении русской фразеологии иностранцами? Как методически грамотно осуществить презентацию русских фразеологизмов в учебном процессе?

Опыт преподавательской работы по обучению русской фразеологии иностранных учащихся показывает, что трудности в понимании русских фразеологизмов иностранцами обусловлены самой лингвистической природой этих языковых единиц, особенностью их семантики, прежде всего, идиоматичностью их значения. Ведь смысл фразеологизма как особой значимой единицы языка не представляет собой сумму значений составляющих его слов-компонентов, поэтому «фразеологический оборот – это всегда секрет, загадка языка. Носители языка знают этот секрет, а для иностранцев – это трудная задача, которую должен помочь решить преподаватель РКИ» [1, с. 43].

В подавляющем большинстве фразеологизмы – образно мотивированные словосочетания, то есть их значение мотивировано тем образом, который осознается при буквальном восприятии фразеологизмов. Это восприятие ассоциируется с каким-либо свойством, состоянием, действием, чувством, ситуацией и осознаётся как их подобие. Некоторые фразеологизмы сохраняют в своей семантической структуре те признаки значения, которые были непосредственно связаны с его образованием. В таких случаях метафорический образ, лежащий в основе их семантики, понятен, легко расшифровывается. Например: *вставлять палки в колеса, делать из мухи слона, пятое колесо в телеге* и др. Мотивировка значений таких фразеологизмов является основой для их понимания. Ведь, по мнению известных ученых-фразеологов Н.М. Шанского, В.Н. Телия, В.М. Мокиенко, В.И. Зимина в своём первоначальном образовании все фразеологизмы были мотивированными: образы, лежащие в основе их семантики, были понятны современникам. Но в большинстве случаев фразеологические обороты утрачивают мотивированность значения, в результате чего их образное содержание становится непонятным, странным для современных носителей языка и тем более для иностранцев. Почему фразеологический оборот *кот заплакал* обозначает малое количество лиц или предметов, а фразеологический оборот *пруд пруди*, наоборот, большое? Почему Москву называют «Третьим Римом», а Санкт-Петербург – «Северной Пальмирой»? Особые трудности возникают у иностранных учащихся при знакомстве с русскими фразеологизмами, в составе которых содержатся слова, обозначающие

реалии прошлого, например, с такими, как семи пядей во лбу, в грош не ставить, мерить на свой аршин, косая сажень в плечах и др. В таких случаях без историко-культурологического или этимологического комментария преподавателю не обойтись.

Наиболее ярко специфика фразеологизмов как особых средств языка, обеспечивающих межкультурную коммуникацию, проявляется при сравнении их со словами-синонимами или синонимичными свободными словосочетаниями. По наблюдениям учёных, фразеологизмы в речи несут большую смысловую нагрузку, обладают более насыщенной информацией, чем их синонимы – слова или синонимичные им свободные словосочетания. «Значение идиом всегда богаче, чем значение синонимичного слова (или слов). А это значит, что значение идиом всегда более оснащено подробностями, чем слова» [7, с. 13]. Например, фразеологический оборот книжного характера *камень преткновения*, имеющий значение «непреодолимое препятствие, трудноразрешимая проблема», подразумевает, что препятствие, проблема неожиданно возникает именно в процессе какой-либо работы, дела, которые должны были бы привести к положительному результату.

Другой важной особенностью фразеологизмов является закреплённость их за определённой ситуацией, в которой фразеологизм обычно употребляется в речи. Например, недавно появившийся в речи фразеологический оборот *бежать впереди паровоза* «опережать естественный ход событий» подразумевает следующую ситуацию: все участники какого-либо процесса осуществляют его равномерно, а кто-то один старается опередить всех, нарушая общий ритм совместных действий. И это вызывает неодобрение или иронию у окружающих. Ситуация, в которой обычно используется тот или иной фразеологический оборот, как бы предполагает возможность или невозможность, уместность или неуместность употребления фразеологизма в определённых социальных условиях коммуникации. При этом учитываются социальный статус участников коммуникации, их положение в обществе (занимаемая должность, возраст и др.), социальные роли, выполняемые одним и тем же человеком (руководитель коллектива, деловой партнер, друг, глава семьи и др.).

Это чрезвычайно важно разъяснять иностранным учащимся при обучении их русской фразеологии, поскольку овладение фразеологизмами чужого языка предполагает знание не только их значений, но и тех ситуаций, в которых эти языковые единицы уместно употреблять.

И, наконец, следующей особенностью фразеологических оборотов как средств, обеспечивающих межкультурную коммуникацию, является оценочный характер значения фразеологических единиц: фразеологизмы не только обозначают какой-либо фрагмент действительности, но и выражают оценку (положительную или отрицательную) говорящего о том, что обозначается. Статус оценочности как языковой категории в лингвистике является общепризнанным. Формой объективации в языке результатов ценностного подхода к действительности признаётся оценочное значение. «Под оценочным значением понимается информация, содержащая сведения о ценностном отношении субъекта речи (того, кто использует данное слово или выражение) к определенному свойству обозначаемого, выделенному относительно того или иного аспекта рассмотрения некоторого объекта» [8, с. 56]. Иначе говоря, «оценочная модальность – это связь, устанавливаемая между ценностной ориентацией говорящего/слушающего и обозначаемой реальией» [8, с. 22].

Категория оценки может выражаться в языке по-разному: оценка может быть представлена в лексическом значении слова в качестве семантического компонента, или языковые единицы приобретают оценочные смыслы в контексте. В содержании лексического значения языковой единицы оценка, как правило, включается в коннотацию. Коннотация считается семантическим макрокомпонентом, являющимся «продуктом оценочного восприятия и отображения действительности в процессе номинации» [8, с. 21]. Профессор И.А. Стернин понимает под коннотацией «часть значения, связанную с характеристикой

ситуации общения, определённые отношения участников акта общения к предмету речи» [6, с. 89]. Таким образом, категория языковой оценки выступает основным способом отражения системы ценностей в языке. Кроме того, свидетельством ценности лингвокультурного концепта является высокая степень представленности в языке единиц, реализующих содержание данного концепта.

Известно, что фрагменты внеязыковой действительности, обладающие наибольшей ценностью в определённом социуме, характеризуются наибольшей степенью представленности в языке, что выражается в детализации наименования, наличии многочисленных синонимов и антонимов, выраженности в переносных значениях и фразеологических оборотах. Все эти показатели могут служить критерием актуальности обозначаемого понятия в сознании носителей языка. В свое время академик В.В. Виноградов указывал на то, что предметное и оценочное значения в слове находятся в определённом взаимодействии: «Само предметное значение слова до некоторой степени формируется этой оценкой, и оценке принадлежит творческая роль в изменениях значений» [3, с. 21].

Рассматривая фразеологические обороты русского языка в аспекте их оценочности, можно, например, отметить, что глагольные фразеологизмы *зайти в тупик* «закончиться безуспешно, безрезультатно», *закручивать гайки* «усиливать строгость, ужесточать требования», *наступить на одни и те же грабли* «повторять одни и те же ошибки», *раскачивать лодку* «нарушать стабильность, обострять конфликтную ситуацию» выражают отрицательное мнение человека, употребляющего этот фразеологизм, по поводу названных действий. А фразеологические обороты *набирать обороты* «получать развитие», *идти в гору* «расти, укрепляться; добиваться более высокого положения в обществе», *встать на ноги* «укрепиться, обрести самостоятельность» выражают положительное мнение человека, использующего этот фразеологизм в речи, о названных действиях. В приведённых фразеологических единицах оценочный компонент включён в лексическое значение фразеологизма в форме коннотации, что сопровождается в словарной статье пометами «одобрительно» или «неодобрительно». Преподавателю следует объяснять этот важный для межкультурной коммуникации момент при обучении иностранных учащихся русскому языку.

В наше стремительное время правильное понимание информации из российской прессы, радио, телевидения, художественных произведений современных писателей становится затруднительным без знания наиболее употребительных фразеологических единиц. В то же время большинство имеющихся учебников и учебных пособий по русскому языку для иностранных учащихся основано на стилистически нейтральной, «чистой» русской лексике, далёкой от живой речи носителей языка, от общения в типичных ситуациях. В результате у учащихся образуется разрыв между теоретическими знаниями и реальной практикой общения на русском языке. Объяснить значение употребительных русских фразеологизмов и ситуацию их употребления в речи, раскрыть их культурологическую ценность, показать особенности их функционирования, научить правильно употреблять фразеологизмы в речи должно, на наш взгляд, стать задачами обучения русской фразеологии иностранцев. Изучение русской фразеологии иностранными студентами обычно проходит в рамках специальных курсов и семинаров.

Интересно отметить, что иностранцы, как правило, стремятся буквально понять тот первоначальный образ, который был положен в основу фразеологизма, хотя доиспытываются до мотивировки значения фразеологизма. Например, у иностранных студентов вызывает большой интерес история появления таких фразеологических оборотов, как *попасть впросак*, *седьмая вода на киселе*, *перемывать косточки*, *держаться в ежовых рукавицах* и других. И здесь преподавателю РКИ приходят на помощь работы известных учёных-фразеологов, которые занимались вопросами этимологии фразеологизмов, –

Н.М. Шанского, В.Н. Телия, В.М. Мокиенко, В.И. Зимина. Например, из книги В.М. Мокиенко «В глубь поговорки» можно узнать о происхождении исконно русского фразеологического оборота *попасть впросак*, имеющего значение «по своей оплошности оказаться в неловком, неудобном, неприятном, затруднительном положении». Происхождение его таково. Существовал станок, скручивающий веревки, который назывался – про-сак; работавшие на станке часто попадали в него платьем, одеждой; такая ситуация по ассоциации и дала возможность назвать выражением *попасть впросак* уже любое неловкое, затруднительное положение. [5, с. 27–28].

Опыт работы на семинаре по русской фразеологии показывает, что большой интерес у иностранных учащихся вызывают задания на подбор фразеологического оборота в родном языке, близкого по семантике русскому фразеологизму, на сравнение ситуаций использования близких по семантике фразеологических оборотов в разных языках, на оценку, которая заключена во фразеологизме русского и родного языка. Подобное задание даёт возможность учащимся сравнить образы и ситуации, которые лежат в основе семантики фразеологических оборотов в разных языках. Ср.: *гоняться за двумя зайцами* (рус.) – *стрелять одной стрелой в двух орлов* (кит.), *держат камень за пазухой* (рус.) – *улыбаться, прятать нож* (кит.), *последняя капля* (рус.) – *последняя соломинка, придавившая верблюда* (кит.), *как грибы после дождя* (рус.) – *как весенние бамбуковые побеги после дождя* (кит.), *наступить на одни и те же грабли* (рус.) – *снова ехать по той же дороге, где опрокинулась повозка* (кит.), *ждать у моря погоды* (рус.) – *сидеть под деревом и ждать зайца* (кит.).

Подобные сравнения в процессе обучения дают иностранным учащимся осознание того, что языковая номинация и коммуникация у разных народов обусловлены национально-культурной традицией, что именно знания о чужой стране, её истории и культуре позволяют в полной мере осуществлять коммуникацию на иностранном языке.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что изучение русской фразеологии как одного из средств межкультурной коммуникации играет важную просветительскую, познавательную роль в практике преподавания русского языка как иностранного, обогащает иностранцев знаниями о России, о её истории и культуре.

Список литературы

1. Баско Н.В. Русская фразеология и межкультурная коммуникация // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому как неродному: сборник статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. М.: ИИУ МГОУ, 2016. С. 41–46.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Русский язык, 1990.
3. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Изд.3-е. – М.: Высшая школа, 1972.
4. Ковшова М.Л. Идиоматический текст как принцип исследования концепта // Литературная и диалектная фразеология: история и развитие (Пятое Жуковские чтения): в 2 т./ сост., отв. ред. В.И. Макаров; НовГУ им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород, 2011. Т. 1. С. 89–90.
5. Мокиенко В.М. В глубь поговорки. М.: Азбука-классика, 1975.
6. Стернин И.А. Лексическое значение слова / И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985.
7. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986.

8. Телия В.Н. Основные значения идиом как единиц фразеологического состава языка / Словарь образных выражений русского языка / Под ред. В.Н. Телия. – М.: Отечество, 1995. С. 10–16.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2008.

Basko N.V.

RUSSIAN PHRASEOLOGY AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION: LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS

The article is devoted to the role of phraseological units in solving problems of intercultural communication in teaching foreign students Russian language. Attention is paid to the occurrence frequency of idioms in modern speech and to such aspects as their informativeness, contextual use, expressivity, which is all important for communication.

Keywords: intercultural communication, phraseological unit, idiom, the language barrier, national-cultural semantics.

*Богуславская Вера Васильевна
Государственный институт имени А.С. Пушкина
boguslavskaya@gmail.com*

МЕЖЭТНИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье проводится анализ подготовительного факультета для иностранных студентов как поликультурного образовательного пространства, определяются основные цели преподавания различных дисциплин и выявляются факторы, оказывающие влияние на формирование идентичности студента.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, поликультурное образовательное пространство, этнические группы, идентичность, мир – системный анализ.

В настоящее время общепризнано, что эффективное обучение неродному языку и, в частности, русскому языку как иностранному невозможно без решения проблем межкультурной коммуникации в поле поликультурного и полиязычного образования в современной России [3]. Без познания менталитета народа, язык которого вы изучаете, невозможно спрогнозировать тактику и стратегию речевого поведения носителя языка, найти с ним общий язык. Поликультурность играет роль одной из ведущих педагогических стратегий современного образования. Вариативность, диалогизм, свобода принятия решений, уважение личности, реалистичность – данные принципы становятся приоритетными в условиях полифонического (полиэтнического) взаимодействия концептосфер представителей разных культур – субъектов образовательного процесса в полиязыковом образовательном пространстве.

От понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» неотделимы понятия «поликультурное (полиэтническое) образовательное пространство» и «поликультурное воспитание», этимологически восходящие к понятию «этнокультурное образование». По определению Т.К. Солодухиной, этнокультурное образование есть «взаимодействие культуры и образования, основанное на ценностях этнических

культур и педагогических достижений народов» [2, с. 45]. Полиэтническая среда выступает способом существования, деятельности и общения людей различных наций и народностей. Согласно современным подходам, полиэтническая среда объединяет материальные и духовные факторы жизнедеятельности различных народов в определённых конкретно-исторических и географических условиях, в определённом социальном пространстве и времени. Фактически она образует непосредственное окружение, в котором личность развивает свое отношение к миру и другим людям, формирует свою культуру и самосознание.

В указанных областях предполагается учёт культурных и воспитательных интересов разных этнических групп. Предусматривается, в частности, адаптация студентов к различным культурным ценностям и традициям, ориентация на диалог культур. В то же время стоит проблема сохранения особой этнической идентичности. Механизм формирования социальной идентичности в полиэтническом образовательном пространстве требует изучения взаимосвязи между теоретическими моделями межкультурной коммуникации, существующими в современном публичном дискурсе (такими как ассимиляция, аккультурация, мультикультурализм) [1], и практическими задачами педагогического процесса в условиях предвузовской подготовки иностранных студентов. Базовым механизмом формирования идентичности нами рассматривается воздействие на сознание в рамках преподавания дисциплин гуманитарного цикла в полиэтническом образовательном пространстве российского вуза. Опыт преподавания гуманитарных дисциплин в ходе предвузовской подготовки иностранных студентов указывает на необходимость тщательной проработки программ по истории, географии и страноведению с целью выработки сбалансированного подхода к репрезентации ключевых общественно-политических, исторических, цивилизационных проблем. На наш взгляд, результатом изучения данных дисциплин должно быть достижение следующих целей:

- формирование комплексных представлений о мировой истории и общественном развитии, свободных от национальных, государственных, цивилизационных стереотипов;
- формирование толерантного отношения к другим культурам и их представителям через осмысление проблемных точек общего прошлого и настоящего, а не их игнорирование и замалчивание;
- формирование уважительного отношения к российской истории через осознание места России в глобальном мировом развитии, усвоение её цивилизационных особенностей.

В рамках изучения России и её истории на подготовительном факультете для иностранных студентов данные цели могут быть достигнуты с использованием таких методологических парадигм, как «новая глобальная история» [4], “entangled history”, «мир – системный анализ». Основной идеей концепции формирования идентичности в полиэтническом образовательном пространстве является приобщение (в том числе через историческое сознание) к мировым гуманистическим ценностям (прав человека, свобод, плюрализма, демократии) и воспитание толерантного отношения к культурам, отличным от собственной – к этнодифференцирующим факторам, к которым относятся язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное и профессиональное искусство и т.д. Особенно остро стоит проблема построения дидактической модели инокультуры, так как сегодня иноязычное образование ориентировано на межкультурное общение. Дидактическая модель инокультуры должна в функциональном плане замещать реальную систему культуры и её главное назначение: позволить студенту (учащемуся) «проникнуть» в ментальное пространство народа – носителя изучаемого языка и таким образом преодолеть культурную изолированность.

Неправильно формирующийся опыт межэтнического общения в полиэтнических общностях в условиях современных катаклизмов может привести к отчуждению, что определяется сложностью этнического самосознания, например, этнические знания могут быть недостаточными или неактуальными для личности.

К позитивным моментам включения в полиэтническое образовательное пространство можно отнести появление возможности межкультурной коммуникации, которая рассматривается как особая форма коммуникации, возникающая в условиях разделения людей «на представителей своей и чужой культуры». Межэтническое общение в иноязычной (поли- и билингвальной) образовательной среде расширяет возможности субъекта в приобретении знаний о «своей и чужой» культурах. В целом данный процесс способствует развитию межэтнического понимания и формированию толерантных навыков межэтнического общения и содействует формированию самоидентичности личности. По сути, этническая идентичность является своеобразной «нормой» в построении межэтнических контактов. Несмотря на разнообразие позиций в отношении особенностей формирования идентичности, общепринятым является признание того, что идентичность находится под влиянием определённых социокультурных условий и формируется в процессе социализации личности при активном приобщении к общечеловеческим, инокультурным, этническим ценностям, традициям. В полиэтническом образовательном пространстве в контексте определенной культуры происходит приобщение к традициям, поиск «своих» ценностей, формирование характера и мировоззрения – происходит развитие человека как личности.

Список литературы

1. Богуславская В.В., Китанина Э.А. К проблеме сохранения этнической идентичности // Личность в межкультурном пространстве Материалы V Международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию РУДН. / Под общ. ред. В.В. Барабаша. М., 2010.
2. Солодухина Т.К. Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе (на материале Республики Бурятия): дис. д-ра пед. наук. / Т.К. Солодухина // М., 2005.
3. Хромов С.С., Богуславская В.В. Русский язык в современной межкультурной коммуникации: некоторые вопросы и проблемы // Индустрия перевода. М., 2013. № 1.
4. Mazlish B. The New Global History / B. Mazlish. New York: Routledge, 2006.

Boguslavskaya V.V.

INTERETHNIC COMMUNICATION IN A FOREIGN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF IDENTITY FORMATION

The article analyses a pre-university faculty for foreign students as a multicultural educational space, defines main goals in teaching of different subjects and figures out factors that effect on student's identity construction.

Keywords: international communication, ethnical group, multicultural educational space, identity, world-system analysis.

Вольская Наталья Павловна

МГУ имени М.В. Ломоносова

panivolska@gmail.com

Арифова Насиба Озодовна

Филиал МГУ в г. Душанбе

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И АМЕРИКАНСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕДВЫБОРНЫХ ТЕКСТОВ

В статье анализируются лингвистические приёмы, стратегии, которые используют политики в своих речах, выступлениях во время предвыборных кампаний. Языковые приёмы и средства разбираются в этой статье.

Ключевые слова: политический дискурс, коммуникативная стратегия, семантическое пространство, стилистические фигуры.

Интенсивное развитие политических технологий, а также возрастающая роль средств массовой информации способствуют повышенному вниманию общества к политической коммуникации. Семантическое пространство политического дискурса включает три типа знаков: специализированные вербальные (политические термины, антропонимы), специализированные невербальные (политические символы) и неспециализированные, которые не были изначально ориентированы на данную сферу общения, но вследствие устойчивого функционирования в ней приобрели содержательную специфику (личные местоимения). Важная особенность политического дискурса состоит в том, что политики часто пытаются завуалировать свои цели, используя номинализацию, эллипсис, метафоризацию, особую интонацию и другие приёмы воздействия на сознание электората и оппонентов.

Предвыборный политический дискурс – это напряжённая борьба за власть, в которой победителем обычно становится тот, кто лучше владеет речью, кто способен создать в сознании адресата необходимую манипулятору картину мира. Отличительной особенностью политического дискурса является экспрессивность, которая предполагает использование выразительных средств, таких как стилистические фигуры (антитеза, инверсия, эллипсис, сравнение и др.). Сюда же относятся метафорические и метонимические обозначения для придания тексту образности и выразительности. Речь, в которой используются стилистические фигуры и тропы, кажется более интересной для восприятия.

Сама политическая коммуникация подвергается театрализации политической деятельности. Театральность как феномен политической коммуникации выполняет функции презентации и самопрезентации политических авторов для воздействия на широкий социум с целью обретения, укрепления и удержания политической власти. Театрализация и режиссирование политической действительности имеют большую значимость для современного политического процесса, когда восприятие политических событий сквозь призму зрелищности и развлекательности, «конструирование» политической действительности при помощи СМИ приобретают новые формы и масштабы. Тот факт, что в политическом дискурсе присутствует адресат-наблюдатель, т.е. потенциальный избиратель, позволяет делать политическую коммуникацию особенно зрелищной. Это касается, прежде всего, предвыборных дебатов, в которых у политика есть прямой оппонент, однако очевидно, что говорящий старается повлиять не на картину мира своего противника по политической гонке, а на электорат. Воздействие на адресата в рамках этой стратегии отмечено высокой эмоциональностью. Театральность, выступая как лингвосемиотическая категория,

представленная в языке и речи системой знаков, способствует точно рассчитанной реализации намерений субъектов политики для достижения своих целей, оказывается эффективным способом воздействия на широкую аудиторию через вербальные и невербальные механизмы презентации и самопрезентации.

Неотъемлемой частью политической коммуникации выступает предвыборный дискурс, в котором находят свою реализацию определённые стратегии и тактики речевого поведения политиков, суть которых заключается в «проведении операции» над сознанием адресата. Коммуникативной стратегией можно назвать совокупность мер по реализации коммуникативных намерений говорящего. Тактики представляют собой конкретный этап реализации коммуникативной стратегии и характеризуются определенным набором приёмов, определяющих использование тех или иных языковых средств.

Выделяют три основные стратегии:

- 1) стратегия на понижение – это тактика акцентирования отрицательной информации о противнике, часть стратегии дискредитирования оппонента;
- 2) стратегия на повышение – это тактика акцентирования положительной информации о себе (самовосхваление);
- 3) стратегия на театральность.

Стремление ослабить противника в рамках стратегии на понижение реализуется в имплицитном выражении негативного отношения к нему. Возьмём для примера слова В.В. Путина: «Административные процедуры, бюрократия исторически никогда не были в России предметом национальной гордости. Есть исторический соблазн победить коррупцию путем репрессий – борьба с коррупцией, безусловно, предполагает применение репрессивных мер. Известны социологические данные: подростки, в «лихие 90-е» мечтавшие сделать карьеру олигарха, теперь массово выбирают карьеру госчиновника» [1, с. 25].

Политик описал ситуацию, привёл социологические данные, характеризующие её с негативной стороны, однако не выразил свою позицию эксплицитно, лишь отстранённо предоставив данные. Автор высказывания использовал безличные предложения, чтобы создать видимость независимого и непредвзятого анализа ситуации. Яркая образность достигается за счёт использования такого стилистического приёма, как метафора. В политической коммуникации роль метафоры заключается в воздействии на сознание аудитории через косвенную номинацию, в расширении границ интерпретации выступления. Использование метафоры «лихие 90-е» позволяет автору построить яркую оппозицию между ситуацией в прошлом и ситуацией сейчас.

Вот в такой же ситуации (стратегия на понижение) говорит Х. Клинтон:

«Идеи Дональда Трампа не просто отличны, они опасно бестолковы. Они даже не являются идеями как таковыми, а представляют собой лишь странные напыщенные тирады, личные распри и откровенную ложь. / И, ко всему вышесказанному, он верит в то, что Америка слаба. Что она – посмешище. Он назвал наши вооруженные силы катастрофой. Он сказал, что мы – цитата – «страна третьего мира». И он говорил вещи, подобные этим, на протяжении не одного десятилетия. Это, мои друзья, слова того, кто не понимает ни Америку, ни весь мир» [2, с. 4].

Данная тактика, часто используемая Х. Клинтон в своих речах по направлению к своему главному противнику в предвыборной гонке, направлена на создание крайне негативного образа с прямым указанием на несостоятельность оппонента как политика высшего статуса. Таким образом оратор изобличает противника и создаёт более привлекательный собственный имидж в глазах слушателей.

Стратегия на повышение характеризуется желанием говорящего представить себя в выгодном свете, увеличить свою значимость в глазах электората. Тактика анализ-«плюс» предполагает такое описание ситуации, которое имплицитно выражает положительное отношение к рассматриваемой ситуации. Приведём пример из статьи В.В. Путина: «Общество прошло трудный процесс взросления. И это позволило нам всем вместе вытащить страну из трясины. Реанимировать государство. Восстановить народный суверенитет – основу подлинной демократии. Хочу подчеркнуть – мы сделали это демократическими, конституционными методами. Политика, которая проводилась в 2000-е годы, последовательно воплощала волю народа. Это каждый раз подтверждалось выборами. Да и между выборами – социологическими опросами» [1, с. 25]. Здесь автор описывает ситуацию в стране с положительной стороны, употребляя лексические единицы с положительной коннотацией. Однако в использованных словах имплицитно заложено значение исправления негативной ситуации, которая имела место. Например, политик говорит об успешном восстановлении, т.е. возвращении страны в прежнее состояние после «разрухи» и, как следует из фразы «восстановление народного суверенитета», зависимости от других государств. Частным случаем тактики презентации можно считать тактику самопрезентации, при которой политик выставляет себя и свою партию в наиболее выгодном свете. В качестве примера такой тактики можно привести отрывок из выступления В.В. Жириновского, в котором он описывает себя с исключительно положительной стороны, призывая проголосовать за него: «У Путина есть учёная степень, я – доктор наук. Путин – юрист, я – заслуженный юрист. Медведев преподавал в Петербургском университете, я – профессор, штатный профессор двух московских вузов, почётный доктор пяти университетов страны. У меня два, три ордена: Почёта и два «За заслуги». Где ордена Путина? Где ордена остальных?» [3, с. 406].

Рассмотрим аналогичную тактику на примере речи Х. Клинтон: «Будучи вашим Сенатором, я вела борьбу против расовой дискриминации и несоразмерности при назначении наказаний за торговлю разными видами кокаина»; «в отличие от него [Дональда Трампа] я имею некоторый опыт борьбы с трудностями и тяжёлой работой управления государством. Я боролась с Китайским правительством на Конференции по изменению климата в Копенгагене, являлась посредником между Израилем и ХАМАСом по вопросу прекращения огня, договорилась об уменьшении количества ядерных боеприпасов с правительством России, боролась за мировое единство в вопросах глобальных санкций против Ирана и защищала права женщин, религиозных меньшинств и ЛГБТ сообщества во всем мире. И да, я действительно, действительно сидела в Зале оперативных совещаний и являлась советником Президента в самых трудных решениях, с которыми ему приходилось сталкиваться» [2, с. 12].

Здесь, наряду с непеременимым маркером данной тактики – местоимением «я», – интересным представляется выбор лексем, например: “tough” (сложный) – “toughest” (самый сложный), “fight” (бороться), “wrestle” (вести борьбу) и др. Семантика представленных лексем, использованных в некоторых случаях и в превосходной степени, позволяет оратору создать образ политика, обладающего набором определённых положительных качеств, опытом и силой вести борьбу – то есть создать образ сильного потенциального правителя. Последний пример также представляет собой сочетание с ещё одной тактикой – тактикой демонстрации профессионального успеха. Х. Клинтон демонстрирует свои профессиональные достижения в области международной и внутренней политики и подчеркивает свои профессиональные управленческие и дипломатические способности.

В качестве заключения можно сказать, что потенциалом воздействия на сознание адресата и на существующую картину мира обладают риторические приёмы и раз-

личные средства образности. Выбор лексических единиц в политических речах определяется, главным образом, их прагматической направленностью на реализацию целей убеждения и создание положительного имиджа политика. Синтаксическими особенностями политических текстов можно считать повторы различных уровней, в частности синтаксический параллелизм. Риторические вопросы и восклицания также являются широко распространённым средством экспрессивного синтаксиса. При помощи таких вопросов адресат вовлекается в ход рассуждений или переживаний, становясь более активным. В политических текстах приёмами завуалированного, альтернативного представления действительности средствами косвенной оценки в политическом дискурсе чаще всего являются метафоры, сравнения, аллюзии, эвфемизмы и другие стилистические средства косвенной оценки. Основной стилистический прием, используемый в политических текстах – метафора. Выбор метафор в политических выступлениях определяется той целью, которой политик хочет достичь в своём выступлении или серии выступлений. Поэтически сформулированная мысль имеет огромное значение в объединении людей и в воздействии на их поведение и мышление. Метафоры, включая ассоциативное мышление, дают огромную экономию интеллектуальных усилий. В связи с этим коммуникативную цель политической метафоры можно сформулировать так: политическая метафора – это речевое воздействие с целью формирования у реципиента (чаще всего у общества) либо положительного, либо отрицательного мнения о той или иной политической единице (партии, программе, мероприятии). Индивидуально-авторские метафорические словосочетания в языке политика возникают часто как синонимы из-за продолжительного употребления превратившихся в штампы косвенно-оценочных словосочетаний, уже потерявших свою эффективность воздействия на внимающую им аудиторию. Метафоры играют особую роль в принятии политических решений, так как помогают выработке альтернатив, из которых далее осуществляется выбор. Для политического текста характерна прямая или косвенная ориентированность на вопросы распределения и использования политической власти. Во многих политических текстах содержится изложение фактов и мнений, но такая информация должна служить еще одним аргументом для убеждения адресата и в конечном счете влиять на его политическую позицию. Необходимость убедить аудиторию обуславливает использование определённых стратегий и тактик, которые делают воздействие наиболее эффективным.

Список литературы

1. Аكوпова Д.Р. Стратегии и тактики политического дискурса // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2013.
2. Donald Trump. Republican Candidates Debate in Houston, Texas. February 25, 2016: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=111634>.
3. Путин В.В. Россия и меняющийся мир: <http://www.putin2012.ru/events/314> - 28.03.2015.
4. Речь Хилари Клинтон на съезде: <https://www.golos-ameriki.ru/a/clinton-fact-check/3440201.html>.

*Volskaya N.P.
Arifova N.O.*

LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF POLITICAL PRE-ELECTION TEXTS IN THE USA AND RUSSIA

In the article the current political discourse is being examined as an object for a linguistic research. In this article language and speech is analyzed.

Keywords: political discourse, semantic space, linguistics semiotics, stylistic figures.

*Лыткина Оксана Ивановна
МГУ имени М.В. Ломоносова
lytkinao@list.ru*

ОБРАЗ ЧИНОВНИКА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Работа посвящена описанию концепта «чиновник» в русской языковой картине мира. В результате исследования современных публицистических текстов, материалов ассоциативного, толковых и аспектных словарей русского языка были установлены когнитивные признаки, определяющие содержание концепта, определена структура концепта и его национальная специфика.

Ключевые слова: концепт, чиновник, русская языковая картина мира

Следует отметить актуальность исследования проблемы взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры, частным проявлением которой является изучение национальной специфики языковых картин мира. В настоящее время интерес многих учёных вызывает проявление культуры в языке и представлений о мире, имеющих национальную специфику, средствами языка.

Цель нашей работы – описать образ чиновника в русском языковом сознании в синхроническом аспекте. В связи с чем выбор материала исследования был ограничен публицистическими текстами за последние 7 лет по данным национального корпуса русского языка (всего было проанализировано 447 примеров с вхождением лексемы «чиновник») [3], данными русского ассоциативного словаря [7], толковых и аспектных словарей русского языка [4; 8; 9]. В качестве основных методов исследования нами были использованы: метод наблюдения, контекстного анализа, ассоциативного эксперимента, статистический метод, синтез полученных в ходе исследования результатов.

По нашим наблюдениям, лексема «чиновник(и)» имеет сочетаемость со следующими словами: высокий, высокопоставленный, высокого ранга, влиятельный, государственный, крупный, местные, отечественные, российские, региональные, федеральные, городские.

Методом контент-анализа нами были установлены следующие типы информации, характеризующие образ чиновника: бюрократ, функция которого охранять и подавлять, вор, нечист на руку, нерасторопен, недобросовестно выполняет свои обязанности, патриот, исполнительный, но недалекий, невежественный, ушлый, равнодушный, бессовестный, неподотчетен закону и общественному контролю, паразит, в костюме и галстуке.

Лексема «чиновник» часто употребляется в контексте с лексемами «государство», «плановость», «феодализм», «злоупотребление», «вседозволенность», «коррупция». Ср., например, некоторые примеры: «Но как только вы подчините Академию наук не учёным,

а чиновникам, вы лишитесь независимой экспертизы. Чиновник продавит любое решение. Чиновник есть чиновник»; «Что там ни говори, а для правильного хода дел в государстве и нанесения настоящей пользы Отечеству чиновник должен быть честен, исполнительен и недалёк»; «Разве не аномален высокого ранга чиновник, руководящий очень ответственной и хрупкой сферой нашей жизни и поражающий всех своим очевидным невежеством!»; «Ну узнает народ, что чиновник – вор»; «Человеческое сочувствие в полпреде перемежается с чиновничьим «это вне моей компетенции»» и др. [3].

В этом отношении показательны ответы губернаторов на вопрос журналиста «Почему молодые люди в России больше хотят стать чиновниками, чем предпринимателями?». Практически каждый ответ представлял попытку развенчания сложившегося в народном сознании стереотипа о чиновниках: «Но глубоко ошибаются те, кто думает, что должность государственного служащего – это некая синекура, тёплое местечко, где можно сделать карьеру, ничего по сути не делая»; «Не секрет, что госслужба предполагает карьерный рост и повышение заработной платы по стажу и классности» [5, с. 16]; «Да, конкурс в вузы высокий. Во многом это связано с тем, что в представлении многих молодых людей работа чиновника «не пыльная», а уровень дохода высокий, что у каждого чиновника персональный автомобиль и многие другие материальные блага»; «Ведь не секрет, что часто выбор специальности диктуют родители. Они видят, как тяжело приходится предпринимателям, каковы финансовые риски, ответственность, и говорят своим детям: только не в предприниматели. Иди на госслужбу. Тепло, светло, а если всё получится, дослужишься «до степеней известных». Во-вторых, бюрократия в любой стране – это коллективно безответственная, но при этом довольно благополучная сущность. В-третьих, разговоры об «откатах чиновникам» сыграли злую шутку. Некоторые думают, что очень скоро зарплата им станет не нужна» [5, с. 17].

Как видно из результатов наблюдения, образ чиновника в русской языковой картине мира негативно окрашен, ср.: «Само слово *чиновник* в основном функционирует в бытовой сфере и так же, как в прошлые времена, вызывает негативные эмоции, связанные с тем, что многие чиновники выполняют свою работу формально, без живого участия в деле и сочувствия человеку, связаны с коррупцией» [6, с. 619–620].

Это подтверждается и материалами толковых словарей русского языка (как известно, толковые словари отражают языковую картину мира народа – носителя языка). Например, в толковых словарях С.И. Ожегова и Д.Н. Ушакова в качестве основных указываются следующие значения лексемы «чиновник»: 1) государственный служащий (крупный чиновник, мелкий чиновник), 2) перен. человек, относящийся к своей работе с казённым равнодушием, без деятельного интереса, бюрократ [4; 9].

Следует также отметить, что в синонимическом ряду с доминантой «чиновник» много слов с негативной оценкой, ср.: бонза, буквоед, бумажная душа, бюрократ, волокитчик, канцелярист, канцелярская крыса, крапивное семя, официал, пенсионарий, приказная строка, приказный крючок, рядец, сановник, службист, функционер, чернильная душа, чернильная крыса, чинарик, чинодрал, чинуша, ябеда [8].

Любопытны и результаты ассоциативного эксперимента. На слово-стимул «чиновник» было получено 70 различных реакций, из которых высокочастотными являются: бюрократ (19 реакций); Гоголь (5); вор, государственный, деньги, нос, ревизор, служащий, стол, толстый, чин (2). Среди единичных реакций можно отметить и те, которые были отмечены нами в качестве когнитивных признаков концепта «чиновник» в публицистической картине мира: берёт взятки, богатый, бумага/бумаги, бумагомарака, буржуй (без дела сидящий человек), важный, взяточник, высокий, высокопоставленный, главный, глупый, жулик, занудство, мелкий, морда, писака, портфель, сановник, толстопуз, хапуга [7].

Сама лексема «чиновник» выступает как реакция на следующие слова-стимулы, т.е. в сознании носителей языка тесно связана с ними: чванливый (12), важный (11), бюрократ (10), государственный (5), взятка (4), высокомерный (4), штатский (4), мелкий (3), дипломат (2), надменный (2), надутый (2), служащий (2). Среди единичных реакций следует отметить: заносчивый, исполнить, канцелярский, клерк, кляуза, сан, скряга, служба, спесивый [7].

Сложившаяся традиция восприятия чиновника/начальника находит своё отражение в пословицах и поговорках русского народа, например: По улице идёшь, хоть не надевай шапки (о многоначалии у казённых крестьян); Сверху легко плевать, а попробуй снизу (вверх плюнуть)!; В службе легче ответ с чужой головы; Хоть лыком шит, да начальник; Хоть мочальник, да твой начальник; Кто барствует, тот и царствует (т.е. владеет); Господин, что плотник: что захочет, то и вырубит; Кто в чин вошёл лисой, тот в чине будет волком и др. [1].

Итак, образ «чиновник» можно отнести к ключевым образам русской культуры, о чём свидетельствует высокая частота словоупотребления (5633 на 1 миллион словоупотреблений), которая в последние годы только возрастает (например, в 2011 г. – 3973 употреблений на один миллион, а в 2014 г. – 5133) [3].

Языковая характеристика чиновника в русской языковой картине мира, в отличие, например, от корейской или китайской, представлена информацией, имеющей подчеркнутую негативную оценку, что подтверждается результатами исследования публицистических текстов, толковых и аспектных словарей русского языка, ассоциативного эксперимента. Современный образ чиновника сложился во многом под влиянием традиций русской культуры и произведений русской литературы (в частности, под влиянием произведений Н.В. Гоголя и А.П. Чехова) [2].

Список литературы

1. Даль В.И. Пословицы русского народа [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rodon.org/dvi/prn0.htm#a80>. (Последнее обращение: 22.08.2017)
2. Назаренко О.Г. Концепт «чиновник» в текстах отечественной культуры: Автореф. дис. на соискание учёной степени канд. культурологии. – Владивосток, 2007.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (Последнее обращение: 18.03.2017)
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. М.: Азъ, 1992.
5. Почему молодые люди в России больше хотят стать чиновниками, чем предпринимателями? // Прямые инвестиции, 2011. № 2. С. 16–17.
6. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009.
7. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Т. I. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов. – М.: АСТ-Астрель, 2002. Т. II. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php>. (Последнее обращение: 14.03.2017)
8. Сайт синонимов [Электронный ресурс]. URL: <http://словарь-синонимов.рф/>. (Последнее обращение: 21.03.2017)
9. Толковый словарь русского языка: [В 4 т. / Д.Н. Ушаков и др.]; Под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 4: С–Я. М.: Рус. словари, 1994.

Lytkina O.I.

THE IMAGE OF OFFICIALS IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

The work is devoted to the description of the concept “official” in the Russian language picture of the world. As the result after the study of contemporary journalistic texts, materials, associative and explanatory and aspect dictionaries of the Russian language were established cognitive features that determine the meaning of the concept, the structure of the concept and its national peculiarities.

Keywords: concept, official, Russian language picture of the world.

Черкашина Татьяна Тихоновна

*Государственный университет управления
ttch2004@yandex.ru*

Новикова Наталья Степановна

*Государственный университет управления
natalynov@yandex.ru*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК КОЛЛЕКТИВНОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ УМА ИЛИ ЕГО «ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ»?

В статье поднимаются проблемы методологической и методической актуальности формирования межкультурной компетентности студентов в контексте трансформации образовательной системы, встроенной в открытое информационное пространство, и связанные с этим манипулятивные технологии «программирования ума». Авторы обращают внимание на смену моделей, поведенческих образцов, ценностей, которые сегодня стремительно обрушиваются на молодого человека, и предлагают варианты «программной», системной работы по научению студентов паритетному взаимодействию в формате межкультурного диалога.

Ключевые слова: ценностные ориентиры, поведенческие нормы, маркеры национальных брендов, языковая манипуляция, паритетное взаимодействие.

Наиболее известным и признанным в мире определением понятия *культура* применительно к межкультурной коммуникации является определение Г. Хофстеде. Оно состоит всего из трёх слов и по-английски звучит так: “Software of the mind” – *культура – это программное обеспечение ума*. Другой вариант интерпретации этого определения – *культура – это коллективное программирование ума*. Одним словом, *под культурой понимается устоявшаяся совокупность ценностных ориентиров, поведенческих норм, традиций и стереотипов, принятых в данной стране или группе стран и усвоенных языковой личностью*. Культура, с одной стороны, призвана стать программой для усвоения, но с другой – должна научить человека сопротивляться программированию, если рассматривать последнее с технократических позиций [5].

Современная образовательная система, встроенная в открытое информационное пространство, претерпевающая качественно новые изменения, вынуждена приспосабливаться к стремительно глобализирующемуся миру. Как известно, образование существует для человека и во имя человека. Именно человек как субъект языка и культуры находится в центре внимания лингвистики, психологии, социологии, антропологии, философии, семиотики, лингвокультурологии [5, с. 17]. Фундаментальные трансформации, связанные с

глобализацией и доминированием информационных технологий над индустриальными, позволили Ж. Эллюлю вывести формулу: «XX век сказал: человек умер» [3, с. 14].

Наибольшее влияние на коренные изменения в области межличностного взаимодействия, на наш взгляд, оказали:

1) с одной стороны, *глобализация и интеграция* общественных процессов, а с другой – *индивидуализация* человека и как следствие – намечающиеся тенденции демассификации средств и систем информации, а значит, и демассификации личности и культуры;

2) *вестернизация*, а точнее, *американизация* всех сфер общественной жизни, с одной стороны, и *стремление народов сохранить свой суверенитет и этническую идентификацию*, с другой;

3) *потенциальные возможности новых коммуникационных технологий и традиционные формы* существования речевой культуры и др.

Новые модели, поведенческие образцы, ценности сегодня стремительно обрушиваются на человека, и он не успевает их осмыслить, присвоить, вырастить в своей душе. Человек входит в мир как представитель определённой культуры. Процесс освоения и присвоения своей собственной культуры происходит, на первый взгляд, произвольно. Человек буквально вырастает в свою собственную культуру, поэтому её ценностные установки, традиции он воспринимает как сами собой разумеющиеся и правильные. Британцы, к примеру, о своей истории и национальной культуре говорят с неизменным и глубоким уважением: *“Right or wrong – this is my country!”* – *«Права она или нет, но это моя страна!»* Русские в своём кругу могут позволить себе критические высказывания в адрес России, но стеной встают на её защиту перед внешним врагом [5, с. 97].

Знания о мире, о месте человека в нём, представления о национальной культуре кодируются вербальными и невербальными способами. Впоследствии эти знания человеком систематизируются, оцениваются и складываются в определённую систему – картину мира, которая включает в себя маркеры национальных «брендов»: *«край берёзового ситца»*; *«синеокая страна»*; *дремучие леса*; *Волга-матушка*; *Енисей-батюшка*; *Красная площадь*; *Царь-пушка и Царь-колокол*; *башни Кремля*; *бой Кремлёвских курганов*; *крейсер «Аврора»*; *Эрмитаж*; *«домик окнами в сад»*; *Москва златоглавая*; *Тихорецкая застава*; *улучки Арбата*; *город русских моряков*; *Мамаев курган*; *Вечный огонь*; *«Троица» А. Рублёва*; *«Три богатыря» В. Васнецова*; *«Боярыня Морозова» В. Сурикова*; *Пётр I*; *А. Пушкин*; *П. Третьяков*; *Ю. Гагарин*; *Гжель*; *Хохлома*; *тульский пряник*; *автомат Калашникова*; *«Булава-30»*; *танк «Армата»* и многое другое. При этом фундаментальные свойства культуры как феномена не зависят от полноты её освоения отдельным индивидом.

Какими знаниями, умениями и навыками следует вооружить современную молодёжь, чтобы она приняла предложенную ей программу конструктивного взаимодействия, научилась убедительно говорить; слушать и слышать партнёра по диалогу; анализировать своё и чужое речевое поведение; знать культурные традиции России и уважительно относиться к культурным особенностям всех народов? На наш взгляд, принятие культурного многообразия в качестве факта даёт толчок к развитию и укреплению диалогического стиля взаимодействия. Юношество всё подвергает сомнению, поэтому согласимся с точкой зрения Ф. Честерфильда: *«Хотеть, чтобы каждый рассуждал, как я, – всё равно что хотеть, чтобы каждый был моего роста и сложения... Бессмысленно преследовать, а равно и высмеивать людей за те их убеждения, которые сложились у них в соответствии с их разумом и не могли сложиться иначе».*

В то же время молодёжь необходимо научить распознавать языковую манипуляцию, навязанную СМИ и Интернетом. Не секрет, что с помощью слов-мифологенов раз-

рушались империи, и Советский Союз не стал исключением [2, с. 122]. Массированные словесно-манипулятивные операции информационной войны внедряют в сознание молодых людей ложные идеи о «правильном» исламе, возрождается неонацизм с его декларацией межнациональной вражды и проч.

Ценностная дезориентация рядится в одежды общечеловеческих ценностей, которые, пока, правда, негласно, предписано считать фундаментальными; пропаганда однополых браков; гей-парады на европейских улицах и площадях; активно внушаемое чувство стыда за прошлое своей страны; сомнение в истинности и незыблемости веры предков – из этого ряда.

Молодой человек не успевает приспособиться к стремительно меняющемуся миру и сформировать своё отношение к нему. Решая проблемы межкультурной коммуникации в поликультурном образовательном пространстве, мы, ориентируясь на диалог, вынуждены опираться на то, «что нам дано», и на то, «что требуется доказать». Видеть проблему – это то, что «нам дано», а отталкиваться от потребностей – это то, что «требуется доказать». Что бы ни говорилось в семье, школе, вузе, современная молодёжь активно черпает информацию из Интернета, и эта информация самого широкого толка. Если вербовщики радикальных религиозных организаций умело склоняют на свою сторону далеко не глупых студентов российских вузов, то можно представить себе глубину и остроту проблемы [5, с. 78].

«...Ещё никогда в истории человек не становился настолько проблематичным для себя, как в настоящее время» (М. Шеллер). Актуальной задачей современного образования является адаптация культуры к глобальным сдвигам, которые переживает человечество, и создание программ не только для ума, но и для сердца. Только так можно сформировать думающего, рефлексирующего человека.

Список литературы

1. Васильев А.Д. Игры в слова. Манипулятивные операции в текстах СМИ. – СПб.: Златоуст, 2013.
2. Кара-Мураза С.Г. Манипуляция сознанием. – М., 2002.
3. Черкашина Т.Т., Новикова Н.С. Методологическая парадигмальная оценка языка в контексте глобализирующегося мира: лингвопрагматический аспект. Вестник Тамбовского университета, серия «Филологические науки и культурология». Вып. 2 (2), ноябрь 2015, Тамбов. С. 5–16.
4. Язык деловых межкультурных коммуникаций. Учебник / под ред. Т.Т. Черкашиной. Гриф МОН РФ. – М.: ИНФРА-М, 2017.
5. Черкашина Т.Т., Тартынских В.В., Паудяль Н.Ю., Филиндаш Л.В., Морозова А.В. Межкультурный диалог. Учебное пособие. – М.: Издательский дом ГУУ, 2016.
6. Черкашина Т.Т. Программа «Русский язык на службе межкультурного диалога» М.: Издательский дом ГУУ, 2016.
7. Tcherkachina T.T., Novikova N.S. Языковая картина мира: доминанты ментальности // “Revista de Literatura e Cultura Russa” v. 7, n. 8 (2016), S. 93–114 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.revistas.usp.br/rus/article/view/121568>.

*Cherkashina T.T.
Novikova N.S.*

INTERCULTURAL COMMUNICATION: “THE COLLECTIVE PROGRAMMING OF THE MIND” OR “SOFTWARE”?

The article raises the problem of methodological relevance for the formation of intercultural competence of students in the context of transformation of the educational system, integrated in an open information space and manipulative techniques of “programming of mind” associated with it. The authors draw attention to the changing patterns, behavioral patterns, values which today rapidly overwhelm a young person and offer options “software”, the system works on the learning of students equal collaboration within intercultural dialogue.

Keywords: value orientations, behavioral norms, markers for national brands, language manipulation, parity interaction.

*Шетэля Виктор Мечиславович
Московский педагогический государственный университет
szetela@mail.ru*

О НАЗВАНИЯХ НЕБЕСНЫХ ТЕЛ В РУССКИХ ТЕКСТАХ XVIII–XIX ВВ.

В статье отмечаются факты употребления новых для русской терминологии XVIII–XIX вв. названий, тематически связанных с астрономией (астероид, метеор, метеорит, комета). Дана этимология таких единиц, указаны возможные авторы терминов и первые факты заимствований в русских научно-популярных текстах с последующим распространением в произведениях видных русских авторов. Первые факты фиксации слов в словарях русского языка разных типов могут помочь определить датировку вхождения и адаптации слов в русской терминологической системе. Представленный материал можно использовать в качестве учебного в аудитории с многонациональным составом учащихся, поскольку единицы, называющие небесные тела, являются по своему характеру интернациональными.

Ключевые слова: заимствование, однокоренные слова, словарь, термин, употребление.

Научный интерес вызывают названия небесных тел, возможно, впервые употреблённые в русских текстах XVIII и XIX веков. Имеется в виду группа слов: **астероид, метеор, метеорит, комета**, употребление которых авторами позапрошлого столетия с соответствующими пояснениями и толкованием во многом может пролить свет на развитие терминологической системы русского языка того периода. Заимствованное в самом конце XVIII в. из английского языка слово **астероид** образовано В. Гершелем от двух греческих слов *ἄστρον* – «звезда» и *εἶδος* – «вид». Слово было отмечено русскими словарями в начале XIX в.: «Астероида, или Астроида, *Гр.* Звезда. Натуралисты называют сим именем окаменелости, представляющие маленькие звездочки» [7: вып. 1, с. 250]. Известный популяризатор науки середины XIX в. дал подробное описание этого явления: *Одинадцатый астероид. <...> новооткрытое светило есть неизвестная до того времени планета, принадлежащая к группе астероидов* [5: VIII, с. 117]. См. также [4: т. 1, с. 210].

Однокоренные слова **метеор** (из франц. *météore* от греч. *μετέωρος* – «находящийся на высоте, в воздухе») и **метеорит** (от слова *метеор*) вошли в русский научный обиход в разное время: слово *метеор* в начале XVIII века, а слово *метеорит* гораздо позже – в начале XX столетия. Современный словарь поясняет, что *метеор* это –

«вспышка небольшого небесного тела, влетающего в верхнюю атмосферу из космоса» [2, с. 353], а *метеорит* – «металлическое или каменное тело, падающее на Землю из межпланетного пространства» [2, с. 353]. Упомянутый раньше словарь Яновского отмечает два варианта этого слова: «*метеора* и *метеор*. Гр. воздушное явление» [7: вып. 2, с. 766]. БАС поясняет: «<...> падающая звезда» [4: т. 6, с. 914 с указанием на Вейсманнов Лексикон 1731 г. (с. 391), где отмечен: *метеорон*]. Газеты начала XIX столетия комментируют явление вспышки в небесных просторах: «не думали о наблюдении комет <...> и почитали их метеорами...» (Санкт-Петербургские ведомости, 1807, № 99, 1243). Интересно замечание А.С. Пушкина во время его похода в Арзрум в 1829 г. по этому поводу: «Только успели мы прибыть на место, как вдруг небо осветилось как будто метеорами, и мы услышали глухой взрыв» [3, с. 398]. Поэт данное явление назвал метеором, что соответствует современному толкованию слова, хотя существует в словарях определённая путаница, как, скажем, в начале XX в. это явление названо метеоритом, см.: «метеориты – метеорные каменные, железные или смешанные массы, падающие из воздушных высот на землю, часто в сопровождении световых явлений и грома» [1, с. 388], но всё же метеорит это – «тело космического происхождения, упавшее на поверхность земли ...» [4: т. 6, с. 914–915 с указанием на энциклопедии начала XX в.].

Не должно быть подобных недоразумений по поводу слова **комета**, поскольку это небесное тело отличается от предыдущих явлений наличием «хвоста». Это небесное явление известно с самых древних времён, а в русских литературных источниках записано с XVII в. По словарю Шанского, слово *комета* произошло от лат. *cometa* – «комета», которое имеет отношение к греч. *κομήτης* – «комета», т.е. *κομήτης ἄστῆρ* – «хвостатая звезда», где *κομήτης* – «волосатый» от глагола *κομῶ* – «отращивать волосы», образованного от *κόμη* – «волосы» [6: 8, с. 229]. Это «светящееся небесное тело, состоящее для обыкновенного глаза из яркой оболочки или ядра и менее светлой, иногда очень длинной, полосы или хвоста» [1, с. 280]. Упоминания комет отмечены в газетных заметках: «Санкт-Петербург. Комета <...> сперва открытая в Германии, показалась и здесь <...>, после кометы 1769 <...> есть первая» (Санкт-Петербургские ведомости, 1807, № 84, 1053); «не думали о наблюдении комет <...> и почитали их метеорами...» (Там же).

Как видим, в течение длительного времени слова *метеор*, *метеорит* истолковываются по-разному, а явление «падающего из глубин космоса тела» часто приписывается комете. Данный материал может быть использован на занятиях по РКИ.

Список литературы

1. Гавкин И.И. Краткий словарь иностранных слов. СПб., К., Харьков, 1912.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / РАН. ИРЯ им. В.В. Виноградова. М.: ООО «А ТЕМП», 2006.
3. Пушкин А.С. Путешествие в Арзрум во время похода 1829 г. // Пушкин А.С. Сочинения. В 3-х т. М.: Худ. лит., 1986. Т. 3. С. 370–410.
4. Словарь современного русского литературного языка. М., Л., 1950–1965. Т. 1–17 (БАС).
5. Хотинский М.С. Указатель замечательных открытий по математическим, физическим и естественным наукам, составляемый для Журнала Министерства Народного Просвещения. СПб., август 1850.
6. Этимологический словарь русского языка. Изд-во Моск.ун-та, 1963. Вып. 1–8.
7. Яновский Н.М. Новый словотолкователь, расположенный по алфавиту... СПб., 1803–1806. Вып. 1–3.

Szetela V.M.

ON NOMINATIONS OF CELESTIAL BODIES IN RUSSIAN TEXTS OF XVIII–XIX CENTURIES

The article notes the facts of the usage of names, thematically related to astronomy (asteroid, meteor, meteorite, comet), new for Russian terminology of XVIII–XIX centuries; the etymology of such units is provided. Also the possible authors of terms and the first facts of borrowing in Russian popular science texts are indicated, followed by the dissemination in the works of prominent Russian authors. The primary records of such words in Russian dictionaries of different types are included into the system. The presented material can be used for teaching the audience comprising students of different nationalities, since the units called as the celestial bodies are international.

Keywords: borrowed words, stem words, dictionary, terms, usage.

Яковлева Светлана Васильевна
Российский университет дружбы народов
smsfamily2@mail.ru

КОСМОНИМ «МЛЕЧНЫЙ ПУТЬ» В РУССКОЙ И ФИННО-УГОРСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Настоящая статья посвящена рассмотрению космонима «Млечный путь» в русской и финно-угорской мифопоэтических картинах мира. Предпринимается попытка осмысления славянских и финно-угорских мифов о Млечном Пути, которые дошли до нас в составе легенд, сказок и народных поверий, а на этой основе – выявления их этнокультурной специфики.

Ключевые слова: космоним «Млечный путь», русские и финно-угорские мифы, дорога птиц, архаическое сознание, мифологическая традиция.

В отечественной этнолингвистике особое внимание уделяется типологической и исторической перспективе исследования. В рамках данного направления актуальны проблемы восстановления и реконструкции духовной культуры, а также её элементов (обрядов, верований, представлений, древнейших текстов, в том числе и мифологических сказаний), проблемы заимствований и культурных контактов, культурно-этимологического анализа лексики, включая номинативные образования.

Отмечаемая исследователями близость мифопоэтических картин мира славяно-русского и финно-угорского народов легко объяснима: на западе территория восточных славян граничила с прибалтийскими племенами, а на востоке – с финно-угорскими (мордвой, марийцами, муромой). Многовековой опыт общения способствовал взаимному обогащению и общности образно-ассоциативного и стоящего за ними духовного планов.

К сожалению, отсутствие письменных свидетельств дохристианского периода не позволяет проследить развитие архаичной картины мира соседних племён, но её частичное восстановление представляется возможным при сопоставлении имеющихся в нашем распоряжении фрагментов некогда целостной мифологической традиции.

Настоящая статья представляет собой попытку осмысления славянских и финно-угорских мифов о Млечном Пути, которые дошли до нас в составе легенд, сказок и народных поверий, а на этой основе – выявления их этнокультурной специфики.

Сакральное единство человека с миром природы обусловило формирование сходных мифопоэтических представлений о мире и бытии. Здесь мы имеем в виду понимание

древними славянами и финно-уграми основных космогонических актов: появление космического пространства из яйца, наличие трёх космических зон и опоры в виде горы или дерева, посредничество в пределах созданного космического пространства между космическими зонами и др. Одним из наиболее интересных для исследователей является метафорический образ Млечного Пути.

Практически у всех народов финно-угорской языковой группы название Млечного Пути ассоциируется с дорогой птиц: у финнов *Linnurata* или *Linnunrata* (*Линнунрата*) «путь птиц», у эстонцев *Linnutee* (*Линнутее*) «дорога птиц», у мокши *Нармонь ки* «птичий путь». В некоторых названиях и их вариантах наблюдается конкретизация определённых видов перелетных птиц. Так, например, у эрзи и мокши *Каргонь ки* имеет дословный перевод «путь журавлей», а *Вирь мацеень (мацына) ки* «диких гусей дорога». С образом гусей связаны названия у марийцев *Кайыккомбо корно* – «диких гусей дорога», у коми-зырян *Дзо-дзог туй* – «диких гусей путь», у удмуртов *Луд зазег сюрес* – «гусиный путь». А название Млечного Пути у коми связано с образом диких уток *Утка туй* – «утиный след».

Похожие названия, связанные с перелётными птицами, встречаются в славянских языках и русских наречиях: в польском языке – *gęsia droga, żurawia droga*. В Пинском Полесье Белоруссии существует народная легенда, которая связывает появление Млечного Пути на небе с отлётом аистов (аист – белор. *бусел*), поэтому звёздная полоса получила название «*буськова дорога*». В Вологодской, Вятской, Пермской, Тульской, Смоленской, Калужской губерниях, а также в Сибири, как и во многих финно-угорских языках, Млечный Путь именуется «гусиной дорогой» [5, с. 266].

В основе ассоциативной связи Млечного Пути с птичьей дорогой лежит целостная система мировосприятия и миропонимания архаического сознания, имеющая отношение к ценностно-смысловому бытию древнего человека. По всей вероятности, связь финно-угорского и славянского образа Млечного Пути с птицами объясняется их принадлежностью к верхнему (в системе архаичного мироздания), обожествляемому небесному миру и ассоциацией с душами умерших людей, а также совпадением траектории полета птиц при перелёте с расположением звездной полосы на ночном небе.

Известен и финно-угорский образ Млечного Пути как небесного отражения мировой реки, соединяющей на земле юг (страну тепла и света) с севером (страной мрака, преисподнюю). По приказу Бога, русло земной реки прокладывали птицы, а Млечный Путь служил для них дорогой в райские южные края. Согласно марийской легенде, Млечный Путь возник из перьев (пуха), который оставили при перелете сильные гуси, чтобы прочие птицы не потеряли дорогу. А в эстонском мировосприятии Млечный Путь ассоциировался с натянутой Богом белой простыней, указывавшей путь перелетным птицам.

В русском ментальном сознании наблюдается аналогичное восприятие и понимание назначения Млечного Пути – это дорога, по которой людские души, приняв облик птиц, летят в рай.

Примечательно, что образ райской страны (*Lintukoto* – в финском языке; *Ирий, Вырий* – в русском языке), куда летят птицы и мечтают попасть души умерших, имеет специфические особенности. У финно-угорских народов это райская страна тепла и света, чётко противопоставленная преисподней, стране холода и тьмы (дихотомия «север-юг»). В славянской же мифологии в дохристианский период не существовало различиярая и ада, люди верили в единый загробный мир, который мог находиться и далеко за морем, и на небесах, и в подземном царстве (дихотомия «далёкий-близкий»). Первое письменное упоминание об *Ирии* у славян встречается в «*Поучении Владимира Мономаха*» (1096 г.):

«И сему ся подевуемы, как птица небесныя изъ ирья идутъ...» [3, с. 152]. В данном отрывке указывается название страны, из которой летят птицы.

Что же касается финно-угорских письменных источников, то здесь прежде всего следует назвать карело-финский эпос «Калевала», в котором присутствует сюжет о создании Вселенной и, в том числе, Млечного Пути: огромный разросшийся дуб, крона которого загородила солнце и луну, срубает вышедший из моря человек. Упавшее космическое дерево превращается в Млечный Путь – дорогу, соединяющую все части Вселенной, став также мостом между миром живых и мёртвых.

Возможно, название звёздной галактики «Путь Вяйнямёйнена» в финно-карельском эпосе указывает на имя творца Млечного Пути. Вышедший из вод мирового океана, демиург, шаман, культурный герой силой своих заклинаний создают Вселенную и Млечный Путь.

При переходе первобытных племён к занятию охотой появляется необходимость ориентироваться по звёздам, в том числе и по расположению Млечного Пути, что привело к возникновению астральных мифов о небесной охоте.

Так, в рунах карело-финского эпоса охотник-неудачник Лемминкяйнен пытается догнать на лыжах гигантского лося Хийси, мчащегося по небу, но Лемминкяйнен упускает добычу, и след от его лыжни превращается в Млечный Путь.

В другой легенде финно-угорского племени вогулов (манси) присутствует мифический герой Тунк Пах: гоняясь по небу за шестиногой оленихой, он оставлял следы своими лыжами, которые вогулы назвали Млечным Путём.

Небесная картина мира марийцев схожа с представлениями других финно-угорских народов. Но развитие скотоводства наложило особый отпечаток на их мифопоэтическое восприятие: на небе появляется звёздное стадо (конь, бык, корова, баран), помещается хлев и небесная река – Млечный Путь (*Юмынэ ер* или *Юмон ер эер*).

В мордовских космогонических мифах, истоки которых восходят к эпохе общности финно-угорских народов (II–III тыс. лет до н.э.), также повествуется о создании звёздной галактики. Собранные внизу звёзды в виде камней рассеивает по небу бог-демиург (у мокши – это бог Солнца Шкай, у эрзи – бог Времени и Солнца Нишке или Чам-паз), превращая их в Млечный Путь, который опоясывает Землю.

Возможно, существующее название Млечного Пути у морских саамов *Muohtabaalggis* «снежный путь» является отражением старинного эстонского поверья, согласно которому по ширине Млечного пути предсказывали, будет ли зима снежной, а урожай – обильным.

Название Млечного Пути в русском языке является калькой с латинского языка (*via lactea* – «молочная дорога»), которая восходит, в свою очередь, к древнегреческому *γάλαξίας γαλαξίας*, *galaxias kuklos* – «молочный круг». Мотив оставленного на небе молочного следа, встречающийся в народных легендах, сказках и в «Велесовой книге», указывает на то, что мифопоэтическое сознание древних славян приписывало создание Млечного Пути зооморфным божествам. Так, в «Велесовой книге» повествуется о корове Земун, молоко которой потекло по небу и засветилось звёздами. В других легендах присутствует мотив рождения Млечного Пути из молока небесной кобылицы или козы.

Приписывание этим животным в русских народных сказках сверхъестественных возможностей указывает на их особое почитание славянами. Примером служат образ козы в сказке «Волк и семеро козлят», кобылицы – в «Коньке-горбунке», коровы – в «Крошечке-Хаврошечке» (более ранняя контаминация – «Бурёнушка»).

Тем не менее, общепринятым источником русского названия Млечный Путь является древнегреческий миф о богине Гере, которая разлила молоко, и оно потекло небу, как река, образовав это звёздное явление [4, с. 277].

Отсюда формирование в русской народной традиции соответствующего образа души в архаическом понимании – это материально существующая субстанция, которая могла покидать человека после смерти, выполнять все присущие живому существу действия, а также представлять в различных образах. Так, наряду с образом птиц, известно и отождествление славянами Млечного Пути с *мышинными тропками* [2, с. 367], которое перекликается с древнейшим представлением о душах как о мышах, принадлежащих нижнему (загробному) миру.

Души-мыши противопоставлены душам-птицам. Как правило, образ мыши в народном сознании имеет негативный оттенок: нечистое животное, имеющее дьявольскую природу и наносящее вред, в то время как с птицами ассоциировались души праведных людей. Так, поляки до сих пор считают крысу (мышь) воплощением дьявола и при виде её крестятся.

На формирование подобного отношения к мышам оказали влияние место и особенности их существования, физиологическое строение, а также образ жизни. Обитание этих животных в норах привело к отождествлению их с хтоническими силами, следовательно, и с нижним миром. Однако положительную коннотацию имел облик домового, выполнявшего функцию духа-покровителя и духа-защитника, его появление напрямую было связано с принадлежностью мышей к человеческому жилью.

Вышесказанное подтверждается народными приметами. Так, белорусы считали, что появление в выкопанной могиле мыши указывало на то, что покойник был колдуном, и воплотившийся в мышь злой дух призван забрать его душу. Согласно другой витебской легенде, если кошка поймает грызуна, питающегося ночью недоеденным хлебом, то домашним грозят бедствия за гибель предка.

Широкое использование мыши в народной медицине, возможно, получило распространение в результате веры в исцеляющую силу предметов, находившихся в соприкосновении с умершим человеком. Считалось, что верёвка, на которой кто-то повесился, снимает боль. Похожие представления бытовали о ленточках, связывавших руки и ноги умершего. Аналогично в Вологодской и Владимирской областях использовали мышь при лечении грыжи: сквозь неё продевали нитку и подпоясывали ею больного; в Польше и Сербии живую или истолчённую мышь привязывали на шею при воспалении горла; в Сербии и Боснии давали её есть живьём больному падучей или неизлечимой болезнью; в Сербии и Македонии настоем мыши на растительном масле лечили зубную боль, суставы, а также запои.

В русском фольклоре мышь часто наделяется чертами языческой богини Мары (Мораны, Морены), символизирующей потусторонние силы. Напомним, что Мара-ведьма наделена способностью превращаться в неодушевлённые предметы, а также в животных, в том числе и в мышь. В одной русской народной сказке («Курочка Ряба») Мара-мышь разбивает яйцо, символизируя закончившийся период (эру), в другой – («Гуси-Лебеди») превращение мыши в Алёнушку также соотносится с образом богини Мары, её способностью принимать вид животных.

Подведем итоги. Анализ мифов, сказаний и преданий о Млечном Пути, бытовавших среди финно-угорских и славяно-русских племён, выявил сходные или тождественные черты в силу близкого уклада родоплеменной жизни и хозяйствования. Так, для обоих народов характерно представление о Млечном Пути как о дороге птиц / людских душ, направляющихся в райскую страну. В финно-угорской традиции Млечный Путь отождествляется также со стволом мирового дерева, которое соединяет все части света и является мостом между миром живых и мёртвых, со следом от лыж, оставленным на небе охотником, с небесной рекой, служащей водопоем для небесных животных, с камнями, подня-

тыми с земли богом-демиургом. В славяно-русском восприятии образ Млечного Пути также представлен многочисленными метафорическими ассоциациями, среди которых были рассмотрены образы пролитого на небе молока, а также мышинные тропки.

Разнообразие сюжетов, связанных с образом Млечного Пути в рассмотренном славяно-русском и финно-угорском лингвокультурном пространстве, свидетельствует о востребованности стоящего за ним ценностно-смыслового бытия, в основе которого лежит представление о неразрывной связи человека и обожествляемой им природы, которое стало одним из архетипов языческого сознания.

Список литературы

1. Владимирова Т.Е. Миф как выражение ценностно-смыслового кода бытия // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. М., 2012. № 4. С. 71–78, М., 2013. № 1. С. 56–63.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1–4. М.: Русский язык, 1989. Т. 2.
3. Изборник. Сборник произведений литературы Древней Руси. М.: Художественная литература, 1969.
4. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. / Гл. ред. С.А. Токарев. М.: Сов. Энциклопедия, 1991. Т. 1.
5. Славянские древности: Этнолингвистический словарь: В 5-ти томах. / Под общей ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения, 2004. Т. 3.

Yakovleva S.V.

“MILKY WAY” COSMONYM IN RUSSIAN AND FINNO-UGRIC CULTURES

This article is devoted to consideration of a Milky Way cosmonym in Russian and Finno-Ugric mythopoetic pictures of the world. An attempt is made to study Slavic and Finno-Ugric myths about the Milky Way, which have come down to us as part of legends, tales and superstitions. Thus it will help us to identify ethnocultural specifics of these myths.

Keywords: cosmonym Milky Way, Russian and Finno-Ugric myths, birds way, archaic consciousness, mythological tradition.

РУССКИЙ ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Жбанкова Елена Васильевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
evzhtbankova@mail.ru

«ПАРКЕТНАЯ» ЭПОХА И ЕЁ МЕСТО В РУССКОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Культура бала (салона) занимала значительное место в жизни высшего общества Российской империи первой четверти XIX века. Умение хорошо двигаться в сочетании с изысканными манерами, приобретаемыми благодаря регулярным занятиям танцами, позволяло русской аристократии социализироваться и достойно соответствовать данной форме общественной организации.

Ключевые слова: культура, дворянство, бал, танец, учитель.

Первая четверть XIX века – период весёлой и открытой жизни русского высшего общества. Одна из основных форм светских развлечений – балы или званые вечера, где в атмосфере непринуждённого общения дворяне могли с удовольствием проводить свободное время. Главное занятие на балу – салонные танцы. Александровская эпоха в историографии нередко называется эпохой «танцующей, паркетной» [11, с. 166].

Умение танцевать тогда было обязательным. Часто занятия хореографией превращались из приятного времяпрепровождения в докучную повинность, особенно для того, кто не имел природной способности к танцам. Но от хореографических талантов порой зависели и положение в обществе, и репутация, так как неудачи в танцевальном деле становились предметом для шуток и издевательств.

Так, например, князя А.П. Гагарина за неумение танцевать высмеяли в газете. Там было написано: «Не угодно ли кн. Г-ну, *потерявшему кадансь*, на таком-то бале, за получением оногo явиться к танцмейстеру Иогелю?». Смущённый князь вынужден был брать дополнительные уроки танцев. На одного графа была написана следующая эпиграмма:

«Скажу про графа не в укор:

Танцует, как Вольтер, а пишет, как Дюпор» [11, с. 167]

Хореографический талант и знание элегантных манер, напротив, могли открыть двери великосветских салонов людям незнатного происхождения, например, актёрам [1, с. 134].

Обучение сложному искусству «танцевания» в дворянской России на рубеже XVIII–XIX вв. было поставлено довольно широко. Как правило, модным западным танцам учились у специальных танцевальных учителей в их танцклассах, выбирая из них самые модные и знаменитые. По обычаю прошлого века, эти учителя были либо французами, либо, что реже, итальянцами. По французской моде формировалась и манера обучения, и отношения, возникающие между учителем и подопечным [12, с. 64].

В начале XIX века в Петербурге самыми модными танцмейстерами, имеющими свой танцкласс для высшего общества, были: Ле Пик – французский артист, балетмейстер, ученик и последователь Ж.-Ж. Новера; Огюст (Огюст Пуаро) – французский артист, балетмейстер, с 1798 г. танцовщик, балетмейстер и педагог в Петербурге; сам Ш. Дидло – руководитель балетной части Петербургского балетного училища и главный балетмейстер; знаменитые балерины Е. Колосова и М. Новицкая и др.

В Москве большей популярностью пользовался танцкласс А. Глушковского – главного балетмейстера Большого театра и класс П.А. Иогеля. Именно Иогель был самым по-

пулярным и любимым танцмейстером у московского дворянства, начавшим свою преподавательскую деятельность в январе 1800 года и продолжавший её в течение 50 лет, научивший танцевать три поколения москвичей. Иогель великолепно знал все бальные танцы, хотя он никогда не был профессиональным танцовщиком. Он говорил по-русски и по-французски, обладал обширными познаниями в области европейской и русской музыки. О его балах в Москве А.П. Глушковский в своих мемуарах отзывался следующим образом:

«Между многими балами, общественными и частными, мы с наибольшим удовольствием должны остановиться на одном: это бал П.А. Иогеля, почтенного учителя и наставника нашего и, наверное, половины Москвы, ветерана танцевального искусства, поставившего на ноги не одно поколение, не одной тысяче сообщившего лёгкость и грацию, уже полвека занимающегося уроками бальных танцев. Его балы как бы составляют середину между балами общественными и частными. Они соединяют в себе все преимущества тех и других, отлагая их неудобства. В них нет недоступности балов частных, на которые не всякий может попасть, в них нет отчуждённости балов общественных. Простота и патриархальность – вот что господствует на этих балах, с присоединением непрременной весёлости. На этих балах одно общество: это ученики Петра Андреевича Иогеля, которые всегда за непремный и весьма приятный долг считают явиться на этот бал с тем, чтобы изъяснить дань своего уважения своему старому учителю, доставив ему и себе удовольствие посещением этого бала».

«И думаю, отраднo видеть старому учителю, как несколько поколений его учеников веселятся на его балах. И я сам не раз видал, как подходила к П.А. Иогелю пожилая дама, рекомендовала себя его ученицей и представляла ему свою дочь, внучку, пожалуй, ещё и правнучку, всё учениц П.А. Иогеля: и невольно слеза текла по реснице старика. Отличительное свойство балов Иогеля – это весёлость, невольно охватывающая вас, заставляющая вас даже против воли танцевать и пожалеть при окончании бала, зачем он так рано кончился, это весёлость, которую почтенный и весёлый до сих пор хозяин всегда умеет вдохнуть в свои празднества» [12, с. 196].

В «Войне и мире» Л.Н. Толстого есть эпизод, в котором говорится о балах Иогеля:

«У Иогеля были самые весёлые балы в Москве. Это говорили матушки, глядя на своих *adolescentes*, выделяющих свои только что выученные па; это говорили и сами *adolescentes* и *adolescents*, танцевавшие до упаду; это говорили взрослые девицы и молодые люди, приезжавшие на эти балы с мыслию снизить до них и находя в них самое лучшее веселье. В этот же год на этих балах сделалось два брака. Две хорошенькие княжны Горчаковы нашли женихов и вышли замуж, и тем ещё более пустили в славу эти балы. Особенного на этих балах было то, что не было хозяина и хозяйки: был, как пух летающий, по правилам искусства расшаркивающийся добродушный Иогель, который принимал билетки за уроки от всех своих гостей; было то, что на эти балы ещё езжали только те, кто хотел танцевать и веселиться, как хотят этого тринадцати- и четырнадцатилетние девочки, в первый раз надевающие длинные платья. Все, за редкими исключениями, были или казались хорошенькими: так восторженно они все улыбались и так разгорались их глазки» [13, с. 416–417].

Мелкое чиновничество, средний класс и купцы также учились модным танцам, посещая второстепенных танцмейстеров. Самым известным из них был итальянский танцовщик Мунаретти. Его танцевальный класс был открыт в Москве в 1818 г. В него ежедневно съезжались ученики разных сословий. «Часто у него в танцклассе можно было видеть в составе кадрили людей пресмешных, с которых можно бы написать преоригинальную картину: мальчика лет восьми с булочкой в руке, прыгающего чижилом (у Мунаретти во время танцклассы можно было иметь завтрак), немца-старичка с подвязанными зубами, который кашляет, задыхается, но танцует до поту лица, изгибаясь и делая разные курбеты;

армянина в национальной одежде, с чёрной бородой, серьёзным лицом, ворчащего про себя, что не понимает слов танцмейстера, который дурно объяснялся по-русски и взамен слов употреблял довольно забавную пантомиму; из магазинов пожилых иностранок в папильотках на голове, которые со всеми грациями стараются выделывать па-де-зефир и, поглядывая на всех, как будто спрашивали: «А что, каковы мы?» [4, с. 197].

Мунаретти всегда объяснял своим ученикам все движения, проводя своего рода лекции, несмотря на плохое знание русского языка. Из-за дешевизны уроков многие не очень честные люди пытались обмануть танцмейстера, приезжая к нему в класс вовсе не за уроком, а затем, чтобы просто повеселиться и поплясать. Мунаретти, по свидетельству очевидцев, быстро распознавал все эти хитрости и заставлял этих предприимчивых молодых людей танцевать по несколько часов подряд, иногда доводя их даже до обморока.

При танцклассе Мунаретти была открыта итальянская кухня, где можно было отведать кушанья, приготовленные по классическим итальянским рецептам. Это также прибавляло популярности урокам Мунаретти. Кроме того, он часто устраивал вечера-маскарады, где молодёжь обычно находила весьма интересные приключения.

Кроме этого, городская молодёжь могла танцевать в специальных танцевальных клубах. Известно, например, что в самом конце XIX века в Петербурге для лиц мещанского и купеческого сословия было открыто два таких клуба [10, с. 218].

Какие всё же танцы разучивались в танцклассах и исполнялись на балах начала XIX в.?

По свидетельству современников, большинство салонных танцев было французского происхождения. Живые, весёлые и подвижные французы всегда считались первыми танцорами и были законодателями мод в этой области искусства. Даже многие танцы нефранцузского происхождения, как, например, полонез, мазурка, полька и пр., были введены в европейские танцевальные залы именно этой нацией [7, с. 282].

Репертуар бала этого периода времени составляли такие танцы, как старинный полонез, модный в конце XVIII века «Гавот Вестриса», гротеск, разнообразие контрдансы, англес, экосез, французская кадрили и новомодные вальс в два па, мазурка и котильон. Каждый танец имел свои особенности, свою историю, своё место и роль на балу.

Бал по традиции открывался полонезом. В России он был особенно распространён во времена Екатерины II, но и в начале XIX в. не потерял популярности. Этот танец по своей торжественности и церемонности был самой целесообразной интродукцией бала. Хореографически полонез выглядел следующим образом. Начиная танец, мужчина подавал даме правую руку (у поляков, создателей танца, до введения в обиход бальных перчаток, мужчина из рыцарского отношения к даме прикрывал руку снятой шапкой). Он вёл её вперёд плавными размеренными шагами, время от времени прерываемыми своеобразным горделиво-театральным приподниманием на носках. В хореографическую канву танца вплетались повороты в паре, во время которых кавалер должен был со всевозможной галантностью обводить даму вокруг себя. Иногда в полонезе кавалеры менялись дамами, пользуясь приёмом «отбивания», что, впрочем, было характерно и для других танцев. Этот приём напоминал древний обычай захвата женщины в бою сильнейшим, после чего она становилась призом для победителя.

«Гавот Вестриса» – галантный, жеманный и манерный танец – стиль рококо в бальной хореографии. Он был сочинён знаменитым французским танцовщиком и балетмейстером Огюстом Вестрисом. Для этого танца характерны изящные позы, разнообразные положения рук партнёров, небольшие прыжки, повороты, разного рода приседания и шаги.

Гросфатер – один из вариантов контрданса, как, впрочем, и многие другие танцы. «Почти все контрдансы суть гавоты – их танцуют с дружеским и шутливым видом, и с такою поспешностью, что они обыкновенно человека разгорячают» [5, с. 129].

В контрдансах, имеющих названия «Данилы Купера», «Березани», «Соваж» и пр., мужчины и дамы становились рядами друг против друга визави и старались делать как можно более разнообразные фигуры. На русских балах обычно танцевали контрдансы из восьми фигур. Участвовало в контрдансе обычно от четырёх до восьми человек. В «Войне и мире» есть описание исполнения контрданса «Данилы Купера»:

«В середине третьего экосеза зашевелились стулья в гостиной, где играли граф и Марья Дмитриевна, и большая часть почётных гостей и старички, потягиваясь после долгого сиденья и укладывая в карманы бумажники и кошельки, выходили в двери залы. Впереди шла Марья Дмитриевна с графом – оба с весёлыми лицами. Граф с шутливою вежливостью, как-то по-балетному, подал округлённую руку Марье Дмитриевне. Он выпрямился, и лицо его озарилось особенною молодецки-хитрою улыбкой, и как только до танцевали последнюю фигуру экосеза, он ударил в ладоши музыкантам и закричал на хоры, обращаясь к первой скрипке: «Семён! Данилу Купора знаешь?». Это был любимый танец графа, танцованный им ещё в молодости. (Данило Купор была собственно одна фигура *англеза*)...

...Всё, что только было в зале, с улыбкою радости смотрело на весёлого старичка, который рядом с своею сановитою дамой, Марьей Дмитриевной, бывшей выше его ростом, округлял руки, в такт потряхивая ими, расправлял плечи, вывёртывал ноги, слегка притопывая, и всё более и более распускаясь улыбкой на своём круглом лице приготавливал зрителей к тому, что будет. Как только слышались весёлые, вызывающие звуки Данилы Купора, похожие на развесёлого трепачка, все двери залы вдруг заставились с одной стороны мужскими, с другой – женскими улыбающимися лицами дворовых, вышедших посмотреть на веселящегося барина...

...Граф танцевал хорошо и знал это, но его дама вовсе не умела и не хотела хорошо танцевать. Её огромное тело стояло прямо, с опущенными вниз мощными руками (она передала ридикюль графине); только одно строгое, но красивое лицо её танцевало. Что выражалось во всей круглой фигуре графа, у Марьи Дмитриевны выражалось лишь в более и более улыбающемся лице и вздёргивающемся носе. Но зато, ежели граф, всё более и более расходясь, пленял зрителей неожиданностью ловких вывертов и лёгких прыжков своих мягких ног, Марья Дмитриевна малейшим усердием при движении плеч или округлении рук в поворотах и притоптываньях производила не меньшее впечатление по заслуге, которую ценил всякий при её тучности и всегдашней суровости. Пляска оживлялась всё более и более. Визави не могли ни на минуту обратить на себя внимание и даже не старались о том. Всё было занято графом и Марьей Дмитриевной... Граф в промежутках танца тяжело переводил дух, махал и кричал музыкантам, чтоб они играли скорее. Скорее, скорее и скорее, лише, лише и лише развёртывался граф, то на цыпочках, то на каблуках носясь вокруг Марьи Дмитриевны, и, наконец, повернув свою даму к её месту, сделал последнее па, подняв сзади сверху свою мягкую ногу, склонив вспотевшую голову с улыбающимся лицом и округло размахнув правую рукою среди грохота рукоплесканий и хохота, особенно Наташи. Оба танцора остановились, тяжело переводя дыхание и утираясь батистовыми платками.

– Вот как в наше время танцевали, *ma chere*, – сказал граф.

– Ай да Данила Купор! – тяжело и продолжительно выпуская дух и засучивая рукава, сказала Марья Дмитриевна» [13, с. 85–86].

Одной из разновидностей контрданса был англес, названный так, потому что он был привезён в Россию из Англии. Этот живой и картинный танец, по мнению исследова-

телей, представлял собою целую пантомиму влюблённости и ухаживания. Женщина в нём делала движения такого рода, как будто она убегает от кавалера, её преследующего, и уклоняется от его внимания. Внезапно, как бы поддразнивая его, она останавливается, кокетничая, в самой соблазнительной позе, но только он к ней приблизится – она вновь убегает в сторону [7, с. 287].

С течением времени одна из разновидностей англеса стала называться экосез, который был очень распространён в описываемую эпоху. Схема танца – колонна и круги. Его образно описывает Карло Блазис: «Танец резвый и любимый важными англичанами. Двое танцующих тихонько подпрыгивают под живой ритм блестящего и хорошо кадансированного мотива. То подаются они вперёд, то отступают, берутся за руки и кружатся под музыку, которая становится быстрее и быстрее, ноги танцующих двигаются с такой быстротой, что взор не в состоянии следить за их движением. Движения тела и рук грациозны и вместе с тем небрежно аккомпанируют движению ног. Позы танцующих привлекают к себе внимание живописца» [2, с. 207].

Следующим значимым для русского бала танцем была французская кадрили. Она основывалась на движении *chasse* (род скользящего шага) и исполнялась на полупальцах. Прыжки в ней отсутствовали, зато имелись разнообразные переходы, цепи, змейки из танцующих и пр. Во французской кадрили исполнители располагались в две линии с расстоянием между ними на более пяти шагов. Как правило, танец состоял из пяти обязательных фигур.

Уже в самом начале века большой популярностью в России пользовался так называемый «вальс в два па». Он был настолько в ходу, что в Париже даже назывался «русским вальсом». Вальс в Европе был уже давно хорошо известен, но в XVIII в. считался танцем не совсем приличным и даже сравнивался с холерой и проказой. В России при Павле I офицеров, замеченных в «танцевании пляски, вальсеном именуемой», прямо с бала отправляли на гауптвахту [9, с. 25].

Для правильного исполнения вальса существовали определённые правила. «Вальсерам» рекомендовалось соблюдать в вальсе простоту и естественность, не менять выражения лица, оставаться свободным и непринуждённым, демонстрируя окружающим, что исполнение танца не составляет никаких усилий. Особенные требования предъявлялись к дамам, которым рекомендовалось не проявлять никакой инициативы в танце, а предоставить роль ведущего целиком и полностью кавалеру. Тогда в общем танце не будет сутолоки и столкновений пары с парой, что всегда мешает танцевать присутствующим на балу [8, с. 36]. Вальс требует обязательного навыка в исполнении, но, если он уже есть, то можно вполне прилично вальсировать в любых условиях.

Совсем по-другому дело обстояло с самым модным танцем начала XIX века – мазуркой. Здесь мало было освоить довольно сложные танцевальные движения, оставшиеся в этом блестящем салонном танце от польского народного «мазура». Главное при исполнении мазурки – вкус и личная фантазия каждого исполнителя. Импровизация – вот что было необходимо для настоящего танцора. Танцмейстеры рекомендовали своим ученикам быть смелыми, уверенными в себе, не беспокоиться о том, что скажут окружающие, если вдруг придёт желание исполнить какое-нибудь замысловатое коленце [8, с. 36].

Лучшими «мазуристами» того времени, по общему признанию, считались сам Александр I, граф М.А. Милорадович и актёр И.И. Сосницкий.

Из кавалеров, хорошо знающих па мазурки, выбирался распорядитель. Он устанавливал порядок фигур. Ему должны были подчиняться все танцующие. Количество фигур не было очень большим, чтобы не утомить исполнителей и гостей. Каждый кавалер зара-

нее приглашал даму. Дама должна была уметь легко лететь по залу, быстро схватывать движения и переходы, предлагаемые кавалером.

О начале танца оркестр оповещал особым сигналом и затем проигрывал восемь или шестнадцать тактов мазурки.

Сам танец начинался променадом – движением танцующих по кругу зала. Исполнители как бы показывали себя гостям: грациозно двигались дамы, гордо, с военной выправкой шли рядом кавалеры. Во время променада дамы исполняли легкий шаг (*pas couru*), кавалеры – парадное па (*pas gala*). В XIX в. дамам не полагалось делать во время мазурки «голубец» – это движение считалось только мужским.

После окончания мазурки кавалер становился перед дамой на колени, целовал подол её платья, благодаря за честь и доставленное удовольствие [3, с. 189].

В заключение бала всегда танцевался котильон. Это своеобразная смесь из разных танцев, где количество фигур зависело от изобретательности танцоров. Как правило, котильон состоял из нескольких фигур французской кадрили, вальса и мазурки. Для составления котильона исполнители садились вокруг зала полукругом или полным кругом, стараясь расположиться так, чтобы в середине осталось как можно больше места для танцев. Сиделись обязательно парами. Кавалер, который начинал первым, назывался кавалером-распорядителем, а место, которое он занимал со своей дамой, – головой котильона. Кавалер-распорядитель в зависимости от своей фантазии танцует с дамой какую-либо фигуру. Все остальные пары поочередно должны её повторить. Оркестр играет на протяжении всего котильона непрерывно, а кавалер-распорядитель знаками показывает ему, когда нужно переменить мелодию для исполнения следующего фрагмента. От находчивости, вкуса, мастерства распорядителя зависел успех котильона.

Кроме иностранных танцев на русских балах некоторые умельцы исполняли и стилизованные отечественные пляски. К таковым относились русская пляска, украинские «казачок» и «метелица», и даже страстная «цыганочка».

В первой четверти XIX века Россия обладала высокоразвитой культурой бального танца. Хореография занимала важнейшее место в жизни высшего общества Российской империи. Бал, по выражению Ю.М. Лотмана, был областью общественного представительства, формой социальной организации, одной из немногих форм дозволенного в России той поры коллективного быта [6, с. 91]. Умение хорошо двигаться в сочетании с изысканными манерами, приобретаемыми только благодаря регулярным занятиям танцами, было присуще значительной части русского дворянства. Это позволяло русскому высшему сословию очень быстро осваивать все модные новинки европейских салонных танцев, особенно французских, и даже иногда вносить свою лепту в изобретение новых танцевальных форм.

Список литературы

1. Арапов П. Летопись русского театра. СПб., 1861.
2. Блазис К. Танцы вообще, балетные знаменитости и национальные танцы. М., 1864.
3. Васильева-Рождественская М.В. Историко-бытовой танец. М., 1987.
4. Глушковский А.П. Записки балетмейстера / А.П. Глушковский. М.; Л., 1940.
5. Компан Ш. Танцевальный словарь. М., 1790.
6. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX в.). СПб., 1997.
7. Михневич Вл. Исторические этюды русской жизни. СПб., 1882. Т. 2.
8. Руководство к изучению новейших бальных танцев. СПб., 1848.
9. Секрет танца. СПб., 1997.

10. Старый Петербург. Рассказы из былой жизни столицы М.И. Пыляева. М., 1997.
11. Стуколкин Л. Преподаватель и распорядитель бальных танцев. СПб., 1890.
12. Танцы, их история и развитие с древнейших времён до наших дней. СПб., 1902.
13. Толстой Л.Н. Война и мир. М., 1968. Т. 2. Ч. 1.

Zhbankova E.V.

THE EPOCH OF BALLROOM AND ITS PLACE IN THE RUSSIAN CULTURAL SPACE

The ballroom tradition was of great importance in the life of the Russian society at the first half of the XIX century. The ability to move graciously and refined manners, which can be achieved during regular dance classes, contributed to the process of socialization of the Russian aristocracy and helped them to comply with rules of this important form of communication.

Keywords: culture, dance, ball, nobility, teacher.

Колесникова Анна Юрьевна

Томский государственный университет

anna.shevr@mail.ru

Крюкова Лариса Борисовна

Томский государственный университет

lar-kryukova@yandex.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО ТЕКСТА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются варианты использования постмодернистского текста в качестве дидактического материала на уроках РКИ. Предлагается оригинальная методика филологического анализа художественного произведения в иностранной аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, постмодернистский текст, филологический анализ, интерпретация.

Современные художественные тексты не всегда становятся объектом изучения на уроках русского языка и русской литературы в иноязычной аудитории. При этом проблема их филологического анализа находит отражение в актуальных учебных пособиях и практических разработках. И.И. Яценко указывает на специфические особенности текстов, где «отсутствует открыто выраженная авторская позиция, использован прием полистилистики, имеются отсылки к фоновой информации культурно-исторического и интертекстуального характера» [5, с. 5], которые затрудняют читательское восприятие и требуют от преподавателя использования широкого спектра методических приёмов.

Несмотря на сложность восприятия и интерпретации, постмодернистские тексты отражают актуальную для текущего этапа развития общества культурологическую информацию и включают большое количество обиходной лексики и разговорных синтаксических конструкций, которых зачастую недостаточно в текстах классической литературы, содержащих большое количество устаревших слов и оборотов.

Материалом для данного исследования стало творчество современного российско-го писателя В. Пелевина. Выбранные тексты становятся дидактическим материалом, который вносит в учебный процесс новые языковые элементы, позволяющие создать усло-

вия для погружения в языковую среду и знакомства иностранных учащихся с живой культурой и современными реалиями страны изучаемого языка.

Собственно лингвистический подход к тексту является не вполне эффективным в иноязычной аудитории, так как одной из задач обучения становится снятие языковых трудностей и знакомство с культурным контекстом. Соответственно, возникает необходимость в разработке методики филологического анализа текста, учитывающей «непостоянный» фактор аудитории.

Анализ постмодернистского текста в иноязычной аудитории может быть эффективным при наличии трех компонентов: предтекстовой работы с культурологической и исторической информацией – т.е. комментирования, дальнейшей смысловой интерпретации с учётом внетекстовой информации и собственно языковых заданий с целью лучшего усвоения и закрепления лексики и синтаксических конструкций.

Алгоритм филологического анализа постмодернистского текста, применяемый на уроках РКИ, может включать несколько этапов:

- 1) знакомство с приёмами организации постмодернистского текста;
- 2) снятие языковых трудностей, лингвострановедческий комментарий;
- 3) анализ внетекстовой информации (аллюзии, прецедентные имена и т.д.);
- 4) поиск ключевых слов;
- 5) поуровневый лингвистический анализ эпизодов с целью выявления особенностей языкового выражения ключевых образов.

Подобный анализ предполагает знакомство студентов со специфическими чертами постмодернистской парадигмы, которые актуальны не только для литературы, но и других видов искусства, науки, общественной мысли и т.д. Кроме того, он актуализирует такие характеристики собственно постмодернистского текста, как наличие широкого культурологического контекста и интертекстуальность. Учёт этих признаков подразумевает, что на занятии необходимо уделять внимание различным видам комментирования, которое может осуществляться как преподавателем, так и студентами. Подобная работа развивает не только собственно лингвистические компетенции, но и расширяет страноведческие знания иностранных студентов. Важно отметить, что в процессе интерпретации постмодернистского текста (рекомендуется на продвинутом этапе обучения РКИ) соотношение и использование элементов лингвистического, литературоведческого и стилистического анализа напрямую зависит от уровня подготовки аудитории.

Вышеперечисленные этапы могут быть проиллюстрированы на примере рассказа В. Пелевина «Зигмунд в кафе» [3]. Так как методика анализа предлагаемого текста в иноязычной аудитории не должна вызывать затруднений у обучающихся, то актуальной является концепция Н.В. Кулибиной, где предлагается воспроизведение естественной ситуации чтения художественного текста с целью понимания его смысла [2, с. 34].

Даже после знакомства с большинством новых слов, поверхностное прочтение не раскроет перед иностранным студентом смысла постмодернистского текста: «Тематика имеет свойство воплощаться в произведениях эксплицитно или имплицитно, порой независимо от намерений автора, что может оказаться «ловушкой» для читательского восприятия» [1, с. 204]. Принимая во внимание постмодернистскую метафору текста-игры, читатель оказывается в ситуации, когда необходимо собрать воедино смысловые фрагменты и составить общую картину, раскрывающую авторский замысел.

Поиск ключевых слов и мотивов после снятия языковых трудностей видится наиболее перспективным в процессе анализа на уроке РКИ: «Применение читателем методики «пристального чтения» позволяет проникнуть на имплицитные уровни тематики произведения, постичь множество его скрытых смыслов через установление новых причинно-следственных связей в сюжетной организации» [1, с. 203].

Предлагаемый вариант филологического анализа рассказа «Зигмунд в кафе» (после его первичного домашнего прочтения и вариантов пересказа) включает несколько этапов:

1. *Обсуждение заглавия.* Так как имя Зигмунд, являясь реминисценцией, отсылает непосредственно к создателю психоанализа Зигмунду Фрейду, то для понимания дальнейшего текстового развёртывания необходимо привлечение культурного контекста. Таким образом, чтобы получить верную интерпретацию постмодернистского текста, необходимо привлечь культурный фон (контекст) для постижения имплицитной информации текста. «Культурный фон – это всё то, чем владеет типичный (средний) носитель той или иной культуры, это определённый комплекс художественных и нехудожественных знаний, характеризуемый уровнем и направлением сциентизации лингвокультурной общности» [4, с. 57].

Итак, рассмотрение текста с учётом его экстралингвистических параметров может предвдвартать его структурно-смысловой анализ как эстетической целостности.

2. *Анализ семантической структуры текста.* Например, повтор фразы «Ага!», с помощью которой главный герой маркирует все описываемые ситуации. При этом каждый раз наблюдается усиление эмоциональной составляющей: *тихо сказал – сказал – громко сказал – воскликнул – беспокойно крикнул – изо всех сил закричал.*

3. *Рассмотрение сюжетных линий в их соотносённости друг с другом.* Продуктивным может быть подробный лингвистический анализ отдельного эпизода и описание языкового выражения ключевых образов.

4. *Анализ смыслового развёртывания текста и выявление на содержательном уровне различных типов социального взаимодействия.* Например, эпизод с детьми (функциональная нагрузка лексических единиц с семантикой «необычный», «время», использование повторяющихся союзов, присоединительных конструкций, противопоставление глагольных форм и др.). В ходе анализа можно обратить внимание, что детские игры носят циклический характер, что поддерживается лексемами со значением времени: *всё время, каждый раз, заново*, а также на уровне синтаксиса путём использования повторяющего союза «то»: *Она то раскладывала их по полу, то собирала в кучку и запикивала под себя* [3].

5. *Определение «пародийной линии» рассказа:* ироническое переосмысление описываемых ситуаций в заключительной части (контекстный анализ словосочетаний *старческая дремота, бедное животное*).

6. *Вывод об основных «признаках» постмодернистского текста,* отражённых в рассказе В. Пелевина «Зигмунд в кафе».

Проиллюстрированные приёмы – использование реминисценций, деконструкция, ирония встречаются в любом постмодернистском тексте. В связи с чем в процессе анализа подобных текстов в иностранной аудитории необходимо последовательно сопоставлять текстовую и внетекстовую информацию, акцентируя внимание на языковой составляющей.

Таким образом, подобная интерпретация художественного текста позволяет не только включить постмодернистские тексты в «список» актуальных учебных материалов на занятиях по русскому языку и литературе в иноязычной аудитории, но и способствует приобретению «навыков» восприятия «затекстовой информации» при чтении обучающимися художественных текстов на иностранном языке.

Список литературы

1. Иоскевич М.М. Ловушки художественного текста // Текст как единица филологической интерпретации: Сборник статей. Куйбышев, 2014. С. 202–206.
2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении

- русского языка как иностранного. СПб., 2001.
3. Пелевин В. Зигмунд в кафе // Сочинения. М: Вагриус, 1996. [Электронный ресурс] URL: <http://pelevin.nov.ru/rass/pe-zigm/>. (Дата последнего обращения: 14.08.2017)
 4. Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Художественный текст и лингвокультурологическое тестирование // Текст и культура: Общие и частные проблемы. М., 1993. С. 56–62.
 5. Яценко И.И. Русская «Нетрадиционная» проза конца XX века. Пособие для иностранных учащихся. СПб., 2006.

Kolesnikova A.Y.

Kryukova L.B.

INTERPRETATION OF POST-MODERNIST TEXT IN A FOREIGN AUDIENCE: METHODOLOGICAL AND LINGUISTIC ASPECTS

Variants of the postmodern text application as a didactic material for foreign-speaking students are considered in this article. An original method of the philological analysis of art fiction in a foreign audience is offered.

Keywords: Russian as a foreign language, post-modernist text, philological analysis, interpretation.

Лыпкань Татьяна Витальевна

Санкт-Петербургский государственный университет

lypkan@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОГЛАСНЫХ В РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ГЕРМАНИИ

Статья посвящена обобщению результатов фонетического эксперимента, проведённого в городе Бохум (земля Северный Рейн-Вестфалия) в Рурском университете, в русском детском культурном центре «Исток» и “Yahad Haverim Verein”. Автором рассматриваются фонологические и фонетические нарушения билингвов при чтении фонетического представительного текста.

Ключевые слова: билингвизм, билингвы, русскоязычные дети, фонетические и фонологические нарушения, дифференциальные и интегральные признаки согласных, фонетическая интерференция.

Данная статья посвящена обобщению предварительных результатов одного из фонетических экспериментов, проведенного в Германии в ноябре 2014 года в городе Бохум (земля Северный Рейн-Вестфалия) в Рурском университете, на кафедре славянской лингвистики, в русском детском культурном центре «Исток», а также в еврейском культурном центре “Yahad Haverim Verein”.

Что касается характеристики билингвов, участвовавших в нашем эксперименте, то большинство билингвов в разной степени приближались к идеальному уровню, т.е. они не обладали равной компетенцией во всех видах речевой деятельности на каждом из языков. Такой билингвизм называют неполным, частичным, несбалансированным (non-balanced) или доминантным (dominant). В данном эксперименте участвовали активные билингвы. Они были продуктивными, т.е. понимали и свободно создавали речевые произведения на двух языках. Кроме того, они были активно и продуктивно биграмотными (bilateral and biscriptal). Испытуемые обладали детским (childhood) – от 1 до 12 лет, подростковым (adolescent) – от 12 до 17 лет – билингвизмом [5, с. 160]. У них развивалось одновременное

или последовательное двуязычия (*successive, subsequent*) в естественных условиях в моноэтнической семье. Можно сказать, что русскоязычные билингвы Германии находились в ситуации субтрактивного билингвизма, когда русский язык оценивается обществом как непрестижный. Кроме того, русско-немецкий билингвизм рассматривается как неблизкородственный, неконтактный, так как русский и немецкий народы живут отдалённо друг от друга. Русскоязычным билингвам был свойственен смешанный субординативный билингвизм.

Русскоязычные билингвы Германии – самая многочисленная диаспора мира, уступает по численности только турецкой. Состав русскоязычных билингвов неоднороден. Их отношение к русскому языку и его изучению различно.

В русской речи билингвы допускают определенные нарушения/ошибки, обусловленные влиянием как межъязыковой фонетической интерференции, так и внутриязыковой. Под **ошибкой** вслед за Э.Г. Азимовым мы понимаем «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм. Результат ошибочного действия учащегося» [1, с. 182]. Как пишет Э.Г. Азимов, «в зарубежной методике для обозначения ошибочных действий учащихся наряду с термином *error* используется термин *mistake*, который определяется как ошибка (оплошность), представляющая собой отклонение от нормы в потоке речи вследствие усталости, рассеянности и т.п., когда возможна самокоррекция ошибки со стороны участников общения. В учебной литературе различия между двумя типами ошибок часто не дифференцируются» [1, с. 182–183].

Этот эксперимент выявил реальный корпус фонологических, фонетических нарушений/ошибок, а также нарушений правил чтения согласных русского языка при чтении вслух фонетически представительного текста [4] русскоязычными билингвами, проживающими на территории Германии.

Целью описываемого опыта являлось определить уровень сформированности звукобуквенных соответствий при чтении вслух.

Методика проведения эксперимента: в соответствии с инструкцией испытуемые должны были прочитать вслух фонетически представительный текст [4] в нормальном темпе. Предварительно у них была возможность познакомиться с текстом (прочитать его про себя), в нём не было проставлено ударение. Все предложения давались в виде пронумерованного списка. Все ответы испытуемых записывались на диктофон Roland R-05 с частотой дискретизации 16 на 44 кГц.

Методы исследования: слуховой фонетический анализ экспериментатором диктофонных записей интерферентной русской речи с последующим транскрибированием и лингвистической интерпретацией, аудиторский анализ, осуществляемый носителями русского литературного языка, статистическая обработка данных, анкетирование.

Материал эксперимента – фонетически представительный текст, который состоял из 66 предложений, разных по цели высказывания, содержащих все согласные русского языка во всех возможных позициях в слове и в окружении всех возможных гласных и согласных.

Испытуемые – 10 детей-билингвов в возрасте от 9 до 16 лет (с 3 по 10 класс), большинство из них (7 человек) родились на территории Германии, в Северной Рейн-Вестфалии, только 2 из 10 родились в южных регионах России (Ростов-на-Дону, Белгород) и одна школьница из Тулы, последние переехали в Германию в возрасте от 1 до 3 лет. Большинство из них учились в гимназиях.

До эксперимента всем испытуемым была предложена для заполнения анкета с вопросами [2, с. 4].

В раннем детстве все школьники-испытуемые начинали говорить на русском языке, русский для всех является родным языком. Практически у всех у них русские

родители (у одного испытуемого родители говорили на русском, украинском, немецком и польском языке, так как его мать была из Белгорода, а отец – силезский немец; у другого испытуемого родители говорили на украинском и русском языках дома), но большинство из них дома разговаривали на русском языке, только пятеро испытуемых использовали оба языка в зависимости от членов семьи (родители разговаривали по-русски, а дети между собой по-немецки). Один испытуемый указал, что папа разговаривает на украинском и русском, мама на русском и немецком, а сам ребенок – на немецком и русском языке. 5 человек думают на обоих языках, 5 человек – по-немецки; 7 человек считает по-немецки, 2 на обоих языках, 1 предпочитает делать это по-русски. 8 человек предпочитают читать и писать на немецком языке, а 2 – на обоих языках, все испытуемые владеют другими иностранными европейскими языками. Их количество варьировалось от 1 до 5. Основным языком 4 испытуемых признали русский, 4 – немецкий, 2 – оба языка. Все они являлись учениками гимназий и школ, образование получали на немецком языке. У большинства детей родители имели высшее образование и работали по своей специальности (у 8 из 10). Только двое родителей, имея высшее образование, работали не по своей специальности, как люди со средним образованием.

Все школьники изучали русский язык в семье, умели читать, писать и говорить по-русски. Их уровень владения русским языком мог варьироваться. Все они умели строить русские высказывания творчески и осмысленно, но могли допускать разного рода нарушения / ошибки / модификации, особенно яркие на фонетическом уровне.

Все испытуемые читали текст с разной скоростью: от 3 минут и 30 секунд до 17 минут, что зависело от техники чтения. Некоторые читали текст по слогам, поэтому прочитали медленнее других. Количество нарушений / ошибок / модификаций было разным и колебалось в пределах от 2 до 91. Больше всего нарушений наблюдалось в речи детей, которые родились на территории Германии, а их родители проживали до отъезда в Германию в южных регионах России и использовали различные языки в своей речи дома.

Как показали предварительные результаты одного из опытов эксперимента, все полученные нарушения/ошибки можно разделить на несколько групп. Большинство из них были обусловлены как влиянием консонантной системы немецкого языка, так и фонетическими особенностями русских согласных, т.е. влиянием немецко-русской и русско-немецкой фонетической интерференции:

1. Фонологические нарушения дифференциальных признаков фонем: большинство нарушений связано с неразличением **твёрдых и мягких согласных** фонем: а) нарушение шипящих: разме*ш*эние вместо разме*щ*ение¹, следую*ш*ую вместо следую*щ*ую, спя*ш*его вместо спя*щ*его, та*ш*ил вместо та*щ*ил (твёрдый согласный шипящий краткий вместо долгого мягкого шипящего), б) нарушения свистящих: ве[с*о*]лый вместо ве[с'*о*]лый, скво[з] вместо скво[з'], свя[з*а*]х вместо свя[з'*а*]х, в) аффрикат: веч*эр* вместо веч*ер*, г) носовых сонантов: соотноше[н*ы*]е вместо соотноше[н'*и*]е, же[н*и*]щину вместо же[н'*и*]щину, о внеш[н*ы*]х вместо внеш[н'*и*]х, степе[н*ы*] вместо степе[н'*и*], стра[н*ы*]це вместо ста[н'*и*]це, [м*ы*]лый вместо [м*и*]лый, д) плавных сонантов: выдава[л*ы*] вместо выдава[л*и*], це[л] вместо це[л']. В большинстве случаев мягкий согласный заменялся твёрдым (24 нарушения), но встретились также и, наоборот, замены твёрдого согласного мягким (4 случая): бывав*ш*ий вместо бывав*ш*ый, ви[т'] вместо ви[т], ю[н*и*]й вместо ю[н*ы*]й, у[л*и*]баться вместо у[л*ы*]баться, [б*и*]л вместо [б*ы*]л. Можно сказать, что замены были симметричны, двусторонни, с преобладанием первого типа. Данные нарушения связаны, прежде всего, с отсутствием дифференциального

¹ Здесь и далее курсивом отмечается не орфографическое написание, а звучание слова.

признака «твёрдости – мягкости» в системе немецкого языка. В данной группе нарушений также в некоторых случаях прослеживается не только недостаточная мягкость согласного, но и неверное качество гласного переднего ряда высокого и среднего подъёма [i], [e], которые реализуются в речи испытуемых как более широкий или недостаточно закрытый, что нередко имеет место и в речи иностранцев, изучающих русский язык, о чём упоминается в работе Н.А. Любимовой [3, с. 59].

2. Нарушения дифференциального признака **звонкости – глухости согласных: дерша** в руке вместо **держа**, в ву[с'е] вместо в ву[з'е] (14 нарушений). Данные нарушения заключались в замене в большинстве случаев звонкого глухим, но наблюдалась и, наоборот, замена глухого звонким: **Журочка** вместо **Шурочка**, [за]противлялся вместо [сь]противлялся, [вс]торону вместо [фс]торону, [вс]екунду вместо [фс]екунду, [вп]ервый вместо [фп]ервый, задума[в]шись вместо задума[ф]шись (кроме того, в этом случае нет ассимиляции по глухости – звонкости), соотно**ж**ение вместо соотно**ш**ение, [з]вьязах вместо [св]вьязах, пре[дс]тоящей вместо пре[тс]тоящей, ра[з] вместо ра[с]. В последних случаях наблюдалось невладение испытуемыми правилами чтения, произносительными нормами русского языка и отсутствием в их речи ассимиляции по глухости в сочетаниях «звонкий плюс глухой согласный». Замены наблюдались в двустороннем порядке и объясняются влиянием графического облика буквы, а также отсутствием признака «глухости – звонкости» у немецких согласных, кроме того, в немецком языке буква «s» в начале слов читается как «z», что испытуемые и использовали при чтении этой буквы на русском языке. Данные нарушения обусловлены влиянием особенностей как русского консонантизма, так и немецкого.

3. Замена одних слов другими (11 нарушений): **лишний** вместо **лучше**, **одними за другими** вместо **один за другим**, **за сторону** вместо **в сторону**, **предстоящем конференции** вместо **предстоящей конференции**, **обыкновениях** вместо **обыкновенных**, **конверция** вместо **конференция**, **сказала** вместо **сажала**, **петели** вместо **летели**, **што** вместо **сто**, **мы привыкли** вместо **привлекли**, **понял о всех** вместо **о себе**. В данном случае испытуемые стремились употребить более знакомые им слова, не владели произносительной нормой, большое влияние на их речь оказал графический облик русских букв, а также правила чтения сочетаний букв “st” в начале слов как «шт».

Нарушения, обусловленные влиянием фонетической консонантной системы немецкого языка:

1. Нарушения способа образования согласных: **заходячих** вместо **заходящих** (1 раз смычно-щелевой заменялся на щелевой), **ряжый** вместо **рядом** (1 раз щелевой заменялся на переднеязычный), **серый** вместо **се[р]ый**, **вечер** вместо **вече[р]**, **покрыто** вместо **пок[р]ыто** (76 раз увулярный щелевой вместо переднеязычного дрожащего). Данные замены объясняются использованием способа образования согласных, характерного для немецкого языка.

2. Нарушение места образования: **ехали** вместо **е[x]али**, **дыхание** вместо **ды[ха]ние** (12 раз увулярный щелевой вместо заднеязычного щелевого), **условных** вместо **условны[x]** (1 раз среднеязычный щелевой вместо заднеязычного щелевого), **доро[г]ной** вместо **доро**ж**ной** (1 раз заднеязычный смычный вместо переднеязычного щелевого). В данном случае использовалось место образования соответствующих согласных из немецкого языка.

3. Нарушение интегральных признаков фонем (10 случаев): **ду[л']** вместо **ду[λ]**, **бы[л']о** вместо **бы[λ]о** (3), **шё[л']** вместо **шё[λ]**, **бы[л']** вместо **бы[λ]**, **испо[л']ня[л']** вместо **испо[λ]ня[λ]**, **рассказыва[л']** вместо **рассказыва[λ]**, **отыска[л']** вместо **отыска[λ]**, **форму[ли]** вместо **форму[лы]**. В данном случае школьники использовали средневропейский

плавный сонант из немецкого языка, который не является веляризованным и на русский слух воспринимается как более мягкий, чем русский [л]. Ошибка обусловлена влиянием фонетической системы немецкого языка.

4. Плюс-сегментация – это добавление гласного или целого слога (6 раз): разовный вместо розовый, пе[нс']ика вместо пе[си]ка, *считает* вместо *щитает* (это побуквенное произнесение), задума[фс'а] вместо *задумавшись*.

5. Минус-сегментация – выпадение целого слога или согласного (18 раз): *переди* вместо *впереди*, задума*вши* вместо задума[ф]шысь, *заходчег*о вместо *заходящего*, золото *осе[н']* вместо *осе[н'и]*, *песка* вместо *песика*, тёпл[ы] вместо *теплый*, стран[ы] вместо *странный*, мил[ы] вместо *милый*, весёл[ы] вместо *весёлый*, лете[л] вместо лете[ли], голу[б] вместо голу[би], выдава[л] вместо выдава[ли], лете[л] вместо лете[ли], [е]го вместо [и]го, пу[т'] вместо пу[ти], с[кол]ко вместо *сколько*, ра[го]ворам вместо *разговорам*. Эти нарушения можно объяснить тем, что русские слова длинные, поэтому испытываемые их сокращают, что также отмечается и в речи иностранцев.

Все перечисленные нарушения связаны с влиянием фонетических особенностей русских согласных, а также с влиянием фонетической системы немецкого языка, невладением произносительной нормой русских согласных и правилами чтения русских букв, влиянием графики русского и других европейских языков на чтение школьников. Больше всего нарушений было связано с особенностями консонантной системы немецкого языка; в речи русскоязычных билингвов было отмечено много нарушений, свойственных также речи иностранцев, изучающих русский язык.

Список литературы

6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 182–183.
7. Земская Е.А. Язык русского зарубежья // Русский язык в научном освещении. № 1. М., 2001. С. 114–131.
8. Любимова Н.А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. М.: Русский язык. Курсы, 2011.
9. Степанова С.Б. Фонетические свойства русской речи: реализация и транскрипция: Дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988.
10. Naugen E. Bilingualism in America. Alabama, 1956.

Лупкан Т.В.

SPECIFIC FEATURES OF CONSONANTS IN THE SPEECH OF RUSSIAN-SPEAKING BILINGUAL CHILDREN IN GERMANY

The article is devoted to the summarizing of the phonetic experiment's results conducted in Bochum (North Rhine-Westphalia) at the Ruhr University, the Russian children cultural center "Istok" and at "Yahad Haverim Verein" Center. The author divides all violations into 2 groups: phonological and phonetic violations of consonants made by Russian bilinguals while reading a phonetic representative text.

Keywords: bilingualism, bilingual, Russian speaking children, phonetic and phonological disorders, differential and integral signs of consonants, phonetic interference.

Резникова Татьяна Борисовна

Московский государственный институт международных
отношений (университет) МИД России
tatrez@mail.ru

ЯПОНСКОЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ *СИБУЙ* В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ БОРИСА ПИЛЬНЯКА

В статье рассматривается семантика японского прилагательного *сибуи* и её раскрытие в произведениях известного российского писателя Бориса Пильняка. Автор статьи считает, что понятие *сибуи* без специального комментария остаётся для русскоязычного читателя культурологической лакуной.

Ключевые слова: японский язык, прилагательное *сибуи*, данные корпуса, Борис Пильняк, лакуна.

В произведениях Бориса Пильняка, написанных под впечатлением от его поездок в Японию (1926, 1932), говорится о сущностных различиях ментальности японцев и русских, приводятся примеры непонимания между ними и на вербальном, и на невербальном уровнях. Поэтому эти произведения, в частности «Рассказ о том, как создаются рассказы», привлекли наше внимание ещё в процессе работы над описанием кинесических лакун в коммуникации русских и японцев [5, с. 138,154].

Вот, например, как писатель передаёт впечатления россиянки о невербальном поведении японцев: «Тот жест, которым во Владивостоке говорят – «поди сюда», – в Цуруте значит – «уходи от меня», а лица цуружан ничего не выражают, по правилам японского этикета скрывать свои переживания – всеми способами, – даже выражением глаз»; «всё кругом было страшно и непонятно, когда японцы, ехавшие с нею в вагоне, мужчины и женщины, стали раздеваться перед сном, не стыдясь обнажённого тела»; «и этот человек очень обидел её, он зашипел, кланяясь, подпёр руками колени в поклоне, передал визитную карточку и не подал руки; она не знала, что он здоровается по японским правилам, она готова была броситься в объятия к родственнику, – он не подал даже руки» [4, с. 460–470].

В указанной работе мы коснулись и значения слова *сибуи*, которое встречается в самом начале «Рассказа о том, как создаются рассказы» и является ключевым в описании героя произведения писателя Танаки: «Он был очень *сибуи* (*сибуи* – японский шик – оскоменная простота), – оскоменно просто было его кимоно, его гэта (те деревянные скамеечки, которые носят японцы вместо башмаков), в руках он держал соломенную шляпу, руки у него были прекрасны» [4, с. 460].

В текстах Бориса Пильняка слово *сибуи* встречается неоднократно. Например, в очерке «Корни японского солнца» Пильняк пишет следующее: «У японцев есть понятие – *сибуи* – трудно перевести – оскоминный вкус: отказ от вещи, доблесть простоты, доведённой до оскомины» [3, с. 59]. Прилагательное *сибуи* весьма значимо в японской культуре и заслуживает внимательного рассмотрения.

Японско-русский словарь даёт следующие значения этого весьма непростого прилагательного: ‘терпкий, вяжущий’; ‘хмурый, угрюмый’; ‘на первый взгляд скромный, но на самом деле утончённый’; ‘скупой’; ‘низкий привлекательный <голос>’ [7, с. 461]. Заметим, что глагол 渋る *сибуру*, который пишется тем же иероглифом, что и прилагательное 渋い *сибуи*, имеет значение ‘медлить, задерживаться’, то есть смысловое ядро основы *сибу* – ‘вязкость, замедление’, переносное значение – ‘сдержанность’.

Данные корпуса японского языка [8] показывают высокую частотность сочетания

渋い顔 *сибуи као* ‘хмурое, угрюмое лицо’ и близких к нему по значению сочетаний, например, 渋い表情 *сибуи хэ:дзэ* ‘хмурое выражение <лица>’. Нередко сочетание 渋い声 *сибуи коэ* ‘низкий привлекательный голос’. Встречаются сочетания, связанные с терпкостью вкуса, например: 渋い緑茶 *сибуи рёкутя* ‘терпкий зелёный чай’ 渋いワイン *сибуи вайн* ‘терпкое вино’. И, наконец, относящиеся к эстетической категории сочетания. Употребительны сочетания с лексемами 色 *иро* ‘цвет’, 色合 *ироай* ‘колорит, расцветка’, 彩色 *сайсики* ‘окраска’, причём наиболее часто в этой группе сочетаний встречается 渋いグリーン *сибуи грин* ‘спокойный, неяркий зелёный’. Встречаются и 渋いもの *сибуи моно* (вещи), 渋い建物 *сибуи татэмоно* ‘здания’ и другие вещи. Еще одна достаточно часто встречающаяся группа сочетаний связана с актёрской игрой и с определённым актёрским амплуа: 渋い演出 *сибуи энсюцу*, 渋い演技 *сибуи энги* ‘сдержанная элегантная игра, манера игры, исполнение, постановка’, 渋い役柄 *сибуи якугара* ‘амплуа героя-любownika, элегантного мужчины’. А также: 渋い男の魅力 *сибуи отоко-но мирёку* ‘привлекательность мужчины стиля сдержанной элегантности’, 渋い中年男性 *сибуи тю:нэндансэй* ‘элегантный мужчина средних лет’. Следует отметить, что сочетания с лексемой «женщина» нам не встречались.

Слово *сибуи* является идентификатором особого японского стиля, который можно охарактеризовать как ‘сдержанный, скромный, прекрасный в своей естественной простоте’, но семантика этого слова, как справедливо замечает Борис Пильняк, действительно очень сложна. Насколько же удалось передать писателю в своих произведениях значение слова *сибуи*?

Русское слово «оскоменный», через которое писатель пытается объяснить значение понятия *сибуи*, передает значение ‘терпкость, вяжущее ощущение во рту’. В русском дискурсе это слово довольно редко связано с приятным ощущением, как, например, в рассказе Юрия Казакова «Трали-вали»: «Егор... пьёт холодную воду, пахнущую листом, корнями, оставляющую во рту приятно-оскоменный вкус» [1, с. 42]. Чаше оно имеет отрицательные коннотации (оскоменно пошлый юмор, оскоменный вкус пропаганды и т.п.) и отсылает к фразеологизму «набить оскомину», то есть ‘наскучить’. Определение писателем *сибуи* как «доблесть простоты» ближе к сущности этого понятия, но вступает в некоторый диссонанс с находящимся в том же отрывке определением японского менталитета («...сделанная психика японцев никак не похожа на психику европейцев» [3, с. 59]), поскольку *сибуи* подразумевает именно естественное, «не-деланное». Слово «шик» ‘показная роскошь, щегольство’ [2, с. 923] также противоречит пониманию *сибуи* как ‘простого, естественного, непоказного’.

Таким образом, на наш взгляд, смысл понятия *сибуи* в текстах Бориса Пильняка остаётся для русскоязычного читателя непонятным, отчасти даже неверно понятым, а попытка компенсировать эту лауну (как этнопсихолингвистический термин лауна – элемент чужой культуры, вызывающий неприятие, непонимание, недооценку [6, с. 122]) через русское слово «оскоменный» не совсем удачна. Такие лауны, связанные с иной понятийной структурой, отличной от понятийной структуры реципиента, требуют культурологического комментария. В качестве одного из возможных кратких вариантов такого комментария предлагаем следующий: *сибуи* – терпкий, простой, неброский, сдержанный, прекрасный без прикрас; это понятие связано в сознании японцев с самой сущностью бытия, готовностью принять существующий мир просто, естественно, с глубоким ощущением скрытой во всём красоты.

Список литературы

1. Казаков Ю.П. Во сне ты горько плакал (избранные рассказы). – Москва: Астрель, 2012.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование, 2010.
3. Пильняк Б. Корни японского солнца. – М.: Три квадрата, 2004.
4. Пильняк Б.А. Рассказ о том, как создаются рассказы // Пильняк Б.А. Целая жизнь: Избр. Проза. – Минск: Мастацкая літаратура, 1988.
5. Резникова Т.Б. Межкультурные кинесические лакуны в коммуникации русских и японцев. Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. М., 2004.
6. Сорокин Ю.А. Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур // Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977. С. 120–136.
7. Японско-русский словарь под ред. Т. Фудзинума. Токио: Кэнкюся, 2000.
8. 現代日本語書き言葉平均コーパス (Взвешенный корпус письменных источников современного японского языка [Электронный ресурс]
URL: http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/search_result
(Дата последнего обращения: 31.03.2017)

Reznikova T.B.

THE JAPANESE ADJECTIVE *SHIBUI* IN WORKS BY BORIS PILNYAK

The article considers semantics of the Japanese adjective *shibui* and the usage of this word in works by the famous Russian writer Boris Pilnyak. The author comes to a conclusion that without special comment the concept *shibui* is a culturological lacuna for Russian-speaking readers.

Keywords: Japanese, adjective *shibui*, corpus, Boris Pilnyak, lacuna

Силантьева Маргарита Вениаминовна
МГИМО МИД России
silvari@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ФИЛОСОФИЯ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И КУЛЬТУРЕ» СЕРБСКОЙ АУДИТОРИИ

Преподавание философии в иноязычной аудитории позволяет на примере сопоставления лексико-грамматических параллелей уточнить вопрос о различии лингвокультур как «способов смыслополагания». Подобный подход имеет также высокий лингводидактический потенциал.

Ключевые слова: изучение философии, «способ смыслополагания», язык и культура, лингводидактический потенциал.

В кейсе (чтение лекций по курсу «Философия в русской литературе и культуре» в университете Косовской Митровицы), послужившем эмпирической основой данного исследования, следует выделить:

- 1) особенности аудитории;
- 2) специфику материала;
- 3) цель преподавания.

Аудитория курса представляла собой негетерогенную среду. Первую её часть составляли студенты-слависты и их преподаватели (филологи, психологи и философы),

чей уровень общей подготовки и степень знания русской литературы и культуры соответствовали самым высоким показателям. Вторая часть – студенты и преподаватели (в основном, социологи), чей русский язык позволяет читать и переводить специальную литературу на русском языке, а также выражать на нём свои мысли. Третья часть – студенты и магистранты, не владевшие русским языком. Подобная мозаичная картина была заложена в проект изначально, поэтому чтение лекций сопровождалось последовательным (несинхронным) переводом, который проводил профессор Б. Братина – специалист в области логики и философии, свободно владеющий русским языком. Перевод выполнялся с акустической корректировкой, направленной в сторону той части аудитории, которую составляли не говорящие по-русски участники мероприятия. При этом лекторы, как и остальная часть аудитории, имели возможность слушать (и понимать) переводящего, выступая со-модераторами дискуссии: перевод мог комментироваться и обсуждаться «вживую», – равно как «вживую» шли комментарии к этим комментариям со стороны слушателей. Русский язык в данном случае выступал своеобразным камертоном, «запускавшим» процесс сравнения языковых выражений, выступающих метафорами смысла [6, с. 62–67].

Материал, представленный на лекциях, был ориентирован не столько на изложение, сколько на обсуждение основных философских идей древнерусской литературы и живописи, «золотого» и «серебряного» веков, а также русского авангарда. Линейное устное изложение при необходимости сопровождалось презентацией, демонстрировавшей наиболее известные артефакты из области изобразительного искусства (иконопись, картины) и документалистики (фотодокументы, портреты), поэзии и музыки. Слушатели имели возможность задавать вопросы и подавать развёрнутые реплики.

Однако целью (а также наиболее интересной и ценной частью аудиторного общения) всё-таки следует считать, на мой взгляд, дискуссионную атмосферу, выразившуюся в постановке философских вопросов применительно к литературным текстам. Само по себе хорошо апробированное, подобное философское освоение литературы предпринималось не раз. В том числе, на русской почве, и в том числе, нашими современниками. Среди наиболее известных филологов и философов, рискнувших проанализировать литературные тексты с точки зрения их философского потенциала, – не только поэты и философы, вроде Ф. Гельдерлина и М. Хайдеггера, Н.С. Автономовой, В.В. Бибихина, А.С. Панарина и М.Н. Громова, но также выдающиеся филологи, литературоведы и слависты – С.Д. Лихачев, С.С. Аверинцев, Р. Пиккио, А.М. Панченко, К.А. Степанян, С.М. Капилупи, Ж. Нива и многие другие.

Преимущество возможности сравнения изложения одной и той же мысли на русском и сербском языках показало, что поверхностным слоем сопоставления при переводе следует считать индивидуальные и культурно-обусловленные стереотипы, определяющие трактовки ключевых понятий и принципов – ср.: [11, с. 352]. Так, для современной сербской культуры один из наиболее важных акцентов – внимание к социальным проблемам, заострённое на теме политического доминирования тех или иных субъектов социокультурного взаимодействия. Также чрезвычайно значим для данной аудитории оказался психологический и даже психоаналитический аспект чтения и трактовки текстов (в стране студенты-философы, как правило, получают двойную специализацию: «философ/психолог» или «философ/социолог»; «философ/философ» – специализация крайне редкая).

Третьей характерной чертой, на мой взгляд, является явная или скрытая апелляция большинства гуманитариев к аналитической традиции, опора на свойственные ей «фигуры мысли», имплицитно полагаемые наиболее фундаментальными способами философской аргументации. Тем не менее, внимание к перечисленным аспектам не отменило, – а,

напротив, подчеркнуло, – возможность обращения к иному (нежели языковая форма выражения и сопутствующие ей «прочтения»), «онтологическому» [9, с. 52–55], уровню работы с историко-культурным и философским материалом. В свою очередь, подобное «касание» (в смысле Аристотеля – «касание мыслью смысла») позволяло усмотреть перспективу актуального прочтения «вечных вопросов» в рамках ограничений, налагаемых принадлежностью к конкретной культуре, и вместе с тем – выхода к самой «границе» культуры как таковой, где культурные различия перестают доминировать над общностью постановки вопросов. Примечательно, что при этом такие значимые лексические расхождения между русским и сербским, как комичность эквиваленции слов «ценность» (русск.) и «вредность» (сербск.), почти не привлекли к себе внимания; тогда как близкие по смыслу и звучанию слова «земля» в смысле «почва» (сербск. «земља») в контексте анализа философских взглядов Ф. М. Достоевского) вызвали бурную дискуссию о возможности интерпретации смыслов, присутствующих здесь и выражающих основополагающее значение обрабатываемого слоя. Таким образом, в фокус внимания попал ещё один язык – латынь времён Катона и Цицерона. В результате поиск семантически соизмеримых отсылок к «смыслу» и «связности» (А.В. Смирнов) понятий и грамматических конструкций [8, с. 593–614] позволил в данном случае удовлетворительно решить задачу освоения не только «сюжетной линии» историко-культурного наследия; но, прежде всего, обратиться к наиболее глубоким вопросам, сама трансляция которых представляется главной целью курса философии. Подчеркнём: значение подобных фрагментарных наблюдений состоит, во-первых, в выявлении оснований философского познания в рамках сопровождения межкультурной коммуникации [1], [2], [4, с. 76–83], [10, с. 35–57]; во-вторых, в демонстрации конкретных приёмов обеспечения педагогического процесса в процессе подготовки специалистов-международников [5], [3, с. 18–25], [13, с. 36–41], [12, с. 113–131], [5, с. 235–239], [7, с. 291–299].

Таким образом, вопрос о лингводидактическом потенциале преподавания философии в иноязычной аудитории на примере русскоязычного чтения лекций в Сербии ставит ряд важных проблем, раскрытие которых может проходить по нескольким направлениям. Проблем как минимум три. Во-первых, речь идет о «проблеме перевода» [9, с. 40–42]: каким образом выразительные возможности одного языка можно соизмерить с выразительными возможностями другого? Во-вторых, как именно соотносятся близкие славянские языки с точки зрения лексико-грамматических параллелей (и их производных конвергентного и дивергентного характера)? И, наконец, в-третьих, – насколько вообще соизмеримы различные «способы смыслополагания» [10, с. 35–37], изначально ориентированные на достижение общезначимой тождественно-единой истины? В свою очередь, каждая из этих проблем может быть освещена «горизонтально» – с помощью исследования соизмеримости языковых выражений и их психологического «сопровождения»; и «вертикально» – в попытке выйти (через косвенное указание) на «способ данности» смысла, вектор, ведущий от гуссерлевской «ноэмы» к «ноэзе» и внутри «словесной оболочки». Определённым синтезом данной многоуровневой исследовательской задачи выступает тема соотношения философии и литературы как изначально косвенных способов отношения человека к истине, различающихся по преобладающим выразительным средствам и вместе с тем способных выступать в единстве. Соответственно, с методической точки зрения крайне важным представляется выделение всех перечисленных выше смысловых нитей в качестве разных уровней единого коммуникативно направленного потока, обладающего одновременно преимущественно интеллектуальной (философия) и преимущественно чувственной (литература) направленностью и представляющего собой динамическое единство размышления и понимания в качестве коге-

рентного динамического смыслополагания, синхронизированного во времени в пространстве двуязычия.

Список литературы

1. Автономова Н.С. Познание и перевод. Опыты философии языка / Н.С. Автономова. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008.
2. Афанасьева Н.Д. Русский язык в странах ближнего и дальнего зарубежья на современном этапе / Н.Д. Афанасьева // Материалы Третьей международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе». 2014. С. 9–16.
3. Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилёва И.Б. Обучение иностранных студентов в МГИМО МИД России / Н.Д. Афанасьева, С.С. Захарченко, И.Б. Могилёва // Сборник научных статей. X Международная научно-практическая конференция «Русский язык в поликультурном мире». 2016. С. 18–25.
4. Бибахин В.В. Язык философии. М.: Языки славянской культуры, 2002.
5. Глаголев В.С. Вербально-понятийные аспекты методологического дискурса VII Конвента РАМИ // Вестник МГИМО Университета. М., 2012. № 6 (27). С. 216–219.
5. Силантьева М.В. Проблема «культурных границ» в современном мире: ценностный аспект // Вестник МГИМО Университета. М., 2014. № 2 (35). С. 235–239.
6. Силантьева М.В. Русский язык в «имперском» формате: «золотой век» русской литературы и культуры как источник современной российской ментальности / М.В. Силантьева // Русское культурное пространство. Сборник материалов научно-практического семинара. М., 2014. С. 62–67.
7. Силантьева М.В. Элитное образование в МГИМО (У): философско-культурологические подходы к проблеме качества образования / М.В. Силантьева // Вестник МГИМО Университета. М., 2011. № 1. С. 291–299.
8. Смирнов А.В. Логическая неопределённость перевода: грамматика языка и грамматика мысли / А.В. Смирнов // Топосы философии Наталии Автономовой к юбилею. Институт философии РАН, Институт научной информации по общественным наукам РАН, Российский государственный гуманитарный университет, Институт высших гуманитарных исследований им. Е. М. Мелетинского. М., 2015. С. 593–614.
9. Смирнов А.В. Философия перевода и перевод философии / А.В. Смирнов // Философский журнал, 2012. № 1. С. 40–58.
10. Смирнов А.В. Сознание как смыслополагание / А.В. Смирнов // Философский журнал, 2014. № 1 (12). С. 35–57.
11. Смирнов А.В. Существует ли «всемирная философия» или проблема преодоления чуждости чужого / А.В. Смирнов // Историко-философский ежегодник, 1994. Т. 1995. С. 352.
12. Шестопап А.В., Силантьева М.В. Культурные границы в пространстве современного университета / А.В. Шестопап, М.В. Силантьева // Материалы VIII Конвента РАМИ «Метаморфозы посткризисного мира: новый регионализм и сценарии глобального управления», 2015. С. 113–131.
13. Шестопап А.В., Силантьева М.В. Проблемы культуры в системе подготовки специалистов-международников / А.В. Шестопап, М.В. Силантьева // Материалы научной конференции «Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм» / 2014. С. 36–41.

Silantieva M.V.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING THE COURSE NAMED “PHILOSOPHY IN RUSSIAN LITERATURE AND CULTURE” TO SERBIAN STUDENTS

Teaching philosophy in a foreign language audience allows us to clarify the question of the difference between linguocultures as “ways of meaning” on the example of comparing lexical and grammatical parallels. This approach also has a high linguistic potential.

Keywords: the study of philosophy, “the way of meaning”, language and culture, linguodidactic potential.

*Яхина Рузиля Раифовна
КНИТУ-КАИ имени А.Н. Туполева
Shroza1981@ya.ru*

АНГЛО-РУССКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ: ПРОЦЕСС ЗАИМСТВОВАНИЯ И АДАПТАЦИИ ТЕРМИНОВ КАК СЛЕДСТВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДВУХ ЯЗЫКОВ

Данная статья посвящена изучению отдельных лексических заимствований в русском языке из английского языка.

Ключевые слова: термин, англицизмы, заимствования.

Как известно, современный мир характеризуется развитием науки, техники и технологий, процессами межкультурных контактов, глобализации, что влечёт появление новых терминов, наименований, которые подготавливают российское общество к принятию новой иноязычной лексики. Как отмечал в своей работе Э. Рихтер, основной причиной заимствования иноязычной лексики является необходимость в наименовании вещей и понятий. Иностранная терминология является незаменимым средством кратко и точно передать информацию в текстах, ориентированных на узких специалистов [3, с. 6].

Проблема языковых контактов и заимствованной иноязычной лексики является одной из ключевых в исторической и современной филологии. Активным изучением лексических заимствований занимались такие видные лингвисты, филологи, как М.П. Алексеев, В.М. Аристова, Э.А. Балалыкина, Л.М. Баш, С.А. Беляева, Е.Э. Биржакова, В.А. Богородицкий, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.А. Булаховский, С.К. Булич, Л.А. Войнова, Н.В. Габдреева, В.Г. Гак. Между тем необходимость исследования огромного пласта заимствованной иноязычной лексики представляется актуальной [1, с. 192].

Актуальность данного исследования заключается в том, что в представленной работе новые технические термины исследуются как неразрывно связанное с современными реалиями коммуникативное явление, а именно функционирование иноязычных технических терминов в живом употреблении в современном русском языке. Нас также интересуют процессы появления, актуализации, переориентации, приобретения иноязычными терминами новых значений в русском языке.

Термин «заимствованные слова» является своего рода метафорой, т.к. слова невозможно «брать взаймы» у языка и затем возвращать в язык-источник обратно. Заимствованные слова и иноязычные слова – это следствие межкультурного взаимодействия и контактов между странами, а также они расширяют языковую систему любого языка. В наши дни процесс взаимодействия принадлежащих к разным типам языков приобрёл такие от-

личительные черты, как: 1) наличие большого числа возможностей межъязыковых контактов в условиях доминирования английского языка как основного средства коммуникации; 2) высокая интенсивность [4, с. 6].

При заимствовании слова в любом современном языке происходят процессы адаптации к языку-рецептору. Как говорил Н.М. Шанский, «взятое извне перерабатывалось в русском языке, подчиняясь законам русской фонетики и грамматики, правилам русского словопроизводства и семантической системы» [5, с. 43].

Иноязычное слово *спиннер* образовано от английского глагола *to spin* (крутить) и суффикса *-er*, что соответствует русскому эквиваленту слова *вертушка*. Однако вся современная молодёжь отдаёт предпочтение слову *спиннер*. В языке-источнике название *спиннера* длиннее – *fidget spinner*. Иноязычное словосочетание в русском языке подверглось переоформлению (сокращению), а именно уточняющее прилагательное *fidget* не заимствовалось.

Следующее современное заимствование английского происхождения *спиннинг* (*spinning*) ‘спортивная снасть для ловли рыб на искусственные или естественные приманки, а также способ ловли при помощи спиннинга’, которое также образовано от глагола *to spin* (крутить, вращать). Иноязычное слово *спиннинг* можно считать освоенным словом в русском языке, так как оно называет вещь, которая отсутствовала ранее в русской действительности, вытеснив русский эквивалент слова *удилище*.

В последнее время особое внимание уделяется изучению лексических заимствований как элементов лексической системы. Тем не менее, многие исследователи отмечают размытость характера лексических систем русского языка при пересечении лексических групп. Так, например, существуют разнообразные технические, компьютерные, юридические термины типа *скрининг*, *фрейм*, *флешмоб*, *фломат*, *сниппет*, *супервайзер*, *стример*, *аккаунт*, *акселератор*, *анимация*, *апгрейд*, *апдейт*, *даунлоуд*, *логин*, *ресемплинг*, *хост*, *клиент-сервис*, *протокол*, *софт*, *слайд*, *тюнинг*, *трейд-ин*.

Многие эти термины заимствовались русским языком давно, но употреблялись в среде узких специалистов. Постепенно слова из узкоспециальной терминологии выходили за пределы профессиональной сферы и становились общеупотребительными словами. К сожалению, однозначно констатировать, в какой именно момент эти заимствованные слова перешли из одной группы в другую, невозможно. Мы можем высказать предположение, что обозначающие эти слова явления и предметы стали более востребованными для нашего общества, поэтому они начали широко употребляться в русской разговорной речи.

Слово *скриншот* заимствовано из английского языка, где существительное *screenshot* состоит из двух слов: *screen* (экран) и *shot* (выстрел). Этот англицизм вошёл в русский язык в качестве компьютерного термина и означает изображение, полученное компьютером и показывающее в точности то, что видит пользователь на экране монитора. Для точной передачи значения слова *скриншот* в русском языке нужны уточняющие слова, к примеру, «точный снимок экрана» или «изображение с экрана компьютера». Замена длинного русского определения на англицизм *скриншот* более предпочтительна для употребления в разговоре.

Скрининг происходит от английского слова *screening* и означает «массовое обследование для выявления определенной болезни» [2, с. 721].

В интернет-среде широкое распространение получили такие заимствования, как:

- *торрент* вместо «протокол, используемый для раздачи огромного количества данных»;
- *кардридер* вместо «устройство ввода данных, которое читает с флеш накопителя»;
- *принт-сервер* вместо «устройство, которое позволяет подключить принтер, не имеющий сетевого порта к сети»;

- *патч-корд* вместо «коммутационный шнур, который может использоваться для того, что подключать один гаджет к другому».

Как можно заметить, заимствованные слова часто не имеют аналогов в русском языке и поэтому являются предпочтительными для употребления как специалистами, так и обычными пользователями компьютера. Это предпочтение обуславливается тем, что заимствования позволяют выразить в одном или двух словах то, для выражения чего в русском языке потребовалось бы прибегнуть к целой словесной конструкции.

Широкое распространение в Интернете приобрело слово *троллинг*, обозначающее «провокационное сообщение с целью вызвать конфликт или спровоцировать взаимные оскорбления» (стоит отметить, что от этого слова был образован глагол *троллить*). Однако в профессиональном компьютерном сленге термин *троллинг* означает 'пропуск тактов центрального процессора в целях снижения энергопотребления и предотвращения перегрева процессора'. Следует отметить, что среди компьютерных специалистов термин *троллинг* называется *троттлингом* (от англ. *throttling*).

Среди рыбаков термин *троллинг* также можно встретить в значении «название метода рыбной ловли, которая осуществляется на плавучем средстве, оснащённом мотором и буксирующим за собой наживку». Основное отличие этого стиля от обычной рыбалки заключается в том, что он ориентирован только на ловлю хищной рыбы, как правило, щуки.

Таким образом, в данной статье мы частично рассмотрели термины, которые переходят из языка-источника без изменений, и в языке-рецепторе уже происходит дальнейшая адаптация. Лексическое значение термина может сужаться или, наоборот, расширяться. Значительную роль в пополнении терминологических систем играют иноязычные заимствования, поэтому мы не можем согласиться с мнением, что иноязычные слова засоряют литературный русский язык. Лишние слова со временем просто выпадают из языка, либо сфера их употребления остается ограниченной.

Список литературы

1. Габдреева Н.В. Теория и практика изучения французских заимствований (на материале переводов французской литературы конца XVIII – начала XIX вв.). – Казань: Изд. Казанского гос. тех. ун-та, 2001.
2. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М.: Наука, 1968.
3. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. – М.: Наука, 1982.
4. Шайхутдинова Р.Р. Англо-русские языковые контакты конца XX – начала XXI вв. в сравнительном освещении: Автореф. ...канд. филол. наук. – Казань, 2008.
5. Шанский Н.М. Лингвистические детективы / Н.М. Шанский. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2007.

Yakhina R.R.

ANGLO-RUSSIAN LANGUAGE CONTACTS: THE PROCESS OF BORROWING AND ADAPTING TERMS AS A CONSEQUENCE OF TWO LANGUAGES INTERACTION

This article is devoted to the study of lexical borrowing of English technical terminology.

Keywords: term, anglicisms, borrowings.

ПРОБЛЕМЫ ОПИСАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Алексахин Алексей Николаевич

МГИМО

asnls@yandex.ru

ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОБЪЕКТИВНАЯ ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРАВОПИСАНИЯ ОРФОГРАММ СЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА (ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ ЗВУКОБУКВЕННОГО СТАНДАРТА СЛОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ПУТУНХУА)

Фонологическая система является объективной основой звуковой системы языка человека. Фонологическая система каждого языка является уникальной. Фонологическая система русского языка определяется консонантной доминантой, а китайского языка – вокальной доминантой. Это фундаментальное различие двух фонологических систем отражается в буквенных орфограммах слов русского и китайского языков.

Ключевые слова: фонема, доминанта, буква, алфавит, орфограмма слова.

Стремительно растущее в XXI веке русско-китайское межъязыковое взаимодействие, обеспечивая взаимопонимание между народами России и Китая, стимулирует сравнительное изучение русского и китайского языков.

Природной материей саморазвивающегося языка человека считаются звуки речи, являющиеся в каждом языке проявлением объективно существующей конкретно исторической системы фонем как элементарных структурных элементов фонетической системы данного языка, служащих для образования и различения звуковой стороны слов этого языка. Буквенная кодификация фонем реализуется в алфавите данного языка. Такой буквенный алфавит был создан на базе объективно существующей фонологической системы языка Пекина в конце первой половины XX века. Прошедшие полвека показали огромное значение алфавита в деле распространения языка-посредника путунхуа и преодоления многовековой массовой безграмотности населения Китая. Закономерно, что 18 статья «Закона КНР о государственном языке и письменности» (2001 год) предусматривает наряду с использованием иероглифов использование и буквенной письменности и обязательное изучение буквенной письменности в начальной школе [3, с. 23].

Один из постулатов общего языкознания гласит, что под всеми широтами существует единый по своему существу человеческий язык. К концу второй половины прошлого века сравнительное изучение китайских фонологических систем и фонологической системы русского языка как типичного представителя индоевропейских языков привело к выводу о том, что основой звуковой системы языка является согласно-гласная (СГ) оппозитивная коартикуляция [2, с. 67–92]. Именно СГ коартикуляция произносительного аппарата человека говорящего, обладая огромными полифоническими возможностями, в каждом языке является ядерной производящей оппозицией, порождающей производные оппозиции левой подсистемы согласных фонем и правой подсистемы гласных фонем.

Китайские фонологические системы ясно демонстрируют существенное свойство СГ коартикуляции: левые члены согласные не реализуются в речи без правых членов

гласных. Другими словами, китайские согласные не могут самостоятельно образовывать слоги, а гласные могут. Современные экспериментальные данные второй половины двадцатого века говорят о том, что и в русском языке согласные реализуются в речи с приконсонантными гласными звуками той или иной выраженности, и что «любая речевая последовательность произносится человеком как последовательность открытых слогов» типа СГ [4, с. 139].

Фонемы учитываются в системе (языке), как следует из формулы ядерной, производящей оппозиции, по выдержке $1 : 0 : 1$, а переходные оттенки звуков реализуются всем спектром артикуляторного движения от относительно индифферентного уклада до выдержки, что описывается формулой СГ коартикуляции $1 < 0 < 1$. Поэтому количество фонем на данном этапе развития конкретного языка поддаётся исчислению в виде натурального ряда чисел, состоящего из двух подмножеств относительно нулевой фонемы, являющейся общей для всех языков.

ФОРМУЛА ИСЧИСЛЕНИЯ ФОНЕМ В ЯЗЫКАХ ЧЕЛОВЕКА [3, с. 277]

Русский язык	$35...1 < 0 : < 1...6$
Китайский язык (путунхуа)	$25...1 < 0 : < 1...34$

По определению Н.С. Трубецкого, основателя фонологии как науки, «русская фонетика основана на игре резких противопоставлений: противопоставления ударяемых гласных безударным и противопоставления мягких согласных твёрдым» [8, с. 248]. На реализации в разных позициях, считая от начала слова, сильных и слабых гласных даже образуются разные слова: замОк и зАмок, мука и мУка. Шесть гласных реализуются в словах русского языка как сильные, или ударные, гласные. Остальные гласные произносятся как слабые, или безударные, разной степени фонетической выраженности. Слабые гласные обеспечивают реализацию всегда сильных согласных в согласно-гласных «полизвукотипах» [5, с. 65], обобщаемых буквами «Ъ» и «Ь». «Ъ» – в сочетании с твёрдыми согласными, «Ь» – с мягкими согласными. Например, орфограмма слова «мат» фонетически [мат^б], орфограмма слова «мать» фонетически [мат^ь]. Фонематически оба слова образуются тремя фонемами и различаются противопоставлением твёрдой и мягкой фонем в позиции конца фонеморяда этой пары слов. Такого рода слабые редуцированные гласные обобщаются нулевой фонемой, которой противопоставлены все фонемы языка. Именно это свойство нулевой фонемы позволяет убирать с конца орфограмм слов русского языка букву «Ъ», при условии сохранения в этой позиции орфограмм слов буквы «Ь». Значимое отсутствие (нулевое присутствие) буквы «Ъ» обеспечивается присутствием буквы «Ь». Таким образом, буква «Ь» наделяется двумя значениями и является бифункциональной: обозначает корреляцию мягких согласных и слабую редуцированную гласную в фонеморядах слов типа *бьёт, пьёт, седьмой*. Аналогично бифункциональной является и буква «Ъ», обозначая корреляцию твёрдых согласных и слабую редуцированную гласную в фонеморядах слов типа *объезд, подъезд, въезд, подъём*. Образует противопоставления типа: *въезд-выезд* и редуцируется до нуля: *вход – выход, глава-голова*. Бифункциональной буквой также является «й» – «и» краткая. Этой буквой обозначается слабая гласная в орфограммах слов типа *майка, койка, сойка*. В такой позиции после сильной (ударной) гласной слабая гласная «й» противопоставляется своему отсутствию (то есть нулю) и образует фонеморяд новых слов: *майка – мака, койка – кока, сойка – сока*. В позиции перед гласной буква «й» обозначает согласный йот: *йод, йорк, яд, яйца*. В паре слов *яйца [йайцъ] – яиц [йеицъ]* видна связь слабого *и*-образного гласного *й* с сильным гласным *и*. Именно в зоне артикуляции узкорастворной вехнеподъёмной гласной проходит граница между соглас-

ными и гласными по формуле СГ коартикуляции $j < 0 < i$, в буквах русского алфавита: й < 0 < й и.

В словах китайского языка путунхуа противопоставление слабых гласных с нулём является продуктивным способом образования звуковой стороны слов: *tián* «поле» и *tán* «разговаривать», *gā* «угол» и *guā* «дуть», *guā* «дуть» и *guāi* «послушный» [1, с. 98–111].

В словах китайского языка путунхуа наблюдается сингармония в сочетаемости палатальных согласных с серией узкорастворных огублённых гласных переднего ряда (твёрдодонёбных), т.е. палатальные (мягкие) согласные сочетаются только с палатальными (мягкими) гласными, а твёрдые шипящие и свистящие согласные сочетаются с узкорастворными мягконёбными (твёрдыми) согласными. В русском алфавите эта закономерность проявляется и реализуется в виде наличия соответствующих букв. Гласные буквы: «а» сочетается с твёрдыми согласными, «я» (бифункциональная буква) – с мягкими согласными; «э» – с твёрдыми согласными, «е» (бифункциональная буква) – с мягкими согласными; «о» – с твёрдыми согласными, «ё» (бифункциональная буква) – с мягкими согласными; «у» – с твёрдыми согласными, «ю» (бифункциональная буква) – с мягкими согласными; «ы» – в сочетании с твёрдыми согласными, «и» – с мягкими согласными; «ь» (бифункциональная буква) – с твёрдыми согласными, «ъ» (бифункциональная буква) – с мягкими согласными. Последовательное проведение этого принципа в написании орфограмм слов русского языка позволит их оптимизировать и сделать более удобным и эффективным средством для реализации всех функций письменного языка. Наблюдающаяся в современных орфограммах слов русского языка дискриминация букв «э», «ы», «ё» противоречит основному принципу буквенной письменности и затрудняет пользование письменным русским языком как для пишущего, так и для читающего. И трудно согласиться с аргументом, что «Э» «ленивая буква» [6, с. 148–149] на том основании, что в словах типа «темп», «тест» пишется буква «е», но произносится твёрдый согласный [тэмп, тэст]. Большое количество заимствованных слов из английского языка, в котором нет противопоставления мягких и твёрдых согласных, но есть буква «е», вероятно, является причиной появления в русском языке неоднозначно читаемых орфограмм заимствованных слов типа «секонд хенд» вместо однозначно читаемых «сэконд хэнд», «тэмп, тэст».

Реализация фонематического принципа в орфограммах слов русского языка означает, что после твёрдых согласных используются гласные буквы: а, о, э, ы, у, а после мягких (палатализованных) согласных – буквы я, ё, е, и, ю.

Наблюдаемое в последние годы смешение в орфограммах слов букв «е» и «ё» (*свекла* и *свёкла*, *ежик* и *ёжик*, *Королев* вместо *Королёв*, *Соловьев* вместо *Соловьёв*) противоречит системной парности гласных букв алфавита русского языка, затрудняет пользование большим количеством слов русского языка. Продуктивное и грамматикализованное чередование в словах среднерастворных среднеподъёмных гласных переднего и заднего ряда [ɛ] и [o]: перепел и перепёлка, ель и ёлка, ёж и ежиха является яркой закономерностью фонетической системы современного русского языка. Слова с сочетанием палатализованных согласных со среднерастворной среднеподъёмной огублённой гласной заднего ряда реализуются в системно меченых слогах: гласная [o] в таких слогах всегда ударная или сильная. Буква «ё» в орфограммах русских слов всегда под ударением. (Сюда не относятся заимствованные слова типа «Гёделл» [7, с. 139], так как в такого рода фонетических кальках копируется не существующая в русском языке гласная фонема – среднерастворная среднеподъёмная огублённая переднего ряда /ö /). Это объясняется тем, что фонема /o/ реализуется в слогах с мягкими (палатализованными) и примыкающим к ним йтом. Мягкие согласные образуются с дополнительным артикуляционным движением языка к твёрдому нёбу, почему эти слоги оказываются акустически мощнее остальных. Получается, что фонетико-фонологическая система русского языка мечеными слогами обеспечива-

ет удобное речевое пользование огромным количеством слов. По словарной статистике на 160 тысяч слов приходится 10 тысяч слов с буквой «ё» [7, с. 11]. В китайском языке системно мечеными слогами являются слоги с гласными нейтрального тона, на фоне которых наиболее контрастно реализуются слоги с гласными четырёх корреляций сильных связочно-дифференцированных гласных [2, с. 84]. Так в слогах русского и китайского языка проявляются их доминанты: вокальная в китайском и консонантная в русском.

Совершенствование орфограмм слов русского языка возможно на основе научного познания (с пониманием того, «что все живые языки находятся в непрерывном движении и всякое их правописание, насколько бы ни была рациональна его политика, неизбежно фиксирует некий определённый момент на какой-то более или менее длительный отрезок времени» [9, с. 111–112]) объективных законов развития фонологической и грамматической систем русского языка и их законодательной кодификации буквами русского алфавита.

Список литературы

1. Алексахин А.Н. Теоретическая фонетика китайского языка (Базовый курс теоретической фонетики современного китайского языка путунхуа). – М.: Восточная книга, 2017.
2. Алексахин А.Н. Китайские фонологические системы в межцивилизационном контакте Востока и Запада. – М.: ВКН, 2015.
3. Алексахин А.Н. Алфавит китайского языка путунхуа. Буква – Фонема – Звук речи – Слог – Слово. – М.: Восточная книга, 2016.
4. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. – М.: Просвещение, 1977.
5. Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Трунин-Донской В.Н. Общая и прикладная фонетика. – М.: МГУ, 1986.
6. Панов М.В. Занимательная орфография. – М.: Просвещение, 2010.
7. Пчелов Е.В., Чумаков В.Т. Два века русской буквы Ё. – М.: Народное образование, 2000.
8. Трубецкой Н.С. Общеславянский элемент в русской культуре // Трубецкой Н.С. Наследие Чингисхана. – М.: Директ-Медиа, 2013.
9. Щерба Л.В. Теория русского письма. – Л.: Наука, 1983.

Alexakhin A.N.

THE PHONOLOGICAL SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS THE OBJECTIVE BASIS FOR IMPROVING SPELLING ORFOGRAMM WORDS OF RUSSIAN LANGUAGE (A VIEW FROM THE ZVUKOBUKVENNYI STANDARD OF THE WORDS OF CHINESE PUTONGHUA)

Phonological system is the objective basis of human language sound system. The phonological system of each language is unique. The phonological system of Russian language is determined by the consonant dominanta and Chinese is determined by the vocal dominanta. This is the fundamental difference of two phonological systems reflected in words spelling (orfogramma) in Russian and Chinese languages.

Keywords: phoneme, dominant, letter, alphabet, spelling (orfogramma) of a word.

Баданина Ирина Васильевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
irinabadanina@gmail.com

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ РУССКИХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕГО РОДА

В языке расширяется употребление слов мужского рода типа *руководитель*, называющих женщин по виду деятельности. По мнению некоторых ученых, данная группа слов находится на пути к общему роду. Развиваются аналитические сочетания типа *женщина-руководитель* для компенсации их грамматической неинформативности.

Ключевые слова: существительное, номинации женщин, общий род.

Русские существительные, называющие лиц по виду деятельности, например, *хирург, филолог, драматург, инженер* и т.д., по мнению некоторых ученых, находятся на пути к общему роду [4, с. 473]. Стать полноправными членами этой группы им мешают трудности согласования с другими словами в предложении. Одни лингвисты считают, что словосочетания типа *наша врач* неправильны [4], другие допускают вариативность *наш врач – наша врач* в сообщении о женщине и в этом случае говорят о «смысловом согласовании» [3, с. 57], отмечая, что неправильно употреблять сочетания слов типа *врач* с формами женского рода согласуемых слов в косвенных падежах: *нашей врача*. Однако в современных газетных и интернет-текстах такие сочетания фиксируются: «Губернатор ... поручила уволить **задержанную** по делу о ДТП **директора** спортшколы [ИР-1]. Но прокурор Олег Болгов просил в суде **признать фельдшера** Ирину Шербакову **виновной** в совершении преступления, предусмотренного статьей 293 УК РФ – халатность и приговорить её к 4 годам лишения свободы» [ИР-2]. Толковые словари относят такие слова только к мужскому роду.

Слова данной группы могут встречаться как названия видов деятельности женщины в одном и том же предложении с существительными женского рода, создавая морфологически неупорядоченный ряд: «Диана Яковлева – **экоюрист, соратница** Дмитрия Трунина по коллегии адвокатов «Линия Защиты», **защитница** природных территорий Подмосковья» [ИР-3].

Появляются также фразы типа *муж омбудсмена*, где вполне закономерно встречаются два существительных мужского рода, одно из которых называет женщину по виду её деятельности. Создается двусмысленность, устранить которую средствами грамматики невозможно. Остается опираться на знания о смысловом расширении существительных данной группы или использовать дополнительное лексическое средство – слово *женщина*, создавая аналитические конструкции. Сочетания «женщина + существительное мужского рода» нередки: «Страна (Россия – И.Б.) занимает первое место мирового рейтинга по доле **женщин-руководителей** в компаниях и лишь 56-е по уровню вовлечения женщин в предпринимательство» [ИР-4]. Встречаются также *женщина-предприниматель, женщина-космонавт, женщина-ректор, женщина-президент* и другие. Но по аналогии появляются и высказывания с избыточным употреблением слова *женщина* при существительном женского рода, называющем вид деятельности женщины: *женщина-дрессировщица, женщина-лётчица, женщина-трактористка, женщина-чиновница*, ведь дрессировщица, лётчица, трактористка, чиновница – это всегда только женщина: «В 1930-х годах в СССР женщины стремились ни в чём не уступать мужчинам. Если мужчины осваивали трактор, то рядом тут же обнаруживались **женщины-трактористки**, если мужчины штурмовали небо, то в авиации появлялись и женщины-пилоты» [ИР-5]; «Наталья Поклонская – не толь-

ко самый популярный российский прокурор, но и, пожалуй, одна из самых красивых **женщин-чиновниц**» [ИР-6].

Иногда авторы текстов вместо *женщина* употребляют слово *дама*, что можно считать шуткой, разновидностью языковой игры, демонстрирующей галантность пишущего – мужчины-журналиста: «Двадцать седьмой открытый российский кинофестиваль «Кинотавр» откроется 6 июня в Сочи альманахом «Петербург. Только по любви». Это сумма из семи мелодраматических новелл, действие которых происходит в указанном городе, а сняты все они **режиссёрами-дамами**: Авдотьей Смирновой, Ренатой Литвиновой, Оксаной Бычковой, Аксиной Гог, Натальей Назаровой, Анной Пармас и Натальей Кудряшовой» [ИР-7].

Одновременно в языке начали функционировать аналитические номинации типа *мужчины-руководители*, *мужчины-специалисты*, в которых также на первый взгляд очевидна избыточность слова *мужчина*, если не учитывать того факта, что во множественном числе слова общего (морфологического мужского) рода служат названием для лиц обоего пола: *руководители*, *специалисты*, *врачи* и т. д. – это мужчины и женщины.

Сочетания типа *мужчины-руководители* также закономерны, потому что во множественном числе может возникнуть необходимость уточнить, о лицах какого пола идёт речь. Например, в высказывании режиссёра Александра Сокурова: «Я хочу обратиться к нашим депутатам – к **мужчинам-депутатам**, потому что **женщины** такой новый закон не примут» [ИР-8] – явно присутствует понимание того, что слово *депутат* называет и мужчину, и женщину, именно поэтому выделяется часть депутатов – мужчины-депутаты.

Таким образом, для обозначения мужчин и женщин по виду деятельности в формах множественного числа стали необходимы три вида номинаций: *руководители*, *депутаты* (лица обоего пола, безразлично, какого); *мужчины-руководители* (важно, что именно мужчины, потому что есть и женщины-руководители); *женщины-руководители*.

Устранить растущую грамматическую неинформативность слов типа *врач*, *специалист*, *руководитель* при номинации мужчины или женщины в единственном числе можно указанием имени и/или фамилии лица: *инженер Петров женился на враче Ивановой*; *священник – муж детского омбудсмена Анны Кузнецовой*. Однако этот способ не универсален, поскольку фамилии женщин, оканчивающиеся на гласные *-о*, *-е*, *-у*, *-и* и на согласные, не склоняются и часто требуется уточнение, о ком идёт речь, поскольку сочетания типа *доктор Иваненко*, *полковник Бортник* могут быть номинациями как мужчин, так и женщин. В таких случаях представляется целесообразным в тексте писать полностью имя лица – мужчины или женщины, что в свою очередь противоречит закону экономии усилий и ведёт к увеличению объёма текста. Однако на нынешнем этапе развития языка это, как нам представляется, необходимая мера.

Само наименование «общий род» уже может употребляться без оговорки «так называемый», которая подчёркивает нестрогость, недостаточную терминологичность данного сочетания, употребляемого в функции термина. Границы данной лексико-грамматической категории существительных изменились: еще в конце XX века к общему роду относили только названия лиц на *-а/-я* типа *лакомка*, *лежсебока*, *плакса*, *неряха*, *умница*, *мямля*, *рохля* [2, с. 467–468]. Но в наши дни эта часть слов общего рода почти не развивается и поэтому может быть даже неизвестна иностранным учащимся, тогда как слова типа *врач*, в силу своей высокой востребованности и того, что это динамически развивающаяся группа лексики, им хорошо понятны и легко усваиваются. В преподавании РКИ уже сложилась практика называть их существительными общего рода [1, с. 209–211]. Таким образом, назрела необходимость уточнить лексическое значение таких слов в толковых словарях, добавив, что слова называют виды деятельности мужчины и женщины, а также включить эти слова в группу общего рода в грамматике и в учебниках.

Список литературы

1. Баданина И.В. Существительные так называемого общего рода в грамматике и в практике преподавания русского языка / Русское культурное пространство. Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 210–211.
2. Русская грамматика: научные труды / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Том 1. М., 2005.
3. Русская грамматика: научные труды / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Том 2. М., 2005.
4. Современный русский язык: Учебник для вузов. / Под ред. В.А. Белошапковой. М.: Азбуковник, 1999.

Интернет-ресурсы (в тексте: ИР)

1. Губернатор Югры поручила уволить задержанную по делу о ДТП директора спортшколы [Электронный ресурс]. URL: <http://tass.ru/proisshestiya/3846373>. (Дата последнего обращения: 06.12.16)
2. Фельдшера признали виновной в гибели детей на Сямозере [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2017/04/04/reg-szfo/v-karelii-feldshera-priznali-vinovnoj-v-gibeli-detej-na-siamozere.html>. (Дата последнего обращения: 04.04.17)
3. Независимые экоактивисты победили в трёх муниципалитетах Подмосковья [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecmo.ru/news/nezavisimye-ekoaktivisty-pobedili-v-treh-municipalitetah-podmoskovya>. (Дата последнего обращения: 21.09.16)
4. Половина женщин в России готовы бросить работу по найму ради своего бизнеса / исследование. [Электронный ресурс]. URL: http://ekb.dk.ru/news/polovina-zhenschin-v-rossii-gotovy-brosit-rabotu-po-naymu-radi-svoego-biznesa-issledovanie-237055440?utm_source=mail&utm_medium=letter&utm_campaign=rassylka_every_day. (Дата последнего обращения: 10.11.16)
5. Феминизм по-советски. Как женщины-лётчицы на Чкалова равнялись [Электронный ресурс]. URL: http://www.aif.ru/society/history/1371948?utm_source=aifrelated&utm_medium=click&utm_campaign=aifrelated. (Дата последнего обращения: 02.11.14)
6. Как менялся образ крымского прокурора Натальи Поклонской. [Электронный ресурс]. URL: http://www.krym.aif.ru/society/persona/natalya_poklonskaya_kak_menyalsya_obraz_krymskogo_prokurora. (Дата последнего обращения: 17.07.16)
- У 27-го «Кинотавра» женское лицо [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vedomosti.ru/lifestyle/articles/2016/06/03/643456-27-go-kinotavra-zhenskoe-litso>. (Дата последнего обращения: 04.06.16)
7. Государство совершает большую ошибку, ведя себя столь фамильярно с молодыми – А. Сокуров. [Электронный ресурс]. URL: http://ekb.dk.ru/news/gosudarstvo-sovershaet-bolshuyu-oshibku-vedya-sebya-stol-familyarno-s-molodymi-a-sokurov-237074673?utm_source=mail&utm_medium=letter&utm_campaign=rassylka_every_day. (Дата последнего обращения: 29.03.17)

Badanina I.V.

ACTUAL TRENDS IN DEVELOPMENT OF RUSSIAN NOUNS OF SO CALLED “COMMON GENDER”

Now we can see the process of the expansion of the use of the masculine words calling women by the occupation. According to some scholars, this group of words is on the way to the “common gender”.

For the compensation of the lack of grammatical informativity of such words the combinations such as *женщина-руководитель* are developing in the language.

Keywords: noun, female nominations, “common gender”.

Волкова Светлана Борисовна

Дасько Анна Анатольевна

Государственный университет «Дубна»

volkovasvetlana@mail.ru

dasko.anna@gmail.com

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ И ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОМАТИЗМА «БОРОДА» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассмотрено лексико-семантическое значение лексических единиц *борода*, *beard*, проведён фразеосемантический анализ русских и английских фразеологизмов с компонентами *борода*, *beard*. Выявлены их лексико-семантические и фразеосемантические параллели и различия. Корпус языкового материала создан методом сплошной выборки из одноязычных и двуязычных словарей, Национального корпуса русского языка и Британского национального корпуса.

Ключевые слова: лексические единицы, фразеологизмы, корпус языка; английский язык.

Мы продолжаем сопоставительное изучение фразеологизмов с соматическим компонентом на материале русского и английского языков. В статье даётся лексикографическое описание соматизмов *борода*, *beard*, семантическое описание русских и английских фразеологизмов с указанными компонентами, представлены результаты сопоставительного анализа тематико-семантических групп с лексическими компонентами *борода*, *beard*. Материалом исследования послужили русские и английские фразеологизмы с компонентами *борода*. Корпус языкового материала создан методом сплошной выборки из одноязычных и двуязычных словарей, Национального корпуса русского языка и Британского национального корпуса.

Слово «борода» есть как в славянских, так и в неславянских языках. Древнейшее происхождение корня указывает на значимость слова в языках различных групп: укр. борода́, ст.-слав. брада γένειον (Супр.), болг. брада́, сербохорв. бра́да, чак. бра̀да, словен. bráda, чеш. brada, польск. broda, каш. barda, broda, в.-луж., н.-луж. broda. Родственно лит. barzdà, лтш. bārzda, bārda, др.-прусск. bordus, лат. barba (вместо *farba), д.-в.-н. bart «борода». Далее, возм., сюда же др.-сакс. bursta «щетина». Совершенно излишни предположения о заимств. лат. и слав. слов из герм., как и германского слова из слав. Следует отметить связь слов борода́тый, польск. brodaty, сербохорв. бра́дат, лит. barzdótas, лат. Barbātus.

В современном языке слово *борода* является многозначным и имеет 10 значений: часть лица, волосяной покров у мужчин; пучок шерсти и образования у животных и птиц; (переносное значение) обращение к человеку с бородой; ритуальный предмет, символизирующий окончание жатвы; большой воротник округлой формы; старая, избитая история, анекдот. Английская лексема *beard* является однозначной с одним «подзначением»: основное значение относится к человеку, а именно к мужчине, а «подзначение» – к животным. Исходя из значений, можно выделить общие признаки для русского и английского языков – это атрибут внешности, прежде всего мужчины и зрелый возраст («у мужчин»; “*man’s*”). В английском языке семантический признак «зрелости, опытности» подтверждается дериватами данной лексемы. Например, слож-

ное слово *whitebeard* означает «старик; старый и опытный человек», а прилагательное *beardless* – «безбородый, юный, неопытный». В русском языке помимо «зрелости, опытности» также выделяются такие признаки: национальное знамя славянина; отличительный признак великих героев западных народных эпосов; достояние ислама; признак неухоженности; признак природности; определяющий индекс; борода – признак свободомыслия; борода – значит, человек уважаемый; характерный признак; знак преобразований; как знак тайного умысла; знак священного благообразия; дикий пережиток древности; считалась у нас единственным украшением мужика; святость; вещь прикладная; мужественности, силы и могущества; борода как условный признак – чем длинней борода, тем старомоднее наряд; чем лучше играешь, тем длиннее борода; борода – не единственное отличие; явление временное; является непристойным половым признаком; стала опознавательным знаком; борода лишалась своего священного и исключительного национального значения и являлась у носящих предметом роскоши. Данные определения признаков значимости бороды сделаны на основе текстов, представленных в Национальном корпусе русского языка.

Различие на уровне словарных значений отмечается при использовании лексемы *борода* в русском языке вследствие метонимического переноса. В этом случае лексема *борода* приобретает лексико-семантическое значение, связанное с персоналией носителя наименования или клички Борода, или обобщённого понятия «человек». В английском же языке также возможно использование лексемы *beard* как метонимии в значении «человек с бородой, носящий бороду». Но в современном языке появилось еще одно значение, которое относит это слово к разговорной лексике, предположительно к сленгу: слово *beard* обозначает человека, которого использует другой человек, чтобы скрыть что-то. Это может относиться к человеку, проводящему сделку или заключающему пари за другого человека, чтобы скрыть его личность; либо это человек с нетрадиционной сексуальной ориентацией, использующий подругу в качестве «бороды», чтобы люди считали его гетеросексуальным, или к любому другому человеку, делающему вид, что он встречается со своим другом, хотя на самом деле это не так. Например: *The beard permitted the manipulator to protect the odds; the closeted male and his female beard* – в данном случае основной семантический признак – это «маскировка, утаивание».

На основе анализа языкового материала, представленного Национальным корпусом русского языка и Британским национальным корпусом, удалось выделить многочисленные и разнообразные характеристики, относящиеся к слову *борода* в значении «волосяной покров нижней части лица, щеках и подбородке мужчин». *Борода* в русском языке выступает как условный культурно маркированный признак. Борода имеет цветовую характеристику. Цвет бороды варьируется в диапазоне: **красная**; почти кровавая; тёмно-красная; огненная; гнедая; **рыжая**; ярко-рыжая; рыжевато-седая; апельсинно-рыжая; светло-рыжая; тёмно-рыжая; рыжеватая; рыжеющая; ярко-рыжая с проседью; рыжевато-русовая; рыжая с блёстками седины; рыжевато-серая; с краёв рыжая, а в середине – как лён; рыжая стала тёмно-зелёной; **коричневая**; каштановая; кирпичного отлива; ржавая; выкрашенная охрой; побуревшая; **жёлтая**; серо-жёлтая; желтоватая; лимонная; зеленовато-жёлтая; медовая; льняная; ярко-соломенная с редкими вкраплениями чёрных и седых волос; **золотая**; золотого цвета; золотистая; золотящаяся; золотом выкрашена; почерневшего золота; **зелёная**; с зеленой; серо-зелёная; **синяя**; светло-синяя; сизая; **серая**; грязно-серая; голубая и серая; стального цвета; **седая**; почти вся седая; полуседая; тёмно-седая; седоватая; в седине; с сединкой; с благородными прожилками проседи; заштрихованная лёгкой проседью; густо побитая сединой; седая с желтизной; седая до желтизны; с жёлтой проседью; **сивая**; светло-сивая; **серебряная**; посеребренная; белыми нитями засеребрилась; **белая**; пушисто-белая; бело-дымная; желтовато-белая; белая с желтизной; желтовато-белая; изжелта-

белая; **чёрная**; чёрная-расчёрная; чёрная-пречёрная; чернявая; чёрно-седая; русая; ярко-чёрная; вороной масти; смоляная; чёрная с блеском; чёрная как смоль; вороновой масти; борода до неприятного чёрная; **русая**; светло-русая; **бесцветная**; **неопределённого цвета**; разноцветная мочального цвета; цвета пеньки; свинцово-тяжкая; салатная борода водорослей; пегая; **крашенная**; перекрашенная; крашена; окрашенная.

Борода в русском языке впечатляет многообразием и сложностью состава цвета. Также бороду характеризуют такие параметры, как размер, предел, оценка, натуральность, форма и стиль. Схожие атрибутивные цветовые сочетания в обоих языках следующие: *рыжая, рыжеватая (red, reddish), белая (white), седая (grey), с проседью (grizzled beard)*. Свойство, размер, стиль: *густая, волнистая, большая, эспаньолка / козлиная бородка, длинная, острая и редкая (bushy, flowing, full, goatee, long, pointed, wispy); жёсткая; шелковистая (hoarse, silky)*. Признак ухоженности-неухоженности: *растрёпанная, неряшливая; нечистая; неухожена и дика; обильна и неопрятна; неопрятная; аккуратная; неаккуратна; нечистая; ухоженная; холёная; выхоленная; завитая и умащённая благовониями; всклокоченная; тщательно выбритая; не брита; подрезанная (neat, neatly clipped, close cropped, neatly trimmed, neatly brushed)*.

Борода имеет характеристику **естественности** – *настоящая* и **искусственности** – *фальшивая; ненастоящая; синтетическая; искусственная; поддельная; накладная; приставная; прилеплена; приставленная; привязная; отороченная мехом; наклеенная (fake, false)*. Борода оценивается наблюдателем, и оценка связана с её внешним видом: *красивая; роскошная; нивесть уж какой красоты; великолепная; безобразная; страшная; безобразнейшая; фотогеничная; живописная; заметная; с собственно оценкой – скверная; неважная; и на куделю не гожа; второй сорт; несчастье одно, а не борода; добрая; выдающаяся; отличная; Ай да борода!; ишь! борода у те какая!; загляденье!; изумительная; качественная; знаменитая; великолепная; роскошная; благообразная, знатная; почтенная; многогрешная; странная (handsome, dreadful)*.

Во фразеологических словарях русского языка обнаружено 10 фразеологических единиц, содержащих лексический компонент *борода*. Выделим их значения:

1. *Смеяться в бороду. Посмеиваться в бороду* – смеяться незаметно, стараясь скрыть смех, подшучивая или не раскрывая какое-то знание, коим обладатель бороды владеет. Может означать выражение недоверия. Как отмечается в Современном универсальном словаре русского языка, «смеяться громко считалось неприличным, поэтому мужчины, сдерживая смех, прикрывали рот ладонью, делая вид при этом, что поглаживают бороду».

2. *Анекдот с бородой* – старый, неоднократно слышанный анекдот или история.

3. *Синяя борода* – Многожёнец-тиран. Человек, жестоко относящийся к женщинам. Плохо выбритый мужчина. Сочетание восходит к французской народной сказке, литературный вариант которой создан Шарлем Перро.

4. *Поглаживать бороду* – выражать хорошее настроение, недоверие, знак задумчивости и размышления. Мусульмане постоянно поглаживают бороды во время молитвы. Однообразное движение свидетельствует о спокойном расположении духа.

5. *Не видать своей бороды* – клятвенное заверение в том, что обещание будет непременно исполнено.

6. *Борода с ворота, а ум в прикалиток* – глупый человек. Ворота, широкие и высокие предназначены для въезда гружёного гужевого транспорта, а прикалиток узкий, предназначенный только для пешего человека. Женина родня ходит в ворота, мужнина в прикалиток.

7. *По бороде Авраам, а по делам Хам* – о благопристойно выглядящем, но недобропорядочном человеке. Выражение имеет библейское происхождение.

8. *Мидасов брадобрей* – болтливый человек, человек, не умеющий хранить тайну.

Выражение родилось из легенды о фригийском царе Мидасе, которого Аполлон за то, что царь признал его побеждённым в споре с Паном, наделил ослиными ушами, о которых знал только брадобрей Мидаса. Мучаясь оттого, что тайну царя необходимо хранить, брадобрей выкопал яму и прошептал в неё: «У царя ослиные уши!» Из ямы вырос тростник, который поведал тайну всему свету. Или – второй вариант – из тростника мальчик-пастушок сделал дудочку, которая запела голосом брадобрея.

9. *Ни уса, ни бороды, ты с бородой, да мы с усами* – о человеке очень бедном, не имеющем не только необходимого, но и естественного. Соха и борона здесь выступают как орудия жизнеобеспечения, а усы и борода – как признак природной силы и зрелости человека. Также часть данного выражения в её отдельном употреблении – *Ни уса, ни бороды* – обозначает молодость, неопытность.

10. *Ты с бородой, да мы с усами* – обозначает соперничество в антонимической паре «оплошность – расторопность» или «сноровка – неприспособленность».

Воровские жаргонные выражения *расчёсывать королю бороду, поддержать короля за бороду, подрезать бороду*, по свидетельству Фимы Жиганца, относятся к игре в карты:

1. *Расчёсывать королю бороду* или *почёсывать королю бороду* означает играть в карты на деньги. «Выражения, связанные с королевской бородой, относятся к карточной игре. Как вы знаете, монархи на картах изображаются бородатыми. Эту деталь блатной мир подметил своим острым взором и использовал в жаргоне» [5]. При этом автор очерка «Забавы с королевской бородой» отмечает: «в классических арестантских картах... вообще нет картинок! Ни бритых валетов, ни расфуфыренных дам, ни обросших густой растительностью монархов. Одни лишь замысловатые узоры. Так что на арестантских «стирах» (картах) королей держать не за что» [5].

2. *Поддержать (держать) короля за бороду* – играть в карты, выиграть в карты. Нередко о хорошем «исполнителе» (то есть опытном картёжнике) говорят: «он крепко держит короля за бороду» – то есть ему сопутствует в игре фарт, удача.

3. *Подрезать бороду* – обыграть в карты. «Один арестант может по-братски предупредить другого:

– Ты гляди, с Севочкой не садись катать (то есть играть – авт.): он тебе сходу бороду подрежет! Подрезать бороду» – обыграть в карты. Возможно, поначалу это было связано с оборотом «держать короля за бороду»: вроде крепко держал, а бородёнку глядь – и подрезали! Но нынче уже подразумевается не королевская борода, а волосатая пакля неудачливого картёжника» [5].

Таким образом, в русском языке можно выделить следующие значения фразеологизмов: сокрытие чего-либо; что-либо старое, устаревшее; жестокость по отношению к женщинам; выражение настроения; клятвенное заверение; противопоставление зрелости, добропорядочности и уму; соперничество; признак зрелости и природной силы человека; карточная фигура; удача, везение, фарт.

В английском языке были выделены и проанализированы 7 фразеологизмов с компонентом *beard*. Выделенные фразеологизмы можно разделить по следующим семантическим признакам:

1. Выражение эмоций: *laugh in one's beard* – смеяться украдкой, исподтишка; ухмыляться в усы, смеяться в кулак.

2. Атрибут внешности (в основном те единицы, где выделенный компонент реализуется в прямом значении).

• *Vandyke (Van Dyke) beard* – эспаньолка, бородка клином (как на портретах Ван Дейка).

3. Действие:

- *laugh at smb's beard* – пытаться одурачить кого-л.;
- *pluck (take) by the beard* – (редк.) решительно действовать (этим., библ.);
- *sing the beard of the King of Spain* [выражение создано Ф. Дрейком (F. Drake, 1545-95)] – (ист.) «подпалить бороду испанского короля», опустошать берега Испании.

4. В некоторых идиомах присутствует аллюзия на историческую и библейскую фигуру:

- *By the beard of the Prophet* – (шутл., разг.) клянусь бородой пророка; (Prophet – пророк);
- *Sing the beard of the King of Spain*;
- *Vandyke (Van Dyke) beard*.

В истории Британии отношение к бороде периодически менялось. Например, в средневековой Европе борода демонстрировала мужественность и честь рыцаря. Но в то же время, когда большая часть титулованных лиц и рыцарей были бородатыми, католические священники должны были быть гладко выбритыми. Это считалось символом их безбрачия. В XIX веке борода опять стала выступать символом мужественности и мужской отваги/храбрости.

Таким образом, нами выделены различия диапазона значений словарных определений, фразеологического состава и речевого использования лексемы *борода* и фразеологизмов, включающих данную лексику в русском и английском языках. В Национальном корпусе русского языка представлено 1667 документов со словом *борода*, что характеризует слово как достаточно высокочастотное в русском языке, а также косвенно указывает на широкий спектр его семантических значений и богатую лексическую и грамматическую сочетаемость. На основании анализа материала Национального корпуса русского языка выделены следующие группы характеристик *бороды* в русском языке: признак, свойство, тон, цвет, размер, предел, форма, сравнение, естественность-искусственность, материал, запах, оценка, действие, ухоженность. Британский Национальный корпус позволил выделить следующие характеристики: тон, цвет, размер, форма, сравнение, естественность-искусственность, оценка, ухоженность, стиль.

Очевидно, что в русском языке *борода* имеет обширное культурологическое значение, в то время как в английском спектр культурологических значений не столь широк. Значительные различия наблюдаются и во фразеологии. Можно обозначить следующие фразеосемантические параллели в русском и английском языках:

- Смеяться в бороду. Посмеиваться в бороду – *laugh in one's beard*
- Не видать своей бороды – *By the beard of the Prophet*
- Подержать короля за бороду – *pluck (take) by the beard*

В русской семантике и в коллокациях закрепилось значение *бороды* как показателя значимости, мужественности, опыта и превосходства, в то время как в английской – зрелости, опыта.

Семантическое значение лексемы *борода* включает сему «сокрытие», наблюдаемую и в русском, и в английском языках. Борода скрывала часть лица – физиологическое сокрытие; усмешка или посмеивание в бороду обозначает сокрытие истинного отношения, мыслей – эмоционально-психическое сокрытие, а в английском языке, как элемент сокрытия при сопровождении, перемещает её с физиологического, эмоционально-психологического на социальный уровень.

Список литературы

1. Бирих А.К, Мокиенко В.М. Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник – СПб.: Фолио-Пресс, 1999.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://slovardalja.net/>.
3. Елистратов В.С. Толковый словарь русского сленга. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010.
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словарных статей, около 250000 семантических единиц: В 2 т. – М.: Рус. яз., 2000. – (Библиотека словарей русского языка)
5. Жиганец Ф. Забавы с королевской бородой [Электронный ресурс]. URL: <https://www.proza.ru/2003/06/25-131>.
6. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – 6-е изд., исправл. – М.: Живой язык, 2005.
7. Михельсон М.И. Русская мысль и речь. Своё и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний: В 2 т. – М.: Русские словари, 1994. Т. 1.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. Докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – 15-е изд. стереотип. – М.: Рус. яз., 1984.
9. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ushakovdictionary.ru/>.
10. Тупиков Н.М. Словарь древнерусских собственных имён. СПб.: Типография И.Н. Скороходова, 1903 [Электронный ресурс]. URL: <http://padaread.com/?book=37143&pg=70>.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 2 – Ящур; 45000 слов / М. Фасмер; пер с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – М.: Астрель: АСТ, 2007.
12. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4 000 словарных статей / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Фёдоров: Под ред. А.И. Молоткова. – 4-е изд., стереотипн. – М.: Рус. Яз., 1986.
13. Яранцев Р.И. Русская фразеология. Словарь-справочник: Ок. 1 500 фразеологизмов. – М.: Рус. яз., 1997. – (Библиотека словарей русского языка)
14. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, International student edition, 2006.
15. Macmillan Collocations Dictionary for learners of English, Macmillan Publishers Limited, 2010.

*Volkova S.V.
Dasko A.A.*

LEXICOGRAPHICAL DESCRIPTION AND PHRASEOSEMANTIC ANALYSIS OF THE SOMATISM “BEARD” IN RUSSIAN AND ENGLISH

In the present article the lexical meaning of the units *борода* and *beard* is considered and the phraseosemantic analysis of the Russian and English phraseological units with the components *борода*, *beard* has been carried out. Their lexicosemantic and phraseosemantic similarities and differences have been pointed out. The corpus of the language material has been created by using the method of continuous sampling from monolingual and bilingual dictionaries, Russian National Corpus and British National Corpus.

Keywords: lexical item, phraseological units, language corpus, English language.

Грачёва Ольга Алексеевна

Российский университет дружбы народов
oagra@hotmail.com

Копылова Полина Александровна

Российский университет дружбы народов
kpafiles@gmail.com

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ РУССКИХ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

В статье отмечается специфика русских приставочных возвратных глаголов в силу сосредоточения в себе сферы интересов грамматики, лексики, словообразования, семантики, а также подчёркивается сложность овладения иностранными учащимися данным грамматическим материалом в силу особенностей выражения рефлексивности в разных языках.

Ключевые слова: префиксально-постфиксальный и префиксальный способы образования глаголов, семантическая маркированность, полифункциональность, омонимия, изофункциональность, семантическое поле.

Практика преподавания русского языка иностранным студентам показала, что те или иные лексические и грамматические вопросы, нередко возникающие у иностранных учащихся в процессе обучения, впоследствии становятся предметом пристального внимания лингвистов. Традиционная описательная русистика не обращала внимания на подобные вопросы, считая их само собой разумеющимися, а потому не освещала их достаточно полно.

Одним из таких вопросов является специфика русских приставочных возвратных глаголов, являющихся семантически ёмким, категориально сложным и предикативно активным грамматическим явлением. Возвратность (рефлексивность) по-разному выражается в каждом языке. Кроме того, в разных языках имеется и разная маркировка этим признаком тех или иных глаголов. Данный объект сосредотачивает в себе сферу интересов грамматики, лексики, словообразования, семантики, что само по себе усложняет его анализ, не говоря уже о трудностях овладения данным материалом иностранных студентов.

Именно глаголу необходимо уделять должное внимание при обучении иностранных студентов общелитературному языку и языку науки. Что касается приставочных возвратных глаголов, то следует произвести их тщательную выборку для подачи их иностранным учащимся, которые должны активно овладеть ими, чтобы пользоваться в повседневной и профессиональной сферах общения.

Из полного списка глаголов (620 ед.), в которых постфикс -ся присутствует изначально и которые были взяты из «Орфографического словаря русского языка» объёмом около 100 000 слов, иностранным учащимся следует презентовать только 100 (например: расставаться-расстаться (в значении *движение в разные стороны*), рассмеяться (*начало действия*), расплачиваться-расплатиться (*доведение действия до предела*), сжаться, соударяться (*действие, направленное на сближение с объектом или вовнутрь*), прикасаться-прикоснуться (*действие физического или ментального приближения*), дозваниваться-дозвониться (*действие достижения желаемого результата при приложении усилий*), передвигаться (*действие перемещения*), издеваться (*действие выполняется изощрённо*), прокрадываться-прокрасться (*достичь результата действия путём усилий*), ворваться (*усиленное действие, направленное вовнутрь объекта*), обветриться (*испытать действие того, что названо в мотивирующем слове*), усесться (*в результате действия достичь желаемого результата*). Следует отметить, что если какое-либо значение актуально для

языка науки, например, *полное прекращение действия* (откристаллизоваться), то ему следует быть в пассиве общелитературного языка у иностранных студентов (отзаниматься).

Приставочные возвратные глаголы разнятся по степени активности употребления в них определённых префиксов. По данному признаку они выстраиваются таким образом:

1) раз(о)-/рас- – -ся (118 глаголов), 2) по- – -ся (87 глаголов), 3) за- – -ся (83 глагола), 4) на- – -ся (65 глаголов), 5) о- – -ся (33 глагола), 6) с- – -ся (32 глагола), 7) при- – -ся (28 глаголов), 8) от- – -ся (27 глаголов), 9) до- – -ся (25 глаголов), 10) пере- – -ся (20 глаголов), 11) из-/ис- – -ся (18 глаголов), 12) про- – -ся (17 глаголов), 13) в- – -ся (17 глаголов), 14) об- – -ся (14 глаголов), 15) под- – -ся (11 глаголов), 16) у- – -ся (9 глаголов), 17) вз- – -ся (5 глаголов), 18) над- – -ся (3 глагола), 19) обез- – -ся (3 глагола), 20) пре- – -ся (2 глагола), 21) вы- – -ся (2 глагола), 22) недо- – -ся (1 глагол). Чем большим количеством значений обладают возвратные глаголы с определёнными префиксами, тем более весомы они в количественном плане.

Префиксы активно участвуют в выражении данных значений (которые подчас бывают с наложенными друг на друга семантическими семами), однако с точки зрения семантической нагрузки на шкале «префикс-корень-суффикс-флексия-постфикс» ведут себя по-разному: префиксы *по-, о-, с-, при-, про-, об-, пре-* семантически «поглощаются» глаголом, тогда как префиксы *раз-/рас-, до-, от-, пере-, из-/ис-, в-, под-, у-, вз-, над-, за-, на-, обез-/обес-, вы-, недо-* семантически маркированы. Значения возвратных глаголов с семантически маркированными значениями поддаются графическому изображению, что чрезвычайно важно для восприятия их иностранными учащимися.

Русский глагол многоморфем. Для успешного активного и пассивного усвоения иностранными учащимися приставочных возвратных глаголов необходима работа над их составом, т.е. вычленение морфем. Постфикс *-ся* участвует в выражении действия, замыкающегося на субъекте, мыслимом единично либо, что реже, множественно. Смысл глагола, заключённый в корне (который следует подробно толковать иностранным студентам), наподобие распускающегося цветка, обогащается дополнительными смыслами с помощью аффиксов.

Плодотворен подход «от формы к значению» (в силу языкового изоморфизма), который позволил установить, что существуют отношения как полифункциональности, так и омонимии при рассмотрении значений возвратных глаголов с теми или иными префиксами. Так, например, глаголы *растечься, разгореться, раскрутиться, разбушеваться*, имея в своём составе префикс *раз-/рас-* и относясь к разным по значению группам, имеют тем не менее общее семантическое ядро в их содержательных структурах – распространение из одной точки, а потому в данном случае это явление полифункциональности. Примером омонимии могут служить значения возвратных глаголов с префиксом *до-*: дошутиться, дозвониться, дотронуться, где отсутствует семантическая общность в их содержании.

Подход «от значения к форме» (в силу языкового изоморфизма) позволил установить, что при рассмотрении значений возвратных глаголов с теми или иными префиксами существуют отношения изофункциональности, т.е. один контекст (одно значение) обслуживается глаголами с разными (синонимичными) префиксами. Так, например, значение «начало действия» выражается глаголами с префиксами *раз-, за-, на-, с-, вз-*: *разболеться, забеспокоиться, нарождаться, сбеситься, взмолиться*.

Сопоставление различных префиксов, функционирующих в одном и том же контексте, т.е. с одной и той же основой, даёт возможность подчеркнуть специфику данного вида морфемы. Большинство префиксов возвратных глаголов способны передавать оттенки значений семантически схожих глаголов либо полностью рвать с семантическими узлами и вводить глагол в сферу иного семантического поля. Например, в группе на - смеяться: *рассмеяться, посмеяться, подсмеяться, надсмеяться, насмеяться*. При неко-

ем различии значений, тем не менее, сохраняется тесное семантическое согласование префиксов с другими морфемами (по-видимому, в силу прямого значения лексем), тогда как в возвратных глаголах *выветриться*, *обветриться*, в которых действие совершено с помощью одного и того же средства, одно из значений глагола *выветриться* стало переносным (*выветриться из памяти*). Совсем разошлись в значениях возвратные глаголы *въесться* (*грязь въелась*), *приесться* (*удовольствия приелись*).

Думается, что данное исследование явится необходимым звеном в описании такого важного признака в русском языке, как рефлексивность, а приставочные возвратные глаголы станут тем лингвистическим полем, на котором следует обучать иностранных учащихся языковой догадке.

Список литературы

1. Липатова Г.А. Рефлексивность в языке и речи. Дис. канд. филолог. наук. – Череповец, 2002.
2. Орфографический словарь русского языка, около 100 000 слов // АН СССР, Ин-т русск. яз. / Отв. ред. В.В. Лопатин. – М.: Рус. яз., 1991.

*Gracheva O.A.
Kopylova P.A.*

THE REFLEXIVITY OF RUSSIAN PREFIXAL VERBS AS AN OBJECT OF STUDY OF FOREIGN STUDENTS

The article notes the specifics of Russian prefixing reflexive verbs due to the concentration of the sphere of interests in grammar, vocabulary, word formation, semantics, and also emphasizes the difficulty of mastering foreign grammar material by foreign students due to the peculiarities of expressing reflexivity in different languages.

Keywords: prefixal-postfixal and prefixal methods of forming verbs, semantic markedness, poly-functionality, homonymy, isofunctionality, semantic field.

*Зайцев Алексей Анатольевич
РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева
a.zaizev@mail.ru*

СЕГМЕНТИРОВАНИЕ УСТНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА В ЕГО СВЯЗИ С ХАРАКТЕРОМ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В статье анализируется основное свойство устного монологического текста – способность члениться на речевые отрезки разного строения и протяженности.

Ключевые слова: сегментация, предложение, устный текст, пауза, синтаксическая структура, литературный язык.

Постоянно увеличивающийся удельный вес различных видов устной речевой коммуникации в жизни современного общества побуждает обратить исследовательское внимание в сторону некоторых теоретических вопросов, касающихся общего механизма организации высказывания применительно к устно-литературной и устной научной речи. «Наибольшей различительной силой среди всех факторов членения обладает фактор фор-

мы речи (устная или письменная). Именно он позволяет разделить весь современный русский литературный язык на два типа: книжно-письменный и устно-разговорный» [1, с. 11].

Хорошо известно, что письменная речь характеризуется обдуманном поиском языкового средства, обеспечивающим строгий отбор и устраняющим момент случайности. Такая речь, как правило, разворачивается в условиях, когда пишущий имеет возможность осмыслить написанное, вернуться назад и откорректировать текст в соответствии со своими представлениями о его форме. Кроме того, порождая письменный текст, человек одновременно воспринимает его чужими глазами и предвосхищает оценку адресата. Отсюда значительно большая доля ответственности, более строгий контроль и более строгое соблюдение жанровых канонов. Именно поэтому письменная речь является высоко нормативной.

При её описании, как правило, используется термин «предложение». Оно рассматривается в качестве основной единицы, участвующей в организации композиционно-смысловых блоков письменного текста и самого текста как некоторого целостного образования. Выделение предложения в письменной речи не вызывает принципиальных трудностей, поскольку оно осуществляется на основе формальных признаков (прописная буква и точка). Только некоторые случаи парцелляции заслуживают особого рассмотрения и интерпретации.

Более сложно обстоит дело с выделением дискретных единиц в неподготовленной спонтанной речи, где членение высказывания происходит непосредственно в ходе его формирования. Согласно принципу линейной организации речевого потока, который в спонтанной речи проявляется особенно полно, и, в отличие от речи неспонтанной, подчиняется фактору физического времени, устное высказывание формируется не всё сразу, а постепенно, порциями, по мере осознания того, что сказано, того, что следует сказать, что необходимо еще повторить или сказать по-другому, уточнить и т.д. Эти отрезки звуковой цепи, ограниченные с двух сторон паузами, называются сегментами. Строевая функция сегментов заключается в их участии в построении высказывания. Кроме того, «последовательным присоединением сегментов разного типа обеспечивается развитие и продвижение информации» [2, с. 49].

Деление речевого потока в устной спонтанной речи на сегменты осуществляется путем паузации. Пауза сама по себе физически неизбежна в потоке речи и потому обязательна. Вместе с тем определённой зависимости между семантико-синтаксическим строением речевого отрезка и его разделением на паузы не наблюдается. Такая асимметричность отношения строевого и интонационного планов выражения сегмента обеспечивает произвольный характер его синтаксического устройства.

Покажем на материале устной спонтанной речи интеллектуализированного характера, как проявляется сегментация. Материал приводится суммарно для того, чтобы предоставить читателю возможность самому разобраться в том, где сегмент равен предложению (высказыванию), где – словосочетанию, где – части предложения, где – одному слову (знаменательному или служебному) или группе слов. Ср.: *Продолжим наши рассуждения / на прошлые темы / на темы прошлой лекции // а / главное внимание / будет уделено / вопросам / структуры // современного / русского / литературного / языка...* [4, с. 66].

При сегментации синтаксис неподготовленной спонтанной речи не может обеспечить выполнение тех требований правильного построения, которые обязательны для письменной речи. На уровне высказывания наблюдается возникновение слабоформленных синтаксических построений, не обнаруживающих ни специфических конструктивных признаков, ни свойств нормативности и воспроизводимости в речи. «Они возникают в течении речи, когда говорящий, пытаясь выразить мысль, отказывается от продолжения на-

чатой фразы или перестраивает конструкцию на ходу» [3, с. 120]. При этом некоторая часть лексического материала остается вне синтаксической организации, какие-то слова ассоциативно нанизываются друг на друга соответственно смене представлений. Приведём некоторый материал: *Так / э / в термодинамике / гм / чрезвычайно важно учесть следующие обстоятельства // что... сами воздействия на систему / могут происходить / путём // либо передачи теплоты / либо / механического воздействия // то есть / путём совершения работы / одной системы / над другой //...* [4, с. 108].

Приведённые примеры показывают, что незавершённые, брошенные на полдороге конструкции, заранее незапланированные говорящим «добавочные» конструкции, нагромождения однородных членов-синонимов и другие слабооформленные построения, производящиеся непосредственно в речи, организуются по-разному. В них может быть, а может и не быть паузы обдумывания, они могут быть произнесены в быстром темпе, обычно их смысл не ясен полностью без обращения к конкретной ситуации, в которой они были произнесены.

Говоря о сегменте как строевой единице устной спонтанной речи, следует отметить еще одно его свойство, а именно тенденцию к глагольности. Она выражается не в том, что всякий сегмент непременно глаголен, но в том, что общее количество глаголов в высказывании благодаря его сегментированности повышается по сравнению с его общелитературным и книжно-письменным эквивалентом. Наличие повышенной глагольности усиливает формально-структурную и семантическую самостоятельность сегмента. Ср.: *Значит я хотел бы / э несколько слов / сказать ещё / о нормах / второго / и третьего / типа // Как уже отмечалось / говорилось / отступление от норм / второго типа / то есть / литературные / и нелитературные ...* [4, с. 66]. К сказанному выше следует добавить, что сегментация устного речевого потока является идеальной базой для возникновения не только слабооформленных построений, но также и готовых типизированных конструкций, пригодных для выражения любого, в том числе нового, содержания.

Другим важным следствием сегментации, определяющей характер построения устной спонтанной речи, является необязательность просодического выражения межфразовых границ в тех случаях, когда налицо отчетливая смысловая обособленность и грамматическая оформленность соседних высказываний. Наблюдается своего рода «перескакивание» говорящим через границы между фразами, и это нередко отмечается слушающим как противоречие между смысловой структурой речи, её тематическим развитием и просодической организацией. Случаи беспаузального фразового членения речевого потока могут быть проиллюстрированы следующим образом. Ср.: *Экспериментальная психология ... как я уже говорил // это качественно был новый шаг в истории психологии // Качественно **новый** / потому что вместо / самонаблюдения / вместо рассуждений о душе... абстрактной и внеисторической / внесоциальной / общечеловеческой душе... в психологию хлынули // объективные / наблюдения / объективные экспериментальные // исследования / **восприятия** (замедл.) / **памяти** / **мышления** / и так далее / и тому подобное / Изменилась сама позиция ученого-психолога / Он уже стал смотреть / **не изнутри** // на психику человека а так сказать (скрг.) **снаружи** ...* [4, с. 80].

Как видно, даже при смысловой и грамматической законченности высказывания отсутствие выдержанной паузы создаёт впечатление слишком резкого перехода к следующему высказыванию. Наблюдения показывают, что любой начальный компонент нового речевого отрезка может стать как бы точкой приложения двойных связей (интонационных и семантико-синтаксических), отходящих от этого элемента в разных направлениях: интонационные связи объединяют его с предыдущим изложением, семантико-синтаксические с последующим развитием информации.

Всё сказанное характеризует грамматику устной речи в отличие от письменной. Членение речи на сегменты отвечает всем особенностям устной речи, и прежде всего развёрнутой монологической. Это её коренное свойство должно изменить характер методических требований к синтаксису устной монологической речи и корректировать наше представление об ошибках. Во всяком случае, следует концентрировать первоочередное внимание на грамматической правильности отрезков речи небольшой протяжённости, соответствующих закону оперативной памяти, и более терпимо относиться к тем неправильностям в моделировании синтаксических схем, которые возникают в отрезках речи, сравнительно далеко отстоящих друг от друга, хотя и находящихся в пределах высказывания.

Список литературы

1. Зайцев А.А. Функциональные разновидности русского литературного языка в курсе «Русский язык и культура речи» // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузе: Тезисы докладов международной научно-практической конференции. – М., 2016.
2. Лаптева О.А. О грамматике устного высказывания // Вопросы языкознания, 1980. № 2.
3. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. – М.: УРСС, 2003.
4. Современная русская устная научная речь. Т. IV. Тексты / Под общ. ред. О.А. Лаптевой. М.: УРСС, 1999.

Zaytsev A.A.

THE ORAL SCIENTIFIC TEXT SEGMENTATION RELATED TO THE SENTENCE STRUCTURE

The article analyzes the main monological text property – the ability to be subdivided into speech fragments of different construction and length.

Keywords: segmentation, sentence, oral text, pause, syntactic structure, literary language.

*Красильникова Лидия Васильевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
konnitie@mail.ru*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ ГЛАГОЛА «ЖИТЬ»

На конкретном материале аргументируется идея возможности использования данных ассоциативного эксперимента в практике преподавания РКИ. Предлагаемая методика позволяет расширить лингводидактический потенциал слова, учесть его соотнесённость с национально-культурными особенностями языкового сознания.

Ключевые слова: ассоциативный словарь, ассоциативное поле, лексическая структура, концепт, концептуальное поле.

В преподавании русского языка как иностранного в настоящее время всё активнее обращаются к методу лингвистического ассоциативного эксперимента (ЛАЭ), позволяю-

щему выявить специфику национально-культурной обусловленности языкового сознания, в частности в рамках лингвокогнитивных исследований [5, с. 11].

Логичной реализацией развития психолингвистики в нашей стране, экспериментальных исследований особенностей русского языкового сознания явилось создание в 1977 г. Словаря ассоциативных норм русского языка [8], а в конце XX и начале XXI века – Русского ассоциативного словаря [6, 7]. В дальнейшем на их основе были составлены Словарь ассоциативных норм испанского и русского языков [1] и Славянский ассоциативный словарь [9]. В настоящее время в Институте языкознания РАН ведётся подготовка к изданию Русского ассоциативного словаря, но уже с использованием современных экспериментальных данных и с учётом региональных особенностей респондентов.

Лингвистический ассоциативный эксперимент представляет собой опрос некоторого количества людей, как правило, объединённых общностью знаний, сферой деятельности, языком и т.д., на предмет выявления их ассоциаций на определённые стимулы. В дальнейшем проводится анализ пар «стимул-реакция», в основном с точки зрения частоты реакций. Лингвометодическая ценность материала, представленного в ассоциативных словарях, на наш взгляд, несомненна, но, к сожалению, практически не реализована. Покажем на примере ассоциативного поля ЖИТЬ, занимающего едва ли не центральное место в языковой картине мира, возможность «ассоциативного подхода» в практике преподавания русского языка как иностранного.

В учебных пособиях нового типа система заданий, с одной стороны, традиционная, т.е. выделяются языковые, предречевые и речевые задания и упражнения, с другой стороны, делается больший упор на решение коммуникативных задач, используется микро-текст, в состав которого входят слова-реакции, единицы ассоциативного поля. Ядро этого поля – отрабатываемый учебный материал.

Поскольку в ассоциативном поле могут встречаться ассоциации всех типов: синтагматические (лексическая и грамматическая сочетаемость), парадигматические (гипоним, родовое слово, однокоренное слово, антоним, синоним, пароним, конверсив), когнитивные (фразеологизм, метафора, отсылка к прецедентному тексту, афоризм и др.), прагматические (эмоционально-оценочные) и образные, то, как мы полагаем, включение такого рода материала в лексические задания позволит в полной мере раскрыть специфику значения и употребления изучаемых слов, причём в реальном её представлении, так, как она функционирует в русском языковом сознании [5]. Например, касательно слова-стимула «жить»:

(1) хорошо, лучше всех, здорово, красиво, нормально, прекрасно, дружно, весело; в мире, в своё удовольствие, мирно, плохо, богато, по-человечески, честно; в доме, в городе, в квартире; с пользой, с родителями, с удобствами;

(2) жизнь, общежитие, (да) поживать, быть, (или) умереть, (не) умирать, (а не) существовать, (не) хочется; любить, дружить, бороться, верить; общаться, работать, трудиться, искать, действовать, дышать, влачить, смеяться; и любить, и страдать;

(3) существование, спираль, торопиться; и добра наживать; как аристократ, как кошка с собакой, как все, как в тумане; или не жить; стало веселее; путь к смерти;

(4) сам по себе, возня, наслаждение, наслаждаться, простор, свет; лучше не надо, надо правильно.

Выделим наиболее значимые ассоциации глагола «жить»:

1) Жить – существовать хорошо (умереть – плохо), долго, вечно, всегда жить невозможно, легко, напрасно, недаром, свободно, дальше (продолжать жить); 2) Жить – проживать где-то, хорошо (обеспеченно), лучше всех, для себя, для людей, дружно, весело, счастливо, припеваючи, интересно, в своё удовольствие, в нищете (жить бедно), скромно,

богато, трудно, тяжело, ужасно, по-человечески (не бедно), не по средствам (тратить больше зарплаты), достойно, честно (жить по совести), в любви, спокойно, жить где-то, жить какое время, открыто, по-людски (оценка, отношение между людьми), по-человечески (отношение / уровень жизни), по-новому, кому-то легко живётся с кем (вдвоём, вместе), ср. в диалоге:

– *Как живёшь?*

– *Лучше всех.* (Может также употребляться как ироничный ответ.) / *Нормально.* / *Прекрасно.* / *Здорово.*

Именно эти лексические единицы, при безусловной верификации их значимости и константности, осуществляемой через сравнение с материалом других словарей (толковых, словообразовательных, языка писателя и т.д.) и баз данных (например, представленной в Национальном корпусе русского языка), и следует, на наш взгляд, вводить в ходе учебного процесса в активную коммуникацию, создавая на этой основе систему заданий и учебные тексты. Материал может также пополняться данными текстового ассоциативного поля [4].

Опора на данные ассоциативного эксперимента позволяет отразить в учебных заданиях не просто особенности лексической системы, но и раскрыть общую картину живой речи носителей русского языка, показать речемыслительный портрет русских, дать картину сочетаемости слов и, как результат, развить не только лексические навыки и умения, но и приблизиться к формированию билингвальной личности, формированию человека понимающего, думающего, говорящего.

Приведём некоторые примеры возможных заданий, опирающихся на результаты ассоциативного эксперимента.

Задание 1. Прочитайте ассоциации к словам «жить» и «пережить», возникающие у русских, сравните их со своими.

Задание 2. Прочитайте и сравните предложения, обратите внимание на сходства и различия в значении и употреблении глаголов «жить», «прожить/проживать», «пережить/переживать». Выделите их наиболее типичную сочетаемость. (*Человек может прожить без еды и воды несколько суток, но не может жить без воздуха*).

Задание 3. Прочитайте словосочетания с глаголом «жить» и составьте с некоторыми из них предложения: **Жить (как?)** хорошо, лучше всех, нормально, прекрасно, дружно, весело, скучно, долго, счастливо, припеваючи, интересно, бедно, скромно, мирно, плохо, богато, обеспеченно, не по средствам, отдельно, честно, достойно, легко, (не) напрасно, (не)даром, зря, радостно, спокойно; вдвоём, вместе; в любви и согласии, в бедности, в нищете, в разлуке, в своё удовольствие; по совести, не по средствам, по-человечески, по-новому. **Жить (где?)** в каком-либо городе, в центре, в деревне, в квартире, в комнате, в общежитии, в горах, в Москве, в Крыму, в Испании; на даче, на частной квартире, на Кубе, на пятом этаже; у родителей, у знакомых, у Анны, у меня, у него; за городом, за границей, за рекой; под Москвой, под Барселоной; около школы, (не)далеко от университета, рядом с вокзалом, рядом с работой, здесь, там. **Жить (когда?)** постоянно, всегда, иногда, (не)долго, год, несколько дней (лет, месяцев), два дня, целую неделю. **Жить (с кем? с чем?)** с женой, с мужем, с детьми, с братом, с ней, с ним, с Анной, с Кириллом, с родителями, с семьёй. **Жить (без кого? без чего?)** без родителей, без мужа, без семьи. **Жить (на что?)** на зарплату, на пенсию, на стипендию, на доходы (от чего?).

Задание 4. Измените предложения таким образом, чтобы в них можно было употребить глаголы «жить», «прожить/проживать», «пережить/переживать» (*Не беспокойся, всё будет хорошо, ты сдашь этот экзамен.*).

Задание 5. Вставьте вместо точек пропущенный глагол «жить», «прожить/проживать», «пережить/переживать», объясните свой выбор (*Сергей такой отзывчивый человек, что всегда ... за своих друзей.*).

Задание 6. Прочитайте текст. Как вы понимаете выражение *Жизнь прожить – не поле перейти?* Продолжите текст, используя некоторые из следующих слов и выражений: *жить как кошка с собакой; пережить тяжёлые испытания; пережить разлуку; жить и добра наживать; решить пожить отдельно; не по средствам; пережить семейный кризис.*

Задание 7. Расскажите о своей жизни и учёбе, используя изученные слова и выражения с глаголами «жить», «прожить/проживать», «пережить/переживать».

Отдельного внимания заслуживает рассмотрение лексемы «жить» как слова, несомненно обладающего концептуальной значимостью, следствием чего и является его способность «притягивать» большое количество реакций различного типа.

Исследование взаимосвязей концептуального поля *жизнь* с такими, как *человек, время, судьба, смерть* и некоторыми другими, в свою очередь даёт дополнительные лингводидактические возможности. Концепт *жизнь* связан сложными семантико-смысловыми и ассоциативно-ментальными отношениями с целым рядом других концептов, в первую очередь – *судьба* и *смерть*, от которых он вообще не может быть отделён.

Когнитивное, культурно-национальное содержание концептов наиболее ярко проявляется в устойчивых единицах языка, фразеологизмах разной природы, в которых присутствует соответствующая лексема.

У слова «жить» имеется значение «Существовать, находиться в процессе жизни, бытия. *Жил сорок лет. Цветок не может ж. без солнца. Ж-поживать* (жить, не горюя ни о чём; разг.)» [10], т.е. дериват «жизнь» в одном из значений передаёт смысл «жить на свете, не умереть».

Слово «судьба» трактуется как 1) Стечение жизненных обстоятельств, не зависящий от воли человека ход событий (по суеверным представлениям – воля Бога, предопределяющая всё, что происходит в жизни); 2) а) Участь, доля, жизненный путь. б) Обстоятельства, условия дальнейшего существования, развития чего-либо; будущность. 3) Предикатив. О том, что суждено, предопределено, предназначено кому-либо [2].

Отметим, что, например, представления о судьбе в русской и китайской языковой картине мира достаточно схожи. Так, «судьба» («мин») в китайской философии понимается как предопределение (жизнь, жизненность, веление, приказ) [3].

«Судьба» – более абстрактное понятие, чем «жизнь»: оно имеет отвлечённый характер, а «жизнь» – более конкретный. Судьба предопределяет всю жизнь человека («небесное предопределение»). Если у человека счастливая жизнь, то мы считаем, что у него хорошая судьба. Если человек жил хорошей жизнью в детстве, но ему трудно живётся во взрослой жизни, он переживает много трудностей, испытал удары судьбы, то мы считаем, что у него судьба изменилась («смена предопределения»). Однако в то же время судьба – это и результат жизни человека (ср. русскую пословицу: *На бога надейся, а сам не плошай*).

Использование слова «судьба» в функции предикатива («о том, что суждено, предопределено, предназначено кому-либо») часто встречается в речи русских. Интересно, что возможно следующее использование слова «судьба» в речи китайцев, изучающих русский язык. Однажды, когда преподаватель спросил одного студента: «Почему ты выбрал русский язык?», тот ответил: «Это судьба!».

Концепт *жизнь* входит в оппозицию к концепту *смерть*. Отметим, что понятие «смерть» в философии рассматривается не как противопоставление жизни, не как отсутствие жизни, а как её окончание, завершение, поэтому смерти противостоит не

жизнь, а рождение. В то время как в самом языке на материале русских пословиц и поговорок можно сделать вывод именно о противопоставлении жизни и смерти: *Поколе живёшь, всё жив, а как помер, так и не стало; Не думал, не гадал, а помер; Жил, жил, да сразу и помер.*

Одним из направлений когнитивного подхода к языку является изучение слов-концептов, являющихся носителями ценностных смыслов. Анализ концепта *жизнь* показывает, что как в русском, так и в китайском языке он соотносится с концептами *судьба* и *смерть* и имеет схожие ассоциации (*судьба* – предопределённость, жизненный путь человека – *жизнь*). В то же время для китайской языковой картины мира особенно важна такая характеристика жизни, как её быстротечность (*Жизнь – как утренняя роса*), которая в русском языке выражается только описательно.

Использование данных ассоциативного поля глагола «жить» в практике преподавания русского языка как иностранного позволяет учащимся не только ознакомиться с лексико-грамматическими свойствами данной лексемы, но и усвоить на её примере элементы национально-культурной обусловленности языкового сознания, а также когнитивные компоненты концептуального поля.

Список литературы

1. Санчес Пуиг М., Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А. Ассоциативные нормы испанского и русского языков. – Москва, Мадрид, 2001.
2. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. // Ефремова Т.Ф. [Электронный ресурс] URL: <http://ru-dict.ru/slovar-efremovoy.html>. (Дата последнего обращения: 12.02.2018)
3. Китайская философия. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/chinese-philosophy/articles/70/sudba.htm>. (Дата последнего обращения: 12.02.2018)
4. Конкина Н.Р., Ружицкий И.В. Зона ассоциаций комментария в словарной статье Словаря языка Достоевского как реконструкция текстового ассоциативного поля / Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: Материалы докл. и сообщ. Межд. науч. конф. – Екатеринбург: Кабинетный учёный, 2016. С. 119–129.
5. Красильникова Л.В., Ружицкая Э.А., Ружицкий И.В. О возможностях использования ассоциативного словаря в практике преподавания русского языка как иностранного / Вопросы психолингвистики. 2015. № 2 (24). С. 204–209.
6. Русский ассоциативный словарь: Ассоциативный тезаурус современного русского языка: в 6 кн. / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М.: ИРЯ РАН, 1994–1998.
7. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. – М.: АСТ-Астрель, 2002. С. 784, С. 992.
8. Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. Леонтьева А.А. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
9. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Караулов Ю.Н., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. – М.: МГЛУ, 2004.
10. Толковый словарь русского языка / Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. [Электронный ресурс] URL: <http://slovariki.org/tolkovuj-clovar-ozegova/8313>. (Дата последнего обращения: 12.02.2018)
11. Учебный ассоциативный словарь русского языка. / Тарасов Е.Ф., Дронов В.В., Ощепкова Е.С. – СПб.: Златоуст, 2017.

Krasilnikova L.V.

ASSOCIATIVE FIELD OF THE VERB “TO LIVE” LINGUADIDACTIC POTENTIAL

On a specific material the idea of using the associative experiment data possibility in the practice of teaching Russian as a foreign language is proved. The proposed technique makes it possible to expand the linguodidactic potential of the word, to take into account its correlation with the national and cultural peculiarities of linguistic consciousness.

Keywords: associative dictionary, associative field, lexical structure, concept, conceptual field.

Куликова Элла Германовна

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)

kulikova_ella21@mail.ru

ОСНОВНАЯ ОППОЗИЦИЯ В ТИПОЛОГИИ НОРМ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ
(отделение гуманитарных и общественных наук) научного проекта № 16-04-00037*

Статья посвящена основной оппозиции в типологии норм современного русского языка. Существует фундаментальное различие между нормой литературного языка, народного языка, стилистической нормой и нормой этикетной поэтики, с одной стороны, и риторической и поэтической нормой – с другой. Выход за пределы норм одного функционального стиля не означает автоматически соответствие нормам другого.

Ключевые слова: языковая норма, коммуникативная норма, риторическая норма, стилистическая норма, кодификация.

Различают нормы, определяемые системой языка, и нормы, определяемые структурой языка.

«Первый тип норм – нормы, которые определяются системой русского языка в отличие от систем других языков. Эти нормы обязательны, не знают исключений. Их нарушение означает выход за пределы возможностей, предоставляемых системой, т.е. не только за пределы того, что реально существует в языке, но и за пределы того, что в нём *может быть*» [12, с. 23–24].

«Второй тип норм – это нормы, определяемые структурой языка, нормы, накладывающие ограничения на возможности, предоставляемые системой. Эти нормы также являются обязательными, но отступление от них иногда не так очевидно, как нарушение норм первого типа: в тех случаях, когда говорящий употребляет форму или конструкцию, допускаемую системой языка, но отсутствующую в его структуре, он пользуется образованием, по крайней мере теоретически не противоречащим основным законам данного языка, он употребляет то, чего нет в языке, но что могло бы в нём быть» [12, с. 27].

Описание норм второго типа и отклонений от них опирается на категорию варианта. Система языка предоставляет выбор между вариантами, а структурная норма этот выбор осуществляет. Тем не менее, возможность нарушения системных норм существует и даже осуществляется практически. Именно такие нарушения часто допускаются сознательно, в целях экспрессии. Часть таких нарушений узаконивается как риторическая норма.

Целый пласт узаконенных нарушений системной нормы образует транспозиция грамматических форм, в другой терминологии – грамматическая метафора [20], или аллеотета

[19]. Это явление основывается на том, что в морфологии «одна и та же форма, которая обозначает, например, настоящее время, может быть использована для выражения прошедшего времени без изменения, которое формально выразило бы сдвиг временного значения» [17, с. 266]. Речь идёт о так называемом настоящем рассказа (*praesens historicum*): *Иду я вчера по улице и снова встречаю этого человека*. Сюда относится, например, обычная разновидность синекдохи, называемая силлепсисом числа и состоящая в употреблении формы единственного числа в значении множественного (*Птица в болотах, по рекам – налим*), риторический вопрос («неправильное» использование вопросительной формы в повествовательном или побудительном предложении) и многие другие явления.

Подобно тому как обычные тропы лексикализуются и входят в язык, так и грамматические тропы, ввиду их типизации и продуктивности, грамматикализуются и могут быть описаны как нормативные реализации, хотя в основе их лежат нарушения наиболее глубоких норм – системных. Наряду с грамматическими тропами грамматикализации могут подвергаться и синтаксические фигуры. Такова судьба таких древних фигур, как эллипсис или парентеза. Вместе с тем парцелляция и апосиопесис не рассматриваются как явления нормативные. Для большей убедительности приведем тмесис (разрезание слова на части: *не пра... я не ве...*), который никогда не описывается как нормативная синтаксическая конструкция или словообразовательная модель.

Нарушения системной нормы, в отличие от нарушений нормы структурной, уже не в каждом случае могут быть описаны через категорию «вариант». В известном анекдоте более чем двухсотлетней давности отец говорит сыну, притворяющемуся, что знает латынь: «*Возьми лопатус и клади навозус на телегус*». Использование латинской флексии в русском языке – заведомое нарушение системной нормы, вследствие чего и очевидна намеренность такого нарушения. Но речь здесь не может идти о выборе варианта, по крайней мере внутри русского языка. Макаронизм существует как приём, но лишь очень редкие его случаи грамматикализировались настолько, что их можно воспринимать как варианты. Быть может, сюда относится несвойственное русскому языку употребление связки в настоящем времени, как, например, в ироническом восклицании: «*Это не есть хорошо!*». Но нарушения системных норм не сводятся к макаронизмам (выборам вариантов из других языков), поэтому наиболее адекватной категорией для описания таких нарушений, очевидно, будет метаплазм [18].

Как уже неоднократно отмечалось, стилистическому мышлению, как и ортологическому, присущ селективный подход к языку, опирающийся на выбор одного варианта из парадигмы. В этом смысле стилистика, по крайней мере функциональная стилистика, не противопоставлена ортологии, а является её прямым продолжением. Уместность в функциональной стилистике получает статус правильности (например, «неуместно» оформленный документ – это документ, оформленный неправильно). Поэтому постановка вопроса о стилистической норме после открытия самой категории нормы вполне естественна. Для Г.О. Винокура это выбор из наличного запаса языковых средств, «неодинаковый для разных условий языкового общения» [8, с. 221].

Сегодня стилистическая норма рассматривается как вид языковой нормы. Так, Б.Л. Борухов говорит о подмножестве норм стиля, замечая, что «где нет нормы, нет стиля» [2, с. 10]. Стилистическую норму ряд исследователей [9, с. 35; 1, с. 179; 13, с. 29] рассматривает как частную разновидность нормы. Все эти исследователи пошли по вполне оправданному пути понимания стилистической нормы как спецификации нормы языковой.

М.Н. Кожина определяет стилистические нормы как «общепринятые реализации заложенных в языке стилистических возможностей, обусловленные целями, заданными и содержанием определенной сферы общения» [14, с. 86].

М.П. Брандес, подчеркивая саму связь стиля с нормой, пишет, что «стиль – это нормы речевой и языковой деятельности», они носят не вербальный, в отличие от языковых, а конструктивный характер» [3, с. 31]. Б.С. Мучник не проводит различия между смысловой и стилистической ошибкой, т.е. отождествляет два вида норм [16].

Н.Н. Кохтев, рассматривая норму в ораторской речи, наряду с языковой даёт определение стилистической и композиционной нормы: «Стилистическая норма – совокупность устойчивых реализаций языковых средств, характерных для различных функциональных стилей, функционально-смысловых типов, изобразительно-выразительных средств, ведущих к стилистической целесообразности речи, её богатству» [15, с. 295]. «Композиционная норма – система смысловых структур и отдельных элементов, используемых для развертывания воздействующего на слушателей изложения, которое характеризуется смысловой и стилистической целостностью, структурной завершенностью и единством, структурной и семантической связанностью компонентов» [Там же]. Стилистическая норма, таким образом, связывается им с категорией функционального стиля, что выглядит вполне оправданным и не противоречит другим подходам к стилистической норме. Что касается нормы композиционной, то здесь, по нашему мнению, автор предпринимает попытку дать определение риторической нормы в отношении композиции (при том что риторика наряду с композицией предполагает ещё элокуцию и инвенцию). Вопрос о риторической норме будет рассмотрен нами ниже.

Наиболее последовательно и глубоко к стилистической норме подходит А. Едличка в работе 1967 г. «О пражской теории литературного языка». Понятие стилистической нормы он вводит, уточняя дихотомическую классификацию пражских ученых. Языковые (системные) нормы определяются им как «совокупность языковых средств и закономерностей их использования, свойственных данной форме существования языка, которые ей приписаны коммуникативным сообществом и которые в соответствии с этим данное коммуникативное сообщество использует как обязательные, нормы же стилистические не ограничиваются проблемой выбора и использования языковых средств в тексте, а охватывают и тематические и собственно текстологические компоненты [11, с. 140–146].

Сопоставляя все эти определения, можно сделать вывод, что стилистическая (функционально-стилистическая) норма рассматривается как спецификация обычной языковой нормы в связи с тем или иным функциональным стилем. При этом можно заметить тенденцию сдвига представлений о норме в сторону понятия, которое Б.Л. Борухов назвал «вертикальной нормой» и которое у А. Едлички предполагает охват тематических и текстологических компонентов. Это же у Л.И. Горшкова называется «организацией... единиц в пределах текста, а также закономерностями организации разновидностей (стилей) языка в пределах языка как системы систем» [10, с. 236]. По сути дела, речь идёт о дополнении парадигматического определения нормы как выбранного варианта синтагматическим её определением как вписыванием варианта в единую стилевую среду. Чисто ортологический подход имеет дело только с осью селекции: нужно выбрать правильную форму (*партер* или *партер*), а при стилистическом подходе появляется еще такой компонент, как единство стиля: соответствует ли селекция комбинаторике (*чешется рука* или *чешется конечность*). Целостность стиля диктует некий общий принцип, вертикальную норму, общую стратегию стиля.

Все эти рассуждения проводятся относительно стиля функционального, но теоретически подходят и для любого другого стиля, например, любого из «трёх стилей», описанных во времена античности или позже. Где есть стиль, там есть его единство и, следовательно, вертикальная норма, а значит, на селекцию накладываются дополнительные ограничения комбинаторного характера.

Языковая норма носит достаточно жёсткий характер, опирается на выбор вариантов, может быть кодифицирована в форме свода правил и словаря. Риторическая норма носит менее жёсткий характер, опирается на создание метаплазма, может быть кодифицирована в форме трактата и хрестоматии. Языковая норма репродуктивна, а риторическая – продуктивна.

Внутри языковой нормы наиболее существенно противопоставление нормы литературного языка, включающей функционально-стилистическую норму, и нормы народного языка. Первый тип связан с кодификацией, полифункциональностью и отшлифованностью, второй характеризуется отсутствием этих черт.

Различия между собственно нормами литературного языка и стилистическими нормами литературного языка не носят принципиального характера. Но в стилистической норме присутствует синтагматический компонент – «вертикальная норма».

Коммуникативная, или ситуативная, норма может быть рассмотрена либо как норма стилистическая с недоопределённым контекстом (контекст – конкретизатор стиля), либо как норма риторическая (нарушение нормы и создание «другой нормы»), либо как контрпродуктивное явление – разрушение нормы [4; 5; 6; 7].

Отклонение от языковой нормы – это либо риторическая норма, либо разрушение нормы.

Отклонение от риторической нормы ведет к снижению эффективности речи, что не имеет отношения к обычному пониманию нормативности.

Квалификация любого отклонения от нормы как «другой нормы» либо делает понятие «другой нормы» настолько широким, что ставит под сомнение целесообразность этой категории, либо требует дополнительных ограничений. Как «другую норму», безусловно, есть смысл рассматривать норму риторическую по отношению к норме языковой, что соответствует многовековой традиции. В этом случае обе нормы функционально оправданны и конструктивны. «Другой нормой» являются также диалектные нормы по отношению к нормам литературного языка. Но диалектные нормы не конструктивны для литературного языка. Что же касается их сознательного использования, то это либо риторическая норма, либо цитация (Не стоит относить *молоко* к женскому роду: *Молоко у нас жирная, вкусная*; такое употребление – либо грамматический троп, либо речевая характеристика персонажа, либо ошибка). «Другими нормами» являются нормы разных функциональных стилей друг относительно друга. Это явление конструктивно и обеспечивает полифункциональность языка. Но, подобно тому как выход за пределы литературного языка не означает автоматически соответствие риторической норме, выход за пределы норм одного функционального стиля не означает автоматически соответствие нормам другого, а выход за пределы книжного языка не подразумевает автоматически нормы языка разговорного и т.п.

В последнее время актуализировался особый тип нормы – нормы, связанной с этикой речевого общения – этико-речевая, или этико-лингвистическая норма.

Список литературы

1. Барлас Л.Г. Русский язык: стилистика. М.: Просвещение, 1978.
2. Борухов Б.Л. Стиль и вертикальная норма // *Стилистика как общепилологическая дисциплина*. Сб. науч. тр. – Калинин, 1989. С. 4–21.
3. Брандес М.П. *Стилистика немецкого языка*. – М.: Высшая школа, 1983.
4. Брусенская Л.А. Правовое регулирование: русский язык в сфере юридического функционирования // *Философия права*. 2011. № 15 (48). С. 15–20.
5. Брусенская Л.А. Многообразие нормы или грамматическая ошибка? // *Русский язык в школе*. 2000. № 4. С. 90.

6. Брусенская Л.А. Множественное число отвлечённых существительных // Русский язык в школе. 2012. № 6. С. 67.
7. Брусенская Л.А. Гендер как продукт культуры и социальных отношений: принципы гендерного словаря // European Social Science Journal. 2014. № 4. 10-1 (49). С. 196–201.
8. Винокур Г.О. Культура языка. 2-е изд. М.: Федерация, 1929.
9. Гельгардт Р.Р. О языковой норме // Вопросы культуры речи. – М., 1961. Вып. 3. С. 28–35.
10. Горшков Л.И. Вопрос о вариантности норм в связи с пониманием языка как системы систем // Литературная норма и вариантность. М.: Наука, 1981. С.234–248.
11. Едличка А. О пражской теории литературного языка // Пражский лингвистический кружок. М.: Прогресс, 1967. С. 544–556.
12. Ицкович В.А. Языковая норма. М.: Просвещение, 1968.
13. Кожин А.Н., Крылов О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи. – М.: Высшая школа, 1982.
14. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1977.
15. Кохтев Н.Н. Ораторская речь // Русский язык. Энциклопедия. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. С. 295–297.
16. Мучник Б.С. Основы стилистики и редактирования. Ростов-на-Дону, 1997.
17. Трнка Б. О структурной морфологии // Пражский лингвистический кружок. М.: Прогресс, 1967. С. 266–271.
18. Хазагеров Г.Г. Метаплазм и вариант // Седьмые Международные Виноградские чтения. М., 2004. С.17–35.
19. Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика. Курс лекций. Словарь риторических приёмов. – 2-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.
20. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik. М., 1975.

Kulikova E.G.

THE MAIN OPPOSITION IN THE NORMS TYPOLOGY OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the main opposition in the norms typology of the modern Russian language. There is a fundamental difference between the norm of the literary language, folk language, stylistic norm and the norm of etiquette poetics, on the one hand, and rhetorical and poetic norm on the other. Going beyond the norms of one functional style does not automatically mean compliance to the norms of the one other.

Keywords: language norm, communication norm, rhetorical norm, stylistic norm, codification.

Лапуцкая Ирина Иосифовна

*Белорусский государственный экономический университет
ice-le@hotmail.com*

СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Проведён анализ антропонимических систем китайского и русского языков и специфики их функционирования. Описаны особенности восприятия русского имени собственного китайскими студентами, изучающими русский язык.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), антропонимическая модель, имя собственное, речевой этикет.

Антропонимическая система русского языка имеет свои характерные отличия. Однако они не в полной мере отражены в курсе русского языка как иностранного (лишь немногие учебники содержат информацию по данной теме). Это негативно влияет на уровень владения русским языком инофонами, понимание ими особенностей русских культурных традиций. Наиболее явно это проявляется в речи студентов, система родного языка которых имеет другое строение (например, у китайцев, корейцев, японцев и др.). И если европейцам русское имя не кажется сложным, то, например, китайцы сталкиваются с определёнными трудностями усвоения русской антропонимической системы, вызванными её национальной спецификой, хотя знакомятся с русскими именами на первых же занятиях: слышат и запоминают имя преподавателя, учатся обращаться к носителям русского языка, читают русские имена в учебниках.

Цель данной работы – проанализировать особенности русской и китайской антропонимических систем. Были поставлены задачи:

- 1) описать русскую и китайскую антропонимические модели;
- 2) проанализировать особенности изучения русских антропонимов в китайской аудитории;
- 3) проанализировать методическое обеспечение изучения русской антропонимической системы в курсе РКИ.

Система личных именовании в Китае многие столетия отличалась достаточной сложностью и претерпевала многочисленные изменения. В современном Китае антропонимическая модель значительно упростилась [2], что позволяет сравнить её с русской.

Проведённый анализ показал наличие значительных отличий в системе и функционировании антропонимических систем китайского и русского языков.

1. Полное несовпадение антропонимических моделей

Антропонимическая модель	
Русская	Китайская
Имя + отчество + фамилия Фамилия + имя + отчество	Фамилия + имя Имя + фамилия
<i>Светлана Ивановна Корнач</i> <i>Корнач Светлана Ивановна</i>	<i>Ян Лю</i> <i>Лю Ян</i>
▼	▼
Один человек	Разные люди

«Современное полное официальное личное именование человека в Китае (фиксируемое в удостоверении личности общегосударственного образца и других официальных документах) состоит из двух компонентов – родового наследственного имени и личного имени. При записи на первом месте стоит наследственное, а за ним следует личное имя» [2]. В китайском имени фамилия жестко фиксирована в препозиции. Объяснение заложено в культурных традициях. В Китае фамилия выражает принадлежность к клану, отношение к предкам. Она предшествует имени потому, что традиционная семья, клан ставится выше отдельной личности.

Понятие *отчество* требует отдельного комментария в китайской аудитории, т.к. оно отсутствует в системе родного языка студентов. Находясь в русскоязычной среде, ки-

тайские студенты слышат имена-отчества преподавателей, старших по возрасту, незнакомых людей и не всегда идентифицируют их, предполагая, что это имя человека.

Наблюдения показывают, что китайские студенты часто не могут провести грань между всеми составляющими русского официального имени: фамилией, именем, отчеством. Поэтому часто от студента-китайца можно услышать, например, вопрос «Когда будет в университете *Татьяна?*» / «Когда будет в университете *Ивановна?*» / «Когда будет в университете *Тихомирова?*». Как правило, в реальной коммуникации китайцы употребляют ту часть русского официального имени, которая легче усваивается.

Стоит заметить, что при переводе полного русского имени на китайский язык отчество, как правило, пропускается и не переводится вовсе. Исключением являются художественные тексты. В них перевод осуществляется послогово: каждому слогу русского имени подбирается фонетически соответствующий иероглиф.

Поэтому уже на начальном этапе изучения русского языка имеет смысл провести разъяснение строения модели русского имени собственного, показать способы образования отчества в русском языке, выделить показатели родовой принадлежности, назвать коммуникативные ситуации употребления подобных форм. Тем более что некоторые учебники для начинающих изучать русский язык содержат такую информацию (например, см. [10, с. 83–86]).

2. Фонетические особенности

Полное личное русское имя фонетически очень сложно для китайца, так как, как правило, многосложно. В то время как полное имя китайца – два-три слога (один слог фамилия + один/два слога имя). Заметим, что фамилии в два слога очень редки: официальные списки содержат всего лишь примерно 20 таких «нестандартных» фамилий [3, с. 164]. Этим можно объяснить отказ китайцами использовать русское полное обращение имя-отчество. Поэтому обычно при знакомстве с китайскими студентами, начинающими изучать русский язык, преподаватель чаще всего называет своё имя без отчества и фамилии, не комментируя это. Возможно, поэтому впоследствии студенты из Китая не всегда могут правильно назвать полное имя русского преподавателя.

Студентам первого курса из КНР было предложено назвать по 5 известных им русских мужских и женских имён и объяснить, почему они выбрали их. Все студенты назвали имена *Антон* и *Анна* (объяснение – «эти имена есть в учебниках»). Остальные имена – имена преподавателей (без указания отчества) и белорусских друзей (как правило, приводилась неофициальная форма – *Саша*, *Настя*, *Юля*, *Катя* и др.; о том, что у друга есть официальное имя, большинство опрошенных не знали).

3. Отличие правил речевого этикета

В китайском языке обязательно обращение по формуле – фамилия + имя. Кроме того, употребляются дополнительные лексемы, подчёркивающие статус адресата (например, *доктор*, *преподаватель*, *председатель*, *посол* и т.д.), передающие уважительное отношение говорящего. Китайская коммуникативная традиция предписывает, что, если вы обращаетесь к человеку, надо всегда показывать, что вы уважаете его, вам известен статус, его положение в обществе (например, *посол Чжан*, *доктор Чжао*, *профессор Лю* или формально *госпожа Ван*).

Поэтому студенты-китайцы для обращения часто используют лексику *преподаватель* или формулу *преподаватель + имя*. Преподавателям, работающим с китайскими студентами, стоит знать, что выбор падёт именно на этот вариант именования вовсе не потому, что студентам трудно запомнить имя преподавателя. Таким образом студент-китаец

хочет подчеркнуть свое уважительное отношение к адресату. В данном случае коммуникативным поведением руководят национальные традиции Китая.

«В русском общении обращение по профессии или должности не считается вежливым, а рассматривается скорее как фамильярное» [7, с. 14] (исключением является обращение *доктор*).

По правилам китайского этикета, в официальной обстановке назвать человека просто по фамилии и имени слишком формально и невежливо, а обратиться только по имени считается грубостью. Это может делать очень близкий человек (например, жена или муж) или учитель, и то далеко не всегда. Традиционным считается обращение по формуле фамилия + имя (полная антропонимическая модель). Поэтому в настоящее время даже «супруги при людях называют друг друга не просто по индивидуальному имени, но и добавляют фамилию, что отнюдь не придаёт обращению официальность» [4, с. 213]. Приведённые примеры ещё раз доказывают, что «способы именованья человека ярко иллюстрируют особенности коммуникативного поведения людей той или иной национальности» [5, с. 13–14].

Студентам из КНР было предложено сказать, как они обращаются к русскому преподавателю (выбрать из предложенных вариантов). В опросе приняли участие студенты 1 курса (20), 2 курса (10), 3 курса (10). Результаты показали:

Форма обращения	Количество (чел.)		
	1 курс	2 курс	3 курс
<i>преподаватель</i>	8	3	2
<i>преподаватель Светлана</i>	7	-	-
<i>Светлана</i>	3	7	-
<i>Светлана Ивановна</i>	2	-	8
<i>Светлана Ивановна Корнач</i>	-	-	-

Большинство опрошенных считают выбранное ими обращение правильным. Студенты, назвавшие обращение *преподаватель*, объяснили выбор незнанием имени преподавателя. Заметим, что обращение по имени-отчеству указали студенты 3 курса и лишь несколько студентов первого, у которых высокий уровень владения русским языком.

Опрос показал, что выбор формы обращения напрямую зависит от времени проживания в Беларуси, уровня адаптации, продолжительности знакомства с преподавателем, уровня общения, доверительности отношений. Так, обращение только по имени выбрали многие второкурсники и лишь 2 первокурсника.

4. Разнообразие словообразовательных моделей русских имён (особенности способов образования отчества в русском языке, показатели родовой принадлежности, образование имён, имеющих социостилистические характеристики)

Проведённый опрос показал незнание многими китайскими студентами особенностей системы образования и употребления русских имён (большинство студентов-китайцев считают, что *Александр, Саша, Сашка, Сашенька, Шура, Шурик, Сашура* – это имена разных людей). Ни один из опрошенных не смог сказать, в чём отличие предложенных *Саша, возьми этот учебник / Сашенька, возьми этот учебник*. В китайском языке имена с эмоционально-экспрессивной оценкой практически отсутствуют.

Многочисленным суффиксальным образованиям эмоционально-экспрессивных русских имён в китайском языке противопоставляются способы:

- 1) использование минимальных лексем с соответствующим значением (*сяо* «маленький» – *сяо Са*; *лао* «старший» – *лао Лю* «старина Лю»; *Лю лао* «почтенный Лю»;
- 2) сокращение имени – из четырёх иероглифов оставить первые или последние два: *А Ланьдэлун* – *Алан* или *Дэлун*;
- 3) повтор последнего иероглифа: *А Ланьдэлун* – *Лун-лун*;
- 4) присоединение к имени *-er* «милый» (阿兰德隆 → 隆-er) [9, с. 272–273].

В курсе русского языка иностранцы, как правило, знакомятся лишь с официальной и неофициальной формами русского имени (*Александр* – *Саша*, *Елена* – *Лена*). Формы, имеющие социостилистические характеристики, иностранцам не комментируются, они минимально описаны лишь в некоторых узкоспециальных учебниках по РКИ (для специальностей филологического профиля; см., например, [1], [6]). Большое разнообразие уменьшительно-ласкательных и пренебрежительно-фамильярных форм студентам-иностранцам остаётся незнакомым (*Иван* – *Ваня* – *Ванечка* – *Ванюша* – *Ванька* – *Ванёк*, *Елена* – *Лена* – *Леночка* – *Ленуша* – *Ленка* – *Ленок* – *Ленуха*).

Ограниченное владение материалом в дальнейшем не позволяет инофонам полноценно участвовать в коммуникации, понимать тексты художественных произведений и др. «Выбор той или иной формы имени придаёт общению указание на различные оттенки взаимных отношений людей, на их роли, степень их знакомства, на официальность или неофициальность обстановки общения и т.д.» [8, с. 56].

Возможности китайского языка не позволяют сделать полный перевод русского имени. Если официальное имя возможно передать фонетически, то особенности экспрессивно-эмоциональных форм передать сложно (как правило, такое имя переводится фонетически и к нему даётся помета «ласковое обращение»; редко имя заменяется оценочным прилагательным (например, *дорогая*, *маленькая*, *милая* и др.). Следует признать, что такие формы имён не содержат эмоционально-экспрессивной оценки.

Можем сделать вывод, что в курсе РКИ необходимо уделять особое внимание изучению антропонимической системы русского языка (с учётом специфики родного языка иностранных слушателей). Это будет способствовать повышению языковой компетенции инофонов, т. к. «система личных имён любого языка несёт на себе отпечаток национального самосознания народа и включается в национальную картину мира. Личные имена обладают яркой национально-культурной спецификой и являются чрезвычайно важным источником не только лингвистических, но и историко-культурных знаний. В них, как в особого рода языковых реалиях, отражаются особенности национальной культуры, традиции и обычаи народа» [11, с. 159].

Список литературы

1. Есакова М.Н. Практический курс русского языка: учебное пособие для переводчиков. – М.: Русский язык. Курсы, 2015; и др.
2. Завьялова Т.Г. Имя и судьба в китайской культуре [Электронный ресурс]. URL: <http://textarchive.ru/c-2972834-pall.html>.
3. Крюков М.В., Решетов А.М. Китайцы // Системы личных имён у народов мира. – М.: Наука, 1989.
4. Марченко Д.К., Тюрюханова Н.Н. Антропонимы и история их возникновения в Китае [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21681131_63788735.pdf.
5. Назарова И.В. Обращение по имени в китайском коммуникативном поведении // Русское и китайское коммуникативное поведение. – Вып.1. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2002.

6. Практическая стилистика русского языка для учащихся с неродным русским языком: учебное пособие для продвинутого этапа (I–II сертификационные уровни). – М.: Русский язык. Курсы, 2007.
7. Стернин И.А. О некоторых особенностях китайского вербального коммуникативного поведения на фоне русского // Русское и китайское коммуникативное поведение. – Вып. 1. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2002.
8. Формановская Н.И. Изучение русского личного имени в иностранной аудитории // Русский язык за рубежом, 2006. № 1.
9. Чжан Хайжун. Особенности перевода существительных с эмоционально-экспрессивной оценкой на китайский язык // Мир в XXI веке: экономические, политические и социокультурные аспекты: материалы VI Междунар. студ. науч.-практ. конф. на иностр. языках, Минск, 25 нояб. 2016 г. / редкол.: Н.В. Попок (гл. ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2016.
10. Эсмантова Т. Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный). – СПб.: Златоуст, 2008.
11. Ян Хуэй. Пути исторического развития антропонимов в Китае // XXI век: актуальные проблемы исторической науки: Материалы междунар. науч. конф., посвящ. 70-летию ист. фак. БГУ. – Минск, 15–16 апр. 2004 г. / Редкол.: В.Н. Сидорцов (отв. ред.) и др. – Мн: БГУ, 2004.

Laputskaya I.I.

SPECIFICITY OF THE SYSTEM AND FUNCTIONS OF ANTHROPNYMS IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Anthroponymic systems of the Chinese and Russian languages and the specifics of their functioning are analyzed. The features of the perception of the Russian names by Chinese students studying the Russian language are described.

Keywords: Russian as a Foreign Language, anthroponymic model, proper name, speech etiquette.

*Панков Фёдор Иванович
МГУ имени М.В. Ломоносова
pankovf@mail.ru*

УЧЁТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ И ЛЕКСИКИ: СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ

Учёт национальной языковой картины мира учащихся является важной задачей преподавателя иностранных языков. Одной из граней русской языковой картины мира является отрицание – многоуровневая семантическая категория, включающая как формально выраженные, так и подразумеваемые смыслы, как эксплицитные, так и имплицитные средства.

Ключевые слова: языковая картина мира, грамматика, лексика, отрицание.

Национальная языковая картина мира учащихся неоднородна, и её учёт является важной задачей преподавателя иностранных языков. Одной из граней русской языковой картины мира является отрицание – многоуровневая семантическая категория, включающая как формально выраженные, так и подразумеваемые смыслы. Для их выражения используются как эксплицитные, так и имплицитные средства. Семантика отрицания носит

универсальный характер, она свойственна единицам самых разных языков мира и может носить как диктумный, так и модусный характер [3, с. 71].

Средства выражения функционально-семантической категории отрицания в русском языке многообразны: к ядерным можно отнести отрицательные модификации предложения, включающие частицу *не*, слово-предложение (частицу) *нет*, местоимения и наречия с префиксами *не-* и *ни-*. К периферийным средствам относятся приставки, содержащие семантический компонент отрицания: *а-*, *анти-*, *без-* / *бес-*, *де-*, *дез-*, *дис-* и др.; предлог *без*: *Чай без сахара*, синтаксические фразеологизмы типа *Зачем торопиться!* (см., например, [2, с. 422]).

1. Эксплицитные средства выражения отрицания. Эксплицитные способы выражения отрицания в целом изучены лучше, чем имплицитные. Один из них – употребление отрицательной частицы или приставки *не*. Однако даже такое распространённое средство не является универсальным. Например, мы легко образуем отрицательные адвербиальные лексемы на *-о(-е)* типа *нечасто*, *неплохо*, *нередко*, *неискренне* (так называемые определительные наречия), не на *-о(-е)* типа *не сегодня*, *не сейчас*, *не сразу*, *не потом* (так называемые обстоятельственные наречия), но вряд ли возможны лексемы **не зачастую*, **не подчас*, **не порой*, **не временами*, **не затем*. Это, по-видимому, объясняется тем, что рематизирующая частица (приставка) *не* «обходит стороной» словоформы со слабой коммуникативной ролью атонической темы и парентезы [7, с. 11].

Помимо *не* имеются и другие форманты отрицания. Это, например, приставки исконно русские или иностранного происхождения: русские *без-* / *бес-*, *вне-*, *лже-*, *недо-*, *ни-*, *обез-* / *обес-*, *около-*, *противо-*; греческие *а-*, *анти-*, *псевдо-*, *у-*; латинские *де-*, *дис-*, *ир-*, *квази-*; французская *дез-* и др. В каждой из них в той или иной степени содержится семантический компонент отрицания – в одних более очевидный, в других более свёрнутый. Приведём в алфавитном порядке примеры употребления лексем с формантом отрицания, опираясь на работу [10, с. 299–302]:

1) *а-*: существительные *асимметрия*, *алогичность*, *аморальность*, *аритмичность* и др.; прилагательные *алогичный*, *аморальный*, *аритмичный*, *асинхронный* и др.; наречия *алогично*, *алогически*, *аляповато*, *аморально*, *анормально*, *аритмично*, *асимметрично* и др.;

2) *анти-*: существительные *антигерой*, *антиракета*, *антиокислитель*, *антивирус*, *антидепрессант*, *антидот*, *антизапoteватель*, *антипод* и др.; прилагательные *антидемократический*, *антихудожественный*, *антивоенный*, *антисанитарный*, *антинародный*, *антисоветский*, *антимонопольный* и др.; наречия *антиалкогольно*, *антиамерикански*, *антиарабски*, *антидемократически*, *антихудожественно*, *антисанитарно*, *антинародно*, *антисоветски*, *антимонопольно* и др.;

3) *без-* / *бес-*: существительные *безопасность*, *безумие*, *бездорожье*, *безлесье*, *безветрие*, *бездарь*, *безнадёга*, *бессилие* и др.; прилагательные *безопасный*, *безголовый*, *бездарный*, *бездомный*, *бездумный*, *безаварийный*, *безумный* и др., наречия *безопасно*, *безраздельно*, *безнадёжно*, *безаварийно*, *безумно*, *бездарно*, *бездумно*, *бессовестно*, *бесчестно* и др.;

4) *вне-*: существительные *внеплодник*, *внеочередник* и др., прилагательные *внеурочный*, *внеконкурсный*, *внематочный*, *внеплановый*, *внеочередной* и др., наречия *внепланово*, *внеочередно*, *внеурочно*, *внеклассово*, *внештатно* и др.;

5) *де-*: существительные *деблокада*, *деидеологизация*, *демилитаризация*, *дестабилизация* и др.; глаголы *декодировать*, *дешифровать*, *демаскировать* и др., включая атрибутивные глагольные формы: причастия *декодированный*, *дешифрованный*, *демаскированный* и др.; деепричастия *декодируя*, *дешифруя*, *дешифровав*, *демаскируя* и др.; прилага-

тельные *деструктивный* и др.; наречия *деидеологизированно, демилитаризированно, дестабилизированно, декодированно, деструктивно, дешифрованно* и др.;

б) *dez-*: существительные *дезорганизация, дезинформация* и др.; глаголы *дезорганизовать, дезинформировать* и др., включая атрибутивные глагольные формы: причастия *дезорганизующий, дезорганизованный, дезинформирующий, дезинформированный* и др., деепричастия *дезорганизуя, дезинформируя* и др.;

7) *дис-*: существительные *дисбаланс, дисквалификация, дискомфорт, диспропорция, дисфункция* и др.; глаголы *дисгармонизировать, дисквалифицировать, дискредитировать* и др., включая атрибутивные глагольные формы: причастия *дисгармонизирующий, дисквалифицированный, дискредитированный* и др., деепричастия *дисгармонизируя, дисквалифицировав, дискредитировав* и др.; прилагательные *дисгармоничный, дисгармонический, дисгормональный, дискомфортный, диспропорциональный* и др.; наречия *дисгармонично, дисгормонально, дискомфортно, диспропорционально* и др.;

8) *ир-*: существительные *ирреальность, иррационализм* и др.; прилагательные *иррациональный, ирреальный, иррегулярный* и др.; наречия: *иррационально, ирреально, иррегулярно* и др.;

9) *квази-*: существительные *квазиполюс, квазизвезда, квазимпульс, квазичастицы, квазикристалл* и др.; прилагательные *квазиактивный, квазиистинный, квазиклассический, квазимагнитный, квазинаучный* и др.; наречия *квазиактивно, квазизвёздно, квазилогично, квазинаучно, квазиобъективно, квазипериодически, квазистационарно, квазиустойчиво* и др.;

10) *лже-*: существительные *лжеучёный, лжепророк, лжеатака, лжетревога, лженаука, лжетеория, лжесвидетель, лжесвидетельство, лжеакция, лжежасмин, лжекувшинка, лжелиственница, лжескорпион* и др.; прилагательные *лжесвидетельский, лжехристианский, лжесоциалистический* и др., глагол *лжесвидетельствовать*, включая атрибутивные глагольные формы: причастие *лжесвидетельствующий*, деепричастие *лжесвидетельствуя*;

11) *не-*: существительные *непогода, неприятель, недруг, непорядок, неудача, неурожай, неумеха, незнайка, непоседа, неуч, неспециалист, невыезд* и др.; прилагательные *недалёкий, неблизкий, невесёлый, неплохой, неаккуратный, несемейный, несобранный, необразованный, неоконченный, ненаучный, несгибаемый, нещадный, неосмотрительный, несчастный, незабвенный* и др.; наречия *неаккуратно, нехотя, неловко, недаром, немедля, нельзя* (ср. устарелое *льзя*: *Но льзя ли в мёртвое живое передать?* В.А. Жуковский) и др., включая местоименные *некогда, некуда, негде, незачем, неоткуда*; местоимения *некого, нечего* и др.; все глаголы с отрицательной частицей, включая атрибутивные глагольные формы: причастия *незапланированный, незарегистрированный, незакрытый* и др., деепричастия *не запланировав, не зарегистрировав, не закрыв* и др. (вопрос об орфографической слитности или раздельности форманта не является конвенциональным);

12) *недо-*: существительные *недоделки, недопонимание, недопоставка, недооценка* и др.; прилагательные *недоразвитый, недоспелый* и др.; глаголы *недоедать, недобирать, недовыполнять, недодавать, недоплачивать, недосмотреть, недоспать* и др., включая атрибутивные глагольные формы: причастия *недополученный, недоеденный, недовыполненный* и др., деепричастия *недополучая, недополучив, недоедая, недовыполняя* и др.;

13) *ни-*: местоимения *нисколько, никто, ничто, никакой, ничей* и др.; местоименные наречия *нигде, никогда, никуда, ниоткуда, низачем, нипочему, никак* и др.;

14) *обез-* / *обес-*: существительные *обезоруживание, обезболивание, обезболиватель, обезвреживание, обезгаживание, обезглавливание, обескровливание* и др.; глаголы переходные *обезглавить, обезлюдить, обезденежить, обезлесить, обезжирить, обезводить, обезнадёжить, обессилить, обескровить* и др., непереходные *обезлюдеть, обезде-*

нежить, обезземелеть, обезводить, обезрыбеть, обессилеть, обескроветь и др., включая атрибутивные глагольные формы: причастия *обезглавивший, обезглавленный, обезболивающий, обезжиренный, обезвоженный, обезнадёженный, обезноженный, обессиливший, обессилевший* и др., деепричастия *обезглавив, обезболив, обезжирив, обезнадёжив, обессилив, обессилев* и др.;

15) *около-*: прилагательные *окололитературный, околотеатральный, околонаучный, околоспортивный, околофутбольный* и др.;

16) *противо-*: существительные *противоядие, противогаз, противоракета* и др.; прилагательные *противовирусный, противозаконный, противомаларийный, противоопухолевый, противогриппозный, противопожарный, противошоковый* и др.;

17) *псевдо-*: существительные *псевдоискусство, псевдогаллюцинация, псевдогибрид* и др.; прилагательные *псевдонаучный, псевдоклассический, псевдопокорный, псевдоспокойный* и др.; наречия *псевдоклассически, псевдонаучно, псевдопокорно, псевдореально, псевдоспокойно* и др.;

18) *у-*: существительное *утопия* (слово *Utopia* создано Т. Мором из двух греческих слов и означает буквально «место, которого нет»), прилагательные *утопичный* и *утопический*, наречия *утопично* и *утопически*.

Теперь от эксплицитных, то есть явно, вербально выраженных средств выражения отрицания перейдём к имплицитным средствам, в которых семантика отрицания выражена в свёрнутом виде.

2. Имплицитные средства выражения отрицания. Особенно пристального внимания требуют имплицитные средства выражения отрицания, представляя специфический фрагмент русской языковой картины мира. Это, в частности, отрицание через утверждение и утверждение через отрицание.

Отрицание через утверждение. Первое значение передаётся при соответствующем интонационном оформлении и смысловых связях предложений в контексте (см. примеры 1–2):

(1) *Вы хотите видеть лабора³нта? Приде²т он! Жди²те!*

(2) *Ку²нит он тебе серёжки! Наде²йся!*

Здесь говорящим отрицается факт возможности действия – прихода лаборанта в (1) или покупки серёжек в (2). Ещё пример – диалог старшего брата с сестрой (3):

(3) – *Помой посу³ду / и сходи в магазин за хле²бом!*

– *Ща²с! (Разбегу²сь!)*

Употребление разговорного варианта наречия *щас* или даже *ща[з:]* (вместо *сейчас* [*с'ичас*]) вкупе с интонацией и контекстом (*Разбегу²сь!*) однозначно сигнализирует об отказе младшей сестры выполнить требование брата.

Утверждение через отрицание. Что касается значения «утверждение через отрицание», то здесь возможны два случая:

1) утверждение, выраженное с одним отрицанием;

2) утверждение, переданное с помощью двойного отрицания [8, с. 71–73].

1) Утверждение, выраженное в высказываниях с одним отрицанием. Утверждение, выраженное в высказываниях с одним отрицанием, в речи русских, особенно диалогической, употребительно и частотно. В книжном магазине иностранец спросит: «У вас есть последняя монография Всеволодовой?», русский же, скорее всего, сформулирует вопрос по-другому – через отрицание: «У вас **нет** последней монографии Всеволодовой?» Ср. также: *Вы, случаем, не из Ростова родом?* А в ответ на предложение выпить чашечку чая в качестве согласия можно услышать реплику-реакцию: **Не откажусь.**

Там, где представители других языков попросят: «*Помогите мне, пожалуйста*», «*Скажите, пожалуйста*», русский скажет: «*Вы мне не поможете?*», «*Вы не скажете?*» Помимо формально выраженного отрицания здесь используются так называемые несобственно вопросительные предложения, в которых выражено значение просьбы. Причина употребления общего вопроса в невопросительном значении заключается в коммуникативной целеустановке говорящего – выразить смягчённое, некатегоричное, более вежливое побуждение к действию. Ср. также (4а) и (4б):

(4) а) *Закурить не найдётся?*

б) *Вы не согласитесь составить мне компанию?*

Семантическими эквивалентами предложений (4а) и (4б) являются, соответственно, следующие не вопросительные, а побудительные высказывания: *Дайте, пожалуйста, закурить; Составьте мне, пожалуйста, компанию*. Справедливости ради следует сказать, что подобная вопросительная форма вежливой просьбы используется и в некоторых других языках (например, в английском и турецком), однако обычно не сопровождается при этом отрицанием.

Значение «утверждение через отрицание» может быть передано не только общими, но и частными (специальными) несобственно вопросительными предложениями типа (5а), (5б) и (5в):

(5) а) *Где я только не бывал?! Чего я только не видал?!*

б) *И какой же русский не любит быстрой езды?* (Н. Гоголь).

в) *Кто не знает Василия Ивановича?*

Синонимичными по отношению к (5а) являются утвердительные модификации высказывания: *Я бывал во многих местах; Я видел многое*; по отношению к (5б): *Все русские любят быструю езду*; (5в): *Василия Ивановича знают все* (см. об этом также [4, с. 106]).

Коммуникативные ошибки иностранных учащихся нередко бывают вызваны неверным восприятием русских высказываний, построенных по модели *не успел (что сделать) как*, со значением экспрессивно подчёркнутого быстрого следования событий:

(6) а) *Не успел я закрыть за собой дверь, как зазвонил телефон.*

(7) а) *Не успели мы вернуться с практики, как нас вызвали к декану.*

Частица *не* в данном случае не несёт отрицания, она изофункциональна союзу *едва*, ср. синонимичные предложения:

(6) б) *Едва успел я закрыть за собой дверь, как зазвонил телефон.*

(7) б) *Едва мы вернулись с практики, как нас вызвали к декану.*

Однако иностранцы нередко воспринимают значение подобных высказываний так, как будто действие, выраженное в первой части предложения, не было выполнено (см. об этом также [4, с. 106; 6, с. 220]).

Значение «утверждение через отрицание» может быть передано, напр., при соответствующем интонационном оформлении и смысловых связях предложений в контексте (8, 9а):

(8) – *Ты что такой мокрый, под дождь попал?*

– *Нет, под душ встал в пальто.*

(9) а) – *Дождь уже который день моросит. По-моему, климат у вас не очень.*

– *Не говорите!* (= *И не говорите!*)

В примере (8) в реплике-реакции утверждается неуместность подобных вопросов о причинах состояния собеседника, так как они очевидны из ситуации. В ответном высказывании (9а) выражено согласие с мнением собеседника. Если же изменить грамматический вид глагола, то значение поменяется на противоположное – несогласие собеседника с утверждением первого говорящего (9б):

(9) б) – *Дождь уже который день моросит. По-моему, климат у вас не очень. – Не скажите! Обычно в это время уже всю загорают.*

Теперь рассмотрим утверждение, выраженное высказыванием с двойным отрицанием.

2) Утверждение, переданное высказываниями с двойным отрицанием. Одной из разновидностей высказываний с двойным отрицанием является литота (10а, 11а):

(10) а) *Не могу не согласиться с вами.*

(11) а) *Пётр выслушал эту грустную историю не без участия.* (= с участием).

Семантически эквивалентными высказываниями являются соответственно следующие, без отрицания (10б, 11б):

(10) б) *Я согласен с вами.*

(11) б) *Пётр выслушал эту грустную историю с участием.*

Иногда «двойным отрицанием» называют совсем другую характерную для русского языка структуру – «дважды выраженное отрицание в составе одного высказывания; повторение отрицания при двух членах предложения, не допускаемое правилами некоторых литературных языков, например английского, вследствие дифференциации утвердительной и отрицательной форм глагола. Ср. русск. *Он ничего не сказал.* – англ. *He said nothing*» [1, с. 303]. Такое «двойное» отрицание вызывает ошибки у инофонов типа **Никто пришёл на лекцию.* Универсальной или фреквентальной трудностью для изучающих русский язык как иностранный является использование отрицательных наречий и местоимений *никто, ничто, никакой, нисколько, нигде, никуда, никак, никогда: Никто не поедет в Петербург,* ср. англ. *No one will go to Saint Petersburg; Я нигде не могу найти словарь,* ср. *I can't find a dictionary anywhere; Маша никогда не была в Париже,* ср. *Masha has never been to Paris; Он нисколько не обиделся,* ср. *He was not a bit offended; Никакие препятствия не могли его остановить,* ср. *No obstacles could stop him; Он никак не мог узнать её адрес,* ср. *In no way he could discover her address* [9, с. 235].

Мы не можем согласиться с правомерностью считать подобные структуры также «двойным» отрицанием. Дело в том, что слова *никто, ничто, никогда, нигде* по сути не являются отрицательными местоимениями или наречиями: это, как показала Е.В. Падучева, своего рода контекстные синонимы лексем *все, всё, всегда* и *езде* соответственно, которые используются в том случае, если предикат содержит отрицание [5, с. 26–36]. Например, высказывания *Коля никогда не спокоен – Коля всегда неспокоен* являются фактически синонимичными. В практике преподавания русского языка как иностранного мы используем термин М.В. Всеволодовой «отрицательная модификация» высказывания [3, с. 329], в котором местоимения *все, всё* и наречия *всегда, везде* заменяются на соответствующие «отрицательные», с которыми они находятся в отношениях дополнительной дистрибуции, например: *Все пришли.* – *Никто не пришёл* (вместо **Все не пришли*); *Мама всё купила.* – *Мама ничего не купила* (вместо **Мама всё не купила*); *Оля везде поёт.* – *Оля нигде не поёт* (вместо **Она везде не поёт*) и др.

В практике преподавания русского языка в зависимости от родного языка учащегося объяснение функционирования названных единиц может строиться двумя способами. Первый используется для представителей большинства европейских языков (английского, немецкого, французского, итальянского и др.). Им необходимо рассказать, что при употреблении отрицательных местоимений и наречий с префиксом *ни* перед глаголом обязательно наличие отрицательной частицы *не*: *Никто не поедет в Петербург* вместо **Никто поедет в Петербург; Я ничего не сделал* вместо **Я ничего сделал; Тебя нигде не было* вместо **Тебя нигде было; Никогда не обижайся* вместо **Никогда обижайся.* В противном случае инофоны будут порождать ошибки типа: – *А что плохого в шутках?* –

Ничего. Они **никогда злые, только глупые; *Ты **ничего** сломала, надеюсь?; *Вчера у Игоря был день рождения, но **никто** его поздравил.*

Второй способ используется для представителей некоторых азиатских языков (турецкого, китайского, корейского, японского и др.). Им необходимо рассказать, что при употреблении глаголов с отрицанием местоимения и наречия типа *все, всё, всегда, везде* и др. заменяются на соответствующие отрицательные с префиксом *ни*: **Никто не поедет в Петербург** вместо **Все не поедут в Петербург*; **Я ничего не сделал** вместо **Я всё не сделал*; **Тебя нигде не было** вместо **Тебя везде не было*; **Никогда не обижайся** вместо **Всегда не обижайся* (см. [9, с. 235–247]).

В качестве «завершающего аккорда» приведу весьма уместный филологический анекдот о выражении модусных смыслов. Профессор читает лекцию: *«Есть языки, в которых одно отрицание обозначает просто отрицание. Есть языки, в которых два отрицания означают утверждение. Но нет таких языков, в которых два утверждения обозначали бы отрицание»*. С задней парты слышен ироничный голос: *«Да! Конечно!»*.

Как видим, отрицание является интереснейшим для исследователя-теоретика и для преподавателя-практика фрагментом национальных языковых картин мира. При его выражении сочетаются универсальные и специфические черты, эксплицитные и имплицитные средства.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
2. Величко А.В. Отрицание в русском предложении // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. С. 422–446.
3. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. – М.: УРСС, 2017.
4. Кузьменкова В.А. Грамматика в свете прагматики // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Материалы международной научно-практической конференции 25–27 апреля 2002 года. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2003. С. 104–108.
5. Падучева Е.В. Наречие как кванторное слово // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз., 1989. – Т. 48. – № 1. С. 26–36.
6. Панков Ф.И. Временные отношения // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный: Учебное пособие / Под ред. А.В. Величко. 2-е изд., испр. и доп. – М., 2004. С. 199–225.
7. Панков Ф.И. Синтаксические позиции русских наречий. Статья 3. Коммуникативные роли и коммуникативная парадигма адвербиальных словоформ // Слово. Грамматика. Речь. Вып. IX: Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. С. 4–17.
8. Панков Ф.И. Модусные функции отрицания в преподавании РКИ (фрагмент национальной языковой картины мира) // Русский язык как иностранный в современной образовательной и геополитической парадигме: IV Международная научно-практическая конференция / Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 18–19 ноября 2010 г.: Тезисы докладов. – М.: МАКС Пресс, 2010. С. 71–73.
9. Панков Ф.И., Хазанова А.А. Типичные ошибки инофонов при употреблении «двойного» отрицания (на материале русских высказываний с местоимениями и наречиями) // Педагогический журнал, 2016. – Т. 6. – № 6А. С. 235–247.

10. Хазанова А.А. Функционально-коммуникативный анализ русских отрицательных наречий в лингводидактическом аспекте. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2018.

Pankov F.I.

**ACCOUNTING LINGUISTIC WORLD PICTURE IN TEACHING RUSSIAN
GRAMMAR AND VOCABULARY: WAYS OF EXPRESSING NEGATION**

Taking the nature of the students' national language picture of the world into account is an important task for a foreign language teacher. One of the aspects of the Russian language picture of the world is negation – a multilevel semantic category that comprises both formally expressed and implied meanings, explicit and implicit linguistic means.

Keywords: language picture of the world, grammar, vocabulary, negation.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПИСАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО И ИНОСТРАННОГО

Антонова Валерия Борисовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
valerose@yandex.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается один из способов формирования культурологической компетенции, а именно комплексный подход: знакомство со стихами русских поэтов, чтение статьи в журнале об этом, экскурсия в музей – как развитие одной темы.

Ключевые слова: стихотворение, Манделъштам, экскурсия, текст, лингвокультурологическая компетенция.

Формирование и развитие антропоцентрической парадигмы, которое происходит в последнее десятилетие, всё более настойчиво требует внедрения в учебный процесс культурологического подхода для успешной межкультурной коммуникации.

Культурологический подход в преподавании РКИ заключается не в том, что мы учим правила русской грамматики и иногда говорим о русской культуре, а в том, что мы говорим и пишем о русской культуре в её самых разных аспектах, используя правила русской грамматики.

В понятие русской культуры включаются и традиции, и менталитет, и исторические факторы, и русская литература, и, конечно, русское искусство. Всегда интересно посмотреть, как соотносятся литература и искусство. Часто поэты, писатели и художники составляют один художественный слой общества. Это тем более верно для Серебряного века – одного из ярчайших периодов русской литературы.

Стихи поэтов Серебряного века не только являются драгоценным вкладом в русскую литературу, они также способны украсить учебный процесс иностранных студентов, изучающих РКИ. К тому же чтение «инокультурного (иностранного) текста <...> можно рассматривать как **акт межкультурной коммуникации**» [1, с. 49]. Для обучения учащихся уровня Первый плюс необходимы аутентичные тексты, которые помогут инофонам постичь подлинные ценности нашей культуры. Такими текстами минимального размера представляются нам стихи русских поэтов. Мы взяли стихотворения О. Манделъштама. Были выбраны «Дано мне тело. Что мне делать с ним...», «На бледно-голубой эмали...», «Ни о чём не надо говорить...», «Американка», «Европа». Также читали стихи А. Блока, А. Ахматовой, Н. Гумилёва.

Поэтический текст имеет свою специфику. Помимо слов, из которых он, собственно, и состоит, в нём зашифровано нечто, что обнаруживается благодаря индивидуальному восприятию читающего. Безусловно, каждый – читатель самого себя, как сказал М. Пруст, но, помимо этого, каждый читатель стихотворения в процессе чтения, вкладывая свое понимание, интеллект, образование и многие другие факторы, создаёт вместе с автором свой абсолютно оригинальный текст. Так, как у М. Цветаевой был её собственный Пушкин, у каждого учащегося из Японии, Ю. Кореи, Китая – свой Манделъштам.

Посмотрим на это, однако, с точки зрения преподавателя РКИ. При первом предъявлении стихотворения необходимо дать образец произношения, провести фонетическую и интонационную работу. Для домашнего задания – перевод незнакомых слов. На следующем уроке – работа над стихотворением: тщательный разбор текста, «вытаскивание» смыслов из подтекста, чтение.

Для формирования культурологической компетенции хорошо создавать тематические цепочки, в которых первое звено, например творчество поэта, его стихи, связано с другим звеном – биографией поэта, а она, в свою очередь, – с культурно-историческим фоном. Таким образом, после чтения стихотворений переходим к следующему звену. Читаем в журнале оригинальную статью о биографии и творчестве Мандельштама.

Работа со статьёй была очень подробной. Студенты учились читать сложный неадаптированный текст, стараясь понимать главное содержание с минимальным использованием словаря. Затем мы составляли конспект этой статьи, выбирая самую важную информацию и опуская детали. Эта работа давалась трудно. Никак, например, не хотел уходить в детали яркий эпизод ссоры поэта с эсером Блюмкиным, который, хвастаясь своей властью над людьми, достал ордера на расстрел, а Мандельштам выхватил у него их и порвал. Иногда у студентов никак не получалось убрать многочисленные детали, всё казалось важным, и в результате выходили большие тексты, на несколько страниц, которые впоследствии всё-таки подверглись сокращению, бывало, что и не однократному. В итоге получили краткую биографию поэта, могли рассказать о нём, прочитать стихи.

В журнале среди прочих иллюстраций была репродукция портрета Саломеи Андрониковой К.С. Петрова-Водкина. Поэтому следующим звеном тематической цепочки была экскурсия в музей, чтобы познакомиться с искусством этого периода, то есть ощутить культурный фон, на котором совершалось жизнетворчество поэта.

Поход в Третьяковскую галерею – XX век – всех обрадовал, так как до Старой Третьяковки в Лаврушинском переулке все добрались, а на Крымском валу никто не был. Экскурсия преподавателя с учебной группой – это продолжение урока, вернее, это «живой» урок, и он начинается с дороги. Чтобы попасть в Третьяковскую галерею на Крымском валу, надо, как известно, выйти на Октябрьской. На Большой Якиманке, по пути на выставку, можно осмотреть здание французского посольства – дом купца Игумнова XIX века и красавицу-церковь, памятник русского барокко. На памятник Ленину в основании Ленинского проспекта студенты сами обращают внимание. Спустившись вниз по Крымскому валу, прогуливаемся по Музеону и входим в здание Третьяковки XX века. Экспозиция эта огромная, поэтому надо распределить время так, чтобы и осмотреть всё, и расставить акценты, выделив начало века – авангард, попробовать установить связь (перекинуть мост) с Серебряным веком в русской поэзии, с которой мы знакомимся в аудитории.

Первые залы показывают русский авангард 1900–1910 годов. Студенты увидели, что так же, как в русской поэзии этого времени, русские художники искали новые формы выражения, использовали необычайно яркие краски. Так же, как в русской поэзии возникли акмеизм, символизм, футуризм, – в русском искусстве тоже появились новые направления – лучизм, супрематизм, кубофутуризм.

Для знакомства с искусством определённого периода предпочтительна свободная форма экскурсии. В отличие от заказной эта форма экскурсии даёт ощущение свободного пространства, когда каждый может ходить, смотреть, что хочется, обсуждать с товарищами, но при этом по сигналу преподавателя все собираются вместе, чтобы послушать комментарии, касающиеся знаковых вещей.

Для новичков в музейном деле (а некоторые признались, что здесь, в Москве, вообще впервые в жизни пришли в картинную галерею) такая экскурсия самая удобная. Здесь как раз можно реализовать индивидуальный подход. Никто ничего не навязывает, можно остаться с художником наедине, и это, оказывается, не так страшно, как представлялось. Можно было задавать любые вопросы. Приходилось, например, объяснять, что такое натюрморт. Другие же, более «образованные», на лету разгадывали в картине, изображающей пролетарскую мать с младенцем, икону и провидели на другой картине, портрете Мейерхольда, его трагическую судьбу, потому что «время было такое».

Как к старой знакомой, неожиданно встретившейся, с возгласами удивления побежали к Саломее Андрониковой, возлюбленной Мандельштама, изображённой уже на подлинном портрете К.С. Петрова-Водкина, а не на репродукции.

Более подробно осмотрели залы, представляющие искусство 10-х, 20-х, 30-х годов, время творчества О. Мандельштама и других поэтов Серебряного века, но всё же просканировали и остальное, посмотрели, как авангард сменялся соцреализмом. Последний вызвал много вопросов.

У нас есть форма работы, называемая «впечатление». Это письменная работа после просмотра фильма, например. Это не рецензия с её определенно строгими рамками, а именно впечатление. После экскурсии тоже писали о своём впечатлении. И разговаривали. Понравился неопримитивизм. «Над городом» М. Шагала, «Чёрный квадрат» К. Малевича произвели большое впечатление. А юношу из Ю. Кореи поразила картина «Сталин и Ворошилов в Кремле» 1938 года. Рисующую девочку из Японии удивило, что с одной стороны зала – абстрактная живопись, а с другой – реалистическое искусство, а девочка из Тайваня сказала, что русские художники не похожи на европейских. Все отметили, что появилось желание побольше узнать об увиденном и сходить в Третьяковку ещё раз.

Через некоторое время студенты получили задание зайти на сайт Третьяковской галереи, посмотреть ещё раз картины, которые мы видели и на которые обращали внимание и почитать о них, а также подумать, с какими картинами у них ассоциируется жизне-творчество Мандельштама, его образ.

Список литературы

1. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках. Книга для учителя. – Рига: RETORIKA A, 2008.

Antonova V.B.

FORMATION OF LINGVOCULTUROLOGICAL COMPETENCE: COMPOSITE APPROACH

The article shows one of the ways of forming the cultural competence, especially the complex approach: familiarity with Russian poetry, reading the article in the magazine on this topic, excursion to the museum – as a subject of further discussion.

Keywords: poem, Mandelstam, excursion, text, linguoculturological competence.

Владими́рова Татьяна Евге́ньевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
yusvlad@rambler.ru

РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ И ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЯЗЫКА

Филология как школа познания/самопознания языковой личности предполагает изучение ценностных ориентиров, установок и смысложизненных представлений. Настоящая статья посвящена раскрытию духовных основ русского языка, который формировался под сильным воздействием православного вероучения. При этом особое внимание сосредоточено на взаимодействии двух языковых стихий: славяно-русской и церковнославянской, которое обеспечило самобытное развитие отечественной словесности.

Ключевые слова: филология, русский язык, духовная культура, языковое сознание, церковнославянское наследие.

Филология как «служба понимания» и «научная рефлексия над языком и литературой» [3, с. 452] является надёжным хранителем духовной культуры человечества. И это вполне закономерно. В языке / речи / дискурсе получает выражение целостное единство сакральной (духовной), бытийной (экзистенциальной) и рефлексивной составляющих сознания [9, с. 113]. Поэтому языковая картина мира, удваивая окружающий человека мир, приобретает в «выразительном и говорящем бытии» (М.М. Бахтин) экзистенциальное измерение, в котором отражается эволюция изначально сакральных представлений о мире и бытии человека.

При таком понимании филология становится своеобразной школой познания/самопознания языковой личности, её мира и жизненного уклада. Это предполагает также обращение к исторически сложившемуся способу бытия, его ценностным ориентирам, установкам и смысложизненным представлениям. Настоящая статья посвящена раскрытию духовных основ русского языка, который формировался с Крещением Руси под сильным воздействием православного вероучения. При этом особое внимание сосредоточено на обогащающем взаимодействии двух языковых стихий – славяно-русской и церковнославянской, – обеспечившим самобытное развитие отечественной лингвокультуры.

Согласно культурно-исторической концепции Г.Г. Шпета, дошедшей до нас в записи 20-х годов прошлого века, потребность в общении сформировала язык. Далее, в процессе эволюции, языковое (называющее) сознание дополнили его более совершенные типы. Так, в языковом сознании современных носителей языка сосуществуют, наряду с называющим, религиозно-мифологическое, художественно-героическое, познающее (научно-техническое), культурно-историческое и философско-культурное сознание, «преобразующее социальный лик человека» [9, с. 79–80]. Таким образом, вместе с энергичной природой языческого мировосприятия человек унаследовал сакральные установки и потребность в ориентации на должное поведение, а с принятием православия – на духовное саморазвитие.

В этой связи отметим, что концепция Г.Г. Шпета соотносима с понятиями «духовной вертикали» (В.С. Соловьев) и духосферы (П.А. Флоренский), с культурно-исторической теорией и «вершинной психологией» (Л.С. Выготский), а также с представлениями об энергичном самоутверждении личности (А.Ф. Лосев).

Что же касается собственно русской лингвокультуры, то её оформление историки языка относят к периоду образования Московского княжества (XIV–XVI века), хотя тенденции, обусловившие становление русского, украинского и белорусского языков, были заметны начиная с XII века. Но корни этих сравнительно молодых языков уходят в эпоху

позднего неолита, когда индоевропейские племена расселились в Европе. Тогда же в процессе длительной миграции некогда единый индоевропейский язык обнаружил существенные изменения. В результате возникли диалекты, а на их основе и новые языки, среди которых праславянский позднее многих других обособился от языка-источника.

Долговременный языческий уклад со свойственным ему «духом раздора» создавал экзистенциально напряжённый модус бытия. Вот как известный историк Н. Устрялов описывает атмосферу частной жизни в средневековой Руси: «Основанием её было право личной родовой мести. «Кровь за кровь, смерть за смерть» – гласил закон русский. Родственники убиенного или обиженного мстили не только виновному лицу, но и всему семейству его. Легко вообразить, как неиссякаемы были источники распри, и как непримирима была вражда, когда самый ничтожный случай мог вооружить многие семейства одно против другого» [10, с. 46]. Тем не менее, языческое бытие славянских родоплеменных общностей с присущими ему экзистенциальными переживаниями подготовило переход на христианскую ступень духовной культуры, которая открывала путь к личностному совершенствованию.

Чтобы проследить воздействие православного дискурса на формирование русской народной личности и её бытия, обратимся к тексту «Устава» св. князя Владимира. Во вступительной части к своду законов князь писал, что он его «сгадал с своею княгиною Анною и с детьми», взяв за основу канон греческой церкви. При этом специально оговаривалась независимость церковного суда: «Князю, и боярам, и судьям их в те суды нельзе вступатися». Если до Крещения Руси человек воспринимался как принадлежащий определённой социальной общности, вне которой у него не было ни прав, ни обязанностей, то введённый «Устав» стал первым нормативным документом, который был обращён ко всем православным христианам.

К числу преступлений, которые подвергались наказанию церковным судом, были отнесены: «ропуск (развод), смилное заставание (брачный уговор), пошибание, умычки (похищения), промежи мужем и женой о животе (имуществе) их, <...> урекания (обвинения) три: бляднею (в прелюбодеянии), и зелий (в отравлении), и еретичством, зубояжа (драка), или сын отца биеть, или мать дочка биеть, или сноха свекровь, или кто уречется скверными словы и прилагая отца и мать, или сестры, или дети, <...> или девка дитя повръжетъ».

Примечательно, что в отличие от византийского канона, в котором преступления против святости брака и семьи подлежали рассмотрению гражданским судом, первый древнерусский устав подчинял их суду церковному. Отныне во внутрисемейной жизни рассмотрению церковным судом подлежали также убийства, избиения, обвинения в отравлении, прелюбодеянии или сквернословии, имущественные споры и некоторые др. При этом были введены денежные пени в пользу духовенства и князя, а иногда и в пользу обиженных и пострадавших. Более того, в заключительной части князь Владимир обращался к нарушителям Устава со словами: «Кто приступит си правила, якоже есмы управили по святых отец правилом и по первых царев управленью, кто имеет переступити правила си, или дети мои, или правнучата, или в котором городе наместник, или тиун (чиновник), или судья, а пообидят суд церковный, или кто иной, да будут проклятии в сий век и в будущий семью Зборов (Соборов) святых отец Вселенских» [12, с. 542–545].

Таким образом, после Крещения Руси был создан «довольно пространный и стройный судебник» (В.О. Ключевский), который приобщал вчерашних язычников к таинству брака, взаимопониманию между мужем и женой, отцом и матерью, родителями и детьми, братьями и сёстрами. В итоге благодаря законодательному введению христианских норм бытия постепенно уходило в прошлое право личной родовой мести и вражда между семейными кланами. Более того, церковная служба, сопровождавшая православные празд-

ники, заключение брака, крещение детей и т.п. также формировали образ православной семьи и должного бытия.

Таков историко-культурный контекст развития русского языка и народной личности, практически исключавший воздействие иных религиозных конфессий. Что же касается укоренённых в сознании языческих верований, то они постепенно уходили в прошлое, поскольку в сознании актуализировались христианские представления и ориентиры бытия.

В новой «онтологической реальности» (Г.П. Щедровицкий) на фундаменте общезначимого фонда православных понятий, смысложизненных представлений и идеалов формировался прототип носителя русской лингвокультуры с характерным для него способом бытия и экзистенциальными переживаниями, свойственными исповедникам принятого вероучения. В итоге «присвоение» принятых ценностных установок влекло за собой формирование православной концептосферы, в значительной степени предопределившей дальнейшее развитие языка и литературы.

Действительно, славяно-русский язык не только впитывал в себя смысложизненные религиозные представления и ориентиры должного поведения, восходящие к церковной обрядности. В языковое сознание древних русичей постепенно входил церковнославянский язык, который изначально функционировал в его русской редакции и поэтому не вызывал априорного отторжения. Более того, церковнославянский и древнерусский языки воспринимались как варианты одного – славянского – языка, потенциально понятного всем славянам. В итоге церковнославянский язык понимался на Руси прежде всего как язык православного вероисповедания и как «Икона Православия» (Б.А. Успенский).

Примечательно, что, «присваивая» церковнославянизмы, древнерусский язык сохранял и свои исконные слова, казалось бы, имеющие то же значение, но лишённые ореола святости. Так, в русском языке и сегодня сосуществуют удивительные, кажущиеся, на первый взгляд, синонимичными пары слов: <правда – истина>, <дорога – путь>, где второй компонент восстанавливает в православном сознании евангельское *Я есмь путь, истина и жизнь* (Ин. 14: 6). В этой связи отметим также следующие близкие по значению слова, которые отличаются степенью причастности к религиозному дискурсу: <добро – благо>, <ребёнок – дитя>, <большой – великий>, <открытый – откровенный>, <чужой – чуждый> и <сознание – совесть>.

Так, с принятием православных императивов бытия праславянское слово *свьѣсть* '(по)знание, получаемое вместе с кем-либо', было переосмыслено и стало восприниматься как церковнославянское со значением «внутренний закон, данный человеку Богом» [8, с. 629]. Что же касается русского слова *сознание*, то оно возникло как калька латинской лексемы *conscientia* 'сознание'. В результате два сопрягаемых понятия образовали дихотомию <сознание – совесть>, из которых второе хранит свою соотнесённость с Всевышним [7].

В этой связи отметим, что соответствующий концепт в польском и чешском языках «предстает как более рациональное чувство, которым можно управлять», поскольку представление о связи человека с Богом в них не актуализировано. При этом чешское слово *svědomín* трактуется как «информация о нравственности, усвоенная сознанием», а польское *sumienie* – как «свидетель» мыслей и поступков, который «вершит суд», но связь с Богом в них не актуализирована [13, с. 131].

Важным источником православного мировоззрения являлись церковное богослужение, молитва, сопровождавшая жизнь человека от самого рождения и обучения грамоте. Начиная с 7 лет ученики читали молитвы из Часослова и Псалтири по слогам, а затем заучивали прочитанное наизусть. Так, Псалтырь, «много веков бывшая первой книгой для чтения, по которой учились грамоте, и текст которой прочно запоминался, оставляла следы в литературной письменной и устной речи в течение всего средневековья» [4, с. 8]. В этой связи заметим, что рождение отечественной педагогики восходит к Крещению Ру-

си, когда князь Владимир повелел собрать всех детей бояр и отдать их в школу для «книжного учения». Затем школы появились при монастырях и храмах, где «четья литература» включала также извлечения из Священного Писания, трудов отцов церкви и переводов Аристотеля, Платона, Сократа и др.

Вместе с каноническими текстами присваивалась и церковнославянская лексика: *вселенная, век, сущность, знамение, тайна, таинство, рождество, господь, Спаситель, святость, ангел, благо, крест, церковь, алтарь, учитель, бес* и др. Более того, в обывательском разговорном языке беспрепятственно входили словообразовательные элементы и синтаксические конструкции церковнославянского языка. Так, были заимствованы и двукорневые и многокорневые образования, восходящие к греческим лексемам: «целомудрие» (греч. *so-phrosyne*), «благообразие» (греч. *eu-schemosyne*), «благолепие» (греч. *eu-prepeia*). «Красота целой грозди слов, сцепляющихся в единое слово, – очень греческая вещь; и она-то была принята к сердцу русским народом, и притом на века» [1, с. 65–66]. В итоге православный дискурс в его церковнославянском варианте стал тем духовным истоком, в русле которого на протяжении многих веков протекало развитие русского языка и создаваемой на его фундаменте культуры.

Так, в новой «онтологической реальности» (Г.П. Щедровицкий) на фундаменте общезначимого фонда православных понятий, смысложизненных представлений и идеалов формировался прототип носителя русской лингвокультуры с характерным для него способом бытия и экзистенциальными переживаниями, присущими исповедникам принятого вероучения. Возникавшее при этом в общении экзистенциально-онтологическое поле может быть охарактеризовано как лично осознаваемое, эмоционально и интуитивно воспринимаемое актуальное бытие, соотносимое с прообразом искомым отношений.

Анализируя «культурные преемства и наследования», оказавшие воздействие на становление народной личности, Н.С. Трубецкой пришел к выводу, что «слова церковнославянского происхождения в русском литературном языке составляют чуть ли не половину всего словарного запаса» и что благодаря церковнославянскому языку «наш язык стоит действительно особняком среди литературных языков земного шара» [14, с. 188, 198]. Действительно, в отличие от латинского языка, который использовался в качестве богослужебного, не ассимилируясь с разговорным языком прихожан, церковнославянский органично входил в повседневную речь.

В этом контексте обращает на себя внимание точка зрения современного исследователя церковнославянского языка В.А. Мишланова: «Я думаю (почти уверен), что доля церковнославянизмов в лексике и синтаксисе текстов книжных жанров будет существенно выше, чем доля собственно русских компонентов (даже включая незначительное число украинизмов и заимствований из белорусского языка)» [11, с. 13]. Примечательна и оценка отечественной языковой ситуации В.В. Виноградовым, который в первом издании «Очерков» (1934) в духе тех лет писал: «церковнославянский язык был национализирован русской культурой и, будучи “священным” языком религии и церковных книг, в то же время обогащает, развивает народную речь, является неисчерпаемым источником идейного и художественного воздействия на стили общественного языка».

Так, наследуя язык, культуру и исторически сложившийся способ бытия, человек «присваивает» и заложенный в них смысловой потенциал, который вобрал в себя архетипический модус языческого бытия и православные смысложизненные представления. Следовательно, в сознании языковой личности присутствует также экзистенциально-онтологическая картина мира как самобытная лента жизни, в которой находит отражение когнитивно-коммуникативный и экзистенциальный опыт бытия, опосредованный ценностными представлениями о смысле жизни.

Что же касается рационализма Нового времени, а позднее – эпохи техногенной цивилизации с её самодовлеющим прагматизмом и культом потребления, то они, как представляется, постепенно умаляют значимость культурно-исторического и философско-культурного наследия, полученного от предшествующих поколений, и речь постепенно утрачивает свою глубину. Деградация «языкового существования» (Б.М. Гаспаров) остро ощущалась в «период строительства нового общества». И тогда изучение культурного достояния прошлого становилось тем духовным стержнем, который гармонизировал личностное бытие. В этом отношении примечательно замечание С.С. Аверинцева о годах учёбы на филологическом факультете МГУ: «... история литературы – не просто предмет познания, но одновременно шанс дышать «большим временем», вместо того чтобы задыхаться в малом, жить в Божьем мире, а не в “условиях эпохи застоя”» [3, с. 15].

Такова миссия филологии – быть проводником одухотворяющего воздействия русского языка отечественной словесности, в котором получили самобытное выражение рефлексивное, экзистенциальное и духовное начала наследников православной культуры. А это в свою очередь становится возможным исходя из «средства церковно-славянского и русского языков», которое В.В. Виноградов рассматривал как «непререкаемое доказательство необходимости строить систему литературного языка русской нации на основе синтеза церковнокнижных и народных русских форм речи» [6, с. 105].

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Крещение Руси и путь русской культуры. М.: Контекст–90, 1990. С. 64–72.
2. Аверинцев С.С. Немного личного. М.: Контекст, 1996. С. 7–16.
3. Аверинцев С.С. Филология. – М.: София – Логос. Словарь. Киев, 2006. С. 452–462.
4. Андрианова-Перетц В.П. Человек в учительной литературе древней Руси // Труды отдела древнерусской литературы. Л., 1972. С. 3–68.
5. Виноградов В.В. Из истории слова «личность» в русском языке до середины XIX в. М.: 1994. С. 271–309.
6. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв. М., 1982.
7. Владимирова Т.Е. Слово как отражение бытия и глубина нашей памяти (онтологическая парадигма // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. М-лы V Конгресса РОПРЯЛ. Т. 5. СПб., 2016. С. 1677–1687.
8. Дьяченко Г. Полный церковно-славянский словарь. – М.: Издат. отдел Москов. Патриархата, 1993.
9. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М., 2010.
10. Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры: в 3 т. Т.2. Ч. 1. М., 1994.
11. Мишланов В.А. Церковнославянский язык // Вестник пермского научного центра 2016. № 2 [Электронный ресурс]. URL: cyberleninka.ru/.../n/tserkovnoslavyanskiy-yazyk. (Дата последнего обращения: 12.08.2017)
12. Списки церковного устава Святого Владимира // Макарий (Булгаков) История русской церкви. Книга 2. М., 1995. С. 542–544.
13. Стефаньский Е. Концепт «совесть» в русской, польской и чешской литературах // Известия Рос. гос. педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 11 (72). С. 124–132.
14. Трубецкой Н.С. Общеславянский элемент в русской культуре. М., 1995. С. 162–207.

Vladimirova T.E.

RUSSIAN PHILOLOGY AND SPIRITUAL POTENTIAL OF LANGUAGE

Philology as a school of cognition / self-knowledge of the language personality involves the study of value orientations, attitudes and concepts of life. This article is devoted to the disclosure of the spiritual foundations of the Russian language, which was formed under the strong influence of the Orthodox dogma. At the same time, special attention is focused on the interaction of the two linguistic elements: Slavic-Russian and Church Slavonic, which ensured the original development of Russian literature.

Keywords: philology, Russian language, spiritual culture, linguistic consciousness, Church Slavonic heritage.

Ушакова Елена Вячеславовна

Высшая школа народных искусств (институт)

ushakova@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ЖИВОПИСНОГО ЭКФРАСИСА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматривается проблема развития культуры речи в процессе подготовки студентов факультета декоративно-прикладного искусства на примере анализа живописного экфрасиса. Особое внимание уделяется аспектному анализу литературных произведений, связанных с темой искусства.

Ключевые слова: экфрасис, литература, живопись, декоративно-прикладное искусство, развитие речи.

В процессе подготовки студентов, изучающих декоративно-прикладное искусство, необходимым компонентом обучения является формирование представления о взаимосвязи различных видов искусства. Диалог искусств на занятиях по литературе и культуре речи повышает интерес студентов к изучению данных дисциплин, а также является одним из эффективных ресурсов развития речи и способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межнационального взаимодействия.

Осознание будущими художниками важности связи различных видов искусств проявляется в том, что, обдумывая композицию своего произведения, студенты нередко обращаются к литературным источникам, образам и темам произведений русских писателей. Создавая свои работы, они осуществляют своеобразный перевод с языка художественной литературы на язык декоративно-прикладного искусства. Вдохновлённые определённым литературным образом, студенты создают произведения декоративно-прикладного искусства в области лаковой миниатюры и росписи по металлу и папье-маше («Прогулки с Чеховым»), «Жар-птица»), росписи по ткани («Алые паруса»), вышивки («Образы русских сказок»), ювелирного искусства («Дева-птица»).

Изучение живописного экфрасиса, литературного описания реального или вымышленного произведения изобразительного искусства, представляет собой важное условие развития образного и вербального мышления, формирования эстетического вкуса, что оказывает положительное влияние на культуру речи будущих художников.

Наличие в тексте художественных произведений описаний живописных полотен, архитектуры, скульптуры порождает особенный смысл, о чем писал Ю.М. Лотман: «В реальности искусство всегда говорит многими языками. При этом языки эти находятся меж-

ду собой в отношении неполной переводимости или полной непереводимости. Именно переводимость непереводимого, требующая высокого напряжения, и создаёт обстановку смыслового взрыва. Невозможность однозначного перевода языка поэзии на язык живописи или даже, казалось бы, на более близкие языки театра и кинематографа является источником порождения новых смыслов» [1, с. 63].

В процессе изучения литературы студенты факультета декоративно-прикладного искусства обращаются к тем произведениям, в которых экфрасис играет заметную роль, что расширяет возможности их понимания живописи, архитектуры, декоративно-прикладного искусства, вдохновляет на создание собственных творческих проектов.

Произведения, связанные с темой искусства, насыщенные экфрасистическими описаниями, подробно изучаются на практических занятиях по русской литературе (повесть Н.В. Гоголя «Портрет», рассказ В.М. Гаршина «Художники», стихотворения А. Блока «Гамаюн», «Сирин и Алконост», О. Мандельштама «Импрессионизм», Н. Рубцова «Левитан»). Изучение экфрасиса позволяет студентам обнаружить индивидуальные особенности как стиля художника, так и поэтики литературного произведения.

Для иллюстрации специфики экфрасистической поэзии обратимся к аспектному анализу стихотворения Н. Рубцова «Левитан», написанному по мотивам картины художника «Вечерний звон». Студентам предлагается определить, в чём сходство и различия этих произведений искусства, проанализировать структуру экфрасиса, его особенности, функции, лингвостилистические средства, сделать вывод о том, как осуществляется трансформация образа живописного в поэтический.

Анализируя художественные особенности лирического произведения в сопоставлении с полотном живописца, студенты осваивают терминологию и литературоведческую и искусствоведческую. Размышления студентов о картине И. Левитана могут быть оформлены в виде прозаического или поэтического экфрасиса. На занятии, таким образом, реализуются несколько задач, в том числе задача формирования речевой культуры с учётом полихудожественного подхода к изучению литературы и русского языка.

Опыт анализа экфрасиса в произведениях русской литературы позволит студентам факультета декоративно-прикладного искусства разобраться в особенностях создания образа в литературе и живописи, что будет способствовать повышению культуры устной и письменной речи. Занятия, включающие анализ экфрасиса, обеспечивают психолого-педагогическую поддержку обучающихся в процессе конструирования письменного текста выпускной квалификационной работы (ВКР), которая содержит обоснование выбора сюжета, особенностей композиционного, цветового и технологического решения по изготовлению изделий декоративно-прикладного искусства. В художественном обосновании ВКР студенты представляют собственные изделия с точки зрения художественного замысла и его технического воплощения.

Список литературы

1. Лотман Ю.М. Непредсказуемые механизмы культуры. Таллин: TLU Press, 2010.
2. Народное искусство. Русская традиционная культура и православие, XVIII–XXI вв. Традиции и современность. Российская академия художеств; Институт теории и истории изобразительных искусств. Москва: Союз Дизайн, 2013.
3. Рубинс М. Пластическая радость красоты: Экфрасис в творчестве акмеистов и европейская традиция. СПб.: Академический проект, 2003.
4. Седых Э.В. Проблема синтеза искусств в теории и истории литературы и искусства: монография. СПб.: Знание, 2010.

5. Яценко Е.В. «Любите живопись, поэты...» Экфрасис как художественно-мировоззренческая модель // Вопросы философии. 2011. № 11. С. 47–58.

Ushakova E.V.

STUDYING PAINTING ECOPHRASIS IN THE PROCESS OF DEVELOPING THE SPEECH OF PROSPECTIVE DECORATIVE ARTISTS

The article considers the issue of speech development culture while training students at Decorative Arts Faculty exemplified by the analysis of artistic ecphrasis. Special attention is paid to the aspect analysis of literary works related to the theme of art.

Keywords: ecphrasis, literature, painting, decorative art, speech development.

*Юсупова Зульфия Фирдинатовна
Казанский федеральный университет
Usupova.Z.F@mail.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

В статье освещаются проблемы лингвокультурологического потенциала учебников русского языка. Выявлены особенности представления культурологической информации в учебниках русского языка для татарской школы, использованных в учебном процессе в 2000–2009 гг.: тематический подбор дидактического материала, наличие большого количества текстов с культурологической информацией и т.д., предложены методические рекомендации.

Ключевые слова: русский язык как неродной, учебник, культурологическая информация, тематический подбор материала.

Лингвокультурологический потенциал учебников русского языка позволяет обеспечить в обучении русскому языку взаимосвязь языка и культуры, реализовать эстетическую, коммуникативную, культураносную функцию языка.

Как известно, современный учебник русского языка выполняет важнейшую функцию в обучении и воспитании, а также в формировании языковой личности школьников. В конце XX века особое внимание уделяется реализации лингвокультурологического подхода в учебниках, который позволяет показать учащимся взаимосвязь языка и культуры, познакомить с ценностями народа – носителя изучаемого языка (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров [1], Л.А. Ходякова [8] и др.). Особенно это важно для многонациональной России, для диалога культур, понимания традиций и обычаев народов, живущих по соседству друг с другом. Как отмечает Т.К. Донская, «диалог культур при обучении русскому языку в такой многонациональной стране, как Россия, является методологическим и дидактическим принципом обучения как инструмент познания и духовного формирования личности» [3, с. 13].

Как утверждают авторы пособия «Русский язык в диалоге культур» В.В. Воробьев и Л.Г. Саяхова, «поиски эффективных путей обучения языкам привели к разработке лингвокультурологического подхода, в основе которого лежит идея взаимосвязанного изучения языка и культуры с целью выработки у учащихся школ всех типов не только языковой, лингвистической, но и коммуникативной, социокультурной компетенции» [2, с. 3].

Целый ряд лингвометодистов своими исследованиями подтверждает мысль о том, насколько важно и нужно знакомить учащихся с особенностями языка, культуры разных народов, предлагают свои методические рекомендации по реализации лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку (А.Д. Дейкина, Т.Ф. Новикова, О.Н. Левушкина и др.).

Источником лингвокультурологической информации в первую очередь является учебник. В связи с этим нами были проанализированы учебники русского языка для татарской школы ([4-7; 9]). В ходе анализа нами решались следующие задачи:

- 1) установить, в каком объёме представлены в учебниках тексты с культурологической информацией;
- 2) определить, продумана ли словарная работа с культурологической лексикой;
- 3) установить, в каком объёме использованы пословицы и поговорки русского и других народов в качестве иллюстративного материала;
- 4) на основе проведенного анализа сделать методические выводы.

В проанализированных нами учебниках лингвокультурологический подход представлен в первую очередь в системе упражнений, в дидактическом материале (текстах) (более подробно об этом см.: [10; 11]). Обращает на себя внимание и то, что в учебниках русского языка для учащихся-татар заложен тематический принцип подачи дидактического материала. К каждому разделу предложены темы, которые в дальнейшем отражаются в дидактических материалах к упражнениям [9]:

Разделы в учебнике для 5 класса	Лексические темы
Язык – важнейшее средство человеческого общения	«Самая большая ценность народа в его языке» (Д.С. Лихачев)
Повторение пройденного в 1–4 классах	«Хорошая речь слаще меда» «Красота летнего леса»
Синтаксис. Пунктуация. Культура речи.	«Как хорош этот лес поздней осенью!» «Земля – ты прекрасный и тёплый наш дом» «Хлеб всему голова» «Книга – величайшее из чудес, созданное человеком» (М. Горький) «Первый снег к лицу земле» (К. Паустовский)
Лексика. Культура речи	«Поиски слова – это поиски мысли» (Д.С. Лихачёв)
Фонетика. Графика. Орфография. Орфоэпия	«Слова говорят не только своими значениями, но и всеми гласными и согласными» (С. Маршак)
Морфемика. Орфография. Культура речи.	«Морфемика прочно связана с культурой речи» (А.Н. Тихонов)
Морфология. Орфография. Культура речи.	«Нет счастья вне Родины» (И.С. Тургенев) «Труд и знания – всё победят» (М. Горький) «Первое дуновение весны» «Родина начинается с мамы» (Ю. Яковлев) «Здесь что ни площадь – вечной славы след» (А. Кутуй)

Как видно из представленных лексических тем, обогащение словарного запаса и развитие речи учащихся 5-го класса проводится в рамках продуманной тематики в

соответствии с возрастными особенностями и интересами учащихся, а также с учётом изучаемых литературных произведений.

Анализ учебников русского языка для учащихся-татар также позволил выявить наличие текстов с культурологической информацией. В первую очередь в текстах представлена информация о России (о Москве, Санкт-Петербурге, Волге и т.д.), русских писателях (о Пушкине, Лермонтове, Чехове, Толстом, Достоевском, Пришвине, Паустовском и др.), композиторах (о Чайковском, Шостаковиче и др.), художниках (о Левитане, Репине, Шишкине и др.), праздниках (о Масленице, Дне Победы и др.), предметах быта, одежде, о национальной кухне и др.

Как правило, в культуроведческих текстах широко представлены фразеологические единицы, афоризмы, крылатые выражения, пословицы и поговорки как обобщение многовекового жизненного опыта народа.

Реализация лингвокультурологического подхода ярче всего проявляется в пословицах и поговорках (*В радости знай меру, в беде веры не теряй. Злой человек и самого себя ненавидит. Гречневая каша – матушка наша. А хлебец ржаной – отец наш родной. Сердечное слово до сердца доходит. Малое слово большую обиду творит. Мир освещается солнцем, а человек – знанием* и др.), во фразеологизмах (например: *бить баклуши, точить лясы, во всю ивановскую, стоять фертном* и др.), которые широко представлены в проанализированных учебниках русского языка. Использование подобных примеров требует комментария, словарной работы, исторической и этимологической справки. Так, современные школьники не понимают значения таких слов, как *баклуши, лясы, ижица* и т.д. Поэтому предполагается обязательная словарная работа с использованием различных способов семантизации слов: толкование, подбор синонимов, антонимов, лексико-словообразовательная работа и др. По возможности приветствуется обращение к наглядному способу, который позволяет учащимся представить себе, как, например, выглядят *лапти, каравай, кулич, хохлома, кружева* и т.д.

Анализ показал, что можно было бы включить в учебники и такие тексты, в которых говорится о современных деятелях культуры и науки (например, школьники почти ничего не знают о российских учёных – лауреатах Нобелевской премии), об известных учёных-лингвистах (например, о В.В. Виноградове, С.И. Ожегове, Н.М. Шанском и др.), о значимых праздниках, которые отмечают в России. Например, не все школьники имеют хорошее представление о том, как и когда отмечают *День славянской письменности и культуры* или *День русского языка*.

Считаем, что к учебнику русского языка предъявляются особые требования, поскольку именно через учебник учащиеся-билингвы знакомятся с большой родиной, с величием русского языка как государствообразующего и объединяющего народы языка в Российской Федерации.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005.
2. Воробьёв В.В., Саяхова Л.Г. Текст в национально-культурном аспекте / Русский язык в диалоге культур. М.: Ладомир, 2006. С. 158–190.
3. Донская Т.К. «И мы сохраним тебя, русская речь...»: сборник избранных статей. – СПб.: Изд-во Сударыня, 2009.
4. Русский язык: учебник для 6 класса татарской средней общеобразовательной школы / Ф.Ю. Ахмадуллина, Г.А. Хайрутдинова, Р.Ю. Закирова. Казань: Магариф, 2006.

5. Русский язык: учебник для 7 класса татарской средней общеобразовательной школы / Г.Х. Ахбарова, Ф.С. Камалова, Т.О. Скиргайло, Н.Н. Фаттахова. Казань: Магариф, 2007.
6. Русский язык: учебник для 8 класса татарской средней общеобразовательной школы / Н.А. Андрамонова, Г.К. Хамзина, Н.Н. Фаттахова, Л.Д. Умарова. Казань: Магариф, 2007.
7. Русский язык: учебник для 9 класса татарской средней общеобразовательной школы / Н.А. Андрамонова, Л.Д. Умарова. Казань: Магариф, 2008.
8. Ходякова Л.А. Методика интерпретации текста как феномена культуры // Ярославский педагогический вестник. № 2. 2012. С. 76–81.
9. Шакирова Л.З. Русский язык: Учебник для 5 класса татарской средней общеобразовательной школы. – 5-е изд., перераб. Казань: Магариф, 2009.
10. Юсупова З.Ф. К вопросу о принципах построения учебников русского языка как неродного // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. / Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2016. № 9. С. 129–135.
11. Юсупова З.Ф. Реализация лингвокультурологического подхода в национально-ориентированных учебниках русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. 2016. № 12 (66): в 4-х ч. Ч. 2. С. 209–212.

Yusupova Z.F.

LINGUISTIC AND CULTURAL POTENTIAL OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article highlights the problems of the linguistic and cultural potential of textbooks of the Russian language. The peculiarities of representation of cultural information in the textbooks of Russian language for Tatar schools, used in the educational process in 2000–2009 were identified: thematic selection of didactic material, the presence of a large number of texts with cultural information, etc., methodical recommendations were offered.

Keywords: the Russian language as a foreign language, the textbook, cultural information, thematic selection of material.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ АУДИТОРИИ

Баймурзаева Гульнара Баймурзаевна
МГППУ
bekbay242@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Рассматривается вопрос о путях языковой адаптации детей для обеспечения языкового образования с целью создания равных стартовых образовательных возможностей в дальнейшем. Зачисление такого ребенка в школу – это лишь первый шаг. Одним из главных препятствий на пути интеграции является то, что мигранты слабо владеют русским языком или не владеют им вовсе. Между тем именно русский язык является основным инструментом вхождения детей мигрантов в российский социум.

Ключевые слова: процессы глобализации, образование, адаптация, интеграция, владение языком, дети мигрантов, культура региона, решение проблемы, обучение русскому языку.

Концепция Государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. (утв. президентом РФ 13.06.2012) одним из основных направлений государственной миграционной политики Российской Федерации определила содействие адаптации и интеграции мигрантов, формирование конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом.

Содействие мигрантам в процессе их социальной и культурной адаптации и интеграции в развитии речевого взаимодействия и совершенствование системы мер, обеспечивающих уважительное отношение мигрантов к культуре и традициям принимающего общества, прописано в Стратегии Государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [4]

По Международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО «образование – относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у обучающихся системе знаний, умений и навыков, а также процесс воспитания, самовоспитания, развития и саморазвития, т.е. процесс формирования облика человека» [2].

Мигранты, приезжающие в Россию, как правило, владеют русским языком крайне слабо или не владеют им вовсе. Недостаточное знание русского языка ограничивает возможности обучения и адаптации детей мигрантов.

Возможно ли обучать ребенка мигрантов в одном классе с русскоязычными детьми? Как обеспечить им равные образовательные возможности? Совместное обучение русскоязычных детей и детей мигрантов – это реальность, с которой сталкиваются педагоги сегодня. Однако представляется, что реализация идей разработки универсальной методики, которая позволит обучать этих детей совместно и сможет обеспечить освоение русского языка в объеме Государственного стандарта одновременно русскоязычными и детьми мигрантов, крайне затруднительна. Совместное обучение на основе принципов поликультурности является наиболее перспективным путём решения проблемы обучения русскому языку в полиэтнической среде. Рассматриваемая концепция обучения может быть названа концепцией интегративного обучения русскому языку как неродному.

Целесообразно проводить соответствующую работу в группах подготовки к школе. Основой для подобных занятий может стать учебно-методический комплекс «Русский букварь для мигрантов» [1]. Этот комплекс предполагает не только изучение букв алфавита

и формирование навыков чтения, но и овладение фонетической и интонационной системой русской речи.

Знания о культуре конкретного региона, приобщение к историко-культурным ценностям усилят у учащихся интерес к изучаемому языку. Приемы введения краеведческого материала разнообразны: это организация специальных учебных экскурсий, создание учебно-речевых ситуаций, использование иллюстраций, минимальных диалогов, включающих краеведческий материал.

Внимание к развитию речевых умений, формирование орфографической и пунктуационной грамотности, развитие интеллектуальных способностей не снимает вопроса об оценке уровня грамотности детей мигрантов, которые должны сдавать Единый государственный экзамен наравне со всеми выпускниками. Это одно из самых сложных направлений работы, которое требует отдельного глубокого и всестороннего изучения.

Решению этой проблемы может способствовать широкое использование алгоритмов оценки развития русского языка [5], которая является стандартизированной индивидуальной методикой для оценки лексико-грамматических навыков у детей в возрасте от трех до девяти лет. Методика состоит из семи субтестов, прохождение каждого из них позволяет оценить одну из сторон речевой функции ребенка:

- **Пассивный словарь.** Субтест направлен на оценку пассивного словаря ребенка, знания и понимания значений слов. Он состоит из 31 задания, которые включают в себя слова различных синтаксических категорий (существительные, глаголы, прилагательные, предлоги) и семантических классов (предметы обихода, профессии, животные, цвета, фигуры, части тела, здания, действия). В каждом задании испытуемому предъявляют три картинки и просят указать на одну из них. Например, инструктор показывает ребенку три картинки – кукла под стулом, кукла рядом со стулом, кукла на столе – и говорит: «Покажи, где кукла на стуле».
- **Активный словарь.** Субтест позволяет оценить уровень активного словаря ребенка – правильное называние предметов, действий, признаков, пространственных отношений и пр.
- **Лингвистические операторы.** Субтест направлен на оценку рабочей памяти и владения сложными семантическими структурами с логическими, временными и пространственными отношениями (и/или; после того, как; перед тем, как; несколько/все/одна; первый/последний и др.).
- **Структура предложений.** Субтест направлен на оценку понимания синтаксических и морфологических особенностей построения и связи слов в предложении. Правильный ответ предполагает понимание произнесенной фразы и всех ее лексических, морфологических и синтаксических аспектов.
- **Структура слов.** Субтест направлен на оценку не только пассивного знания испытуемым грамматических и морфологических особенностей языка, но и активного его использования. Он состоит из 24 заданий на формообразование и словообразование местоимений, существительных и глаголов.
- **Фонология.** Субтест направлен на оценку как активного, так и пассивного фонологического осознания. Он состоит из семи блоков.
- **Повторение предложений.** Субтест направлен на оценку пассивных и активных знаний синтаксических структур и категорий. Как отмечено выше, данная методика позволяет определять границы пассивных и активных знаний ребенка в таких областях, как синтаксис, лексика, морфология и фонология [5].

Контроль и учет знаний, умений и навыков учащихся – необходимый компонент языковой адаптации. Он необходим для того, чтобы иметь точное представление о том, насколько учащиеся продвинулись в изучении языка. Правильно организованный учёт и контроль дают возможность адекватно планировать образовательный процесс, анализиро-

вать степень языковой адаптации мигрантов. Это своего рода стимул для дальнейшей работы самих учащихся мигрантов.

Вопрос контроля знаний и умений в технологиях языковой адаптации остается открытым. Наблюдается определенная односторонность при решении данных вопросов. Американский методист Р. Ладо [7] настаивает на необходимости проверки лишь наиболее проблемных для детей мигрантов аспектов языка. Однако выделить трудное и легкое бывает сложно, так как в потоке речи все переплетается. Контроль усвоения языкового материала должен всегда включать проверку навыков его практического использования. Если учащийся может построить и произнести предложение, используя пройденные слова, значит, он усвоил эти слова, усвоил модели предложений. Следовательно, нет необходимости проверять отдельно знание учащимися изолированных слов, произнесения отдельных звуков. Нет необходимости выносить в контроль правила образования настоящего, прошедшего или будущего времени, если проверено умение учащегося сказать (или написать) глаголы в том или ином времени. Контроль аспектов языка, изолированных друг от друга, не даёт реального представления о том, насколько дети мигрантов усвоили языковой материал.

Существует два наиболее существенных признака, по которым определяется качество речи: умение учащихся разнообразить в процессе речи известные им модели, умение переходить от одной модели к другой. Качество речи зависит также от умения строить свое сообщение в соответствии с логической схемой. Неудовлетворительным для устной речи является отсутствие логической связи между фразами. Качество речи связано и с богатством лексики, используемой в моделях, с правильностью грамматики в этих моделях, с совершенством произношения и интонационного оформления речи.

Определение умения понимать чужую речь на слух во многом затрудняется психологическими факторами. Иногда бывает крайне сложно заставить учащихся с максимальным вниманием вслушиваться в звучащую речь. Технологии контроля умения понимать речь на слух должны учитывать: темп речи говорящего, объем текста, содержание текста с точки зрения интереса, который он может представлять для данной аудитории, и с точки зрения оптимальности самой конструкции текста.

Важнейшей проблемой современной методики в области контроля степени языковой адаптации является установление объективных показателей степени развития, умений и навыков. Например, для материала, вошедшего в активный минимум, такими показателями принято считать умение произнести фразы, построенные по выученным моделям, владение грамматическими и произносительными навыками. Для материала, вошедшего в пассивный минимум, показателями усвоения следует признать способность узнавать при чтении пройденные слова, понимать предложения, включающие пройденные грамматические явления. Для проверки устной речи предлагают следующие приемы.

1) Ученик должен описать серию иллюстраций, картин или репродукций, сказав о каждой из них одно или два предложения. В этом случае проверяется владение моделями.

2) Ученик должен показать свои способности быстро произносить ряд предложений по ситуации. В этом случае обращается внимание только на количество и скорость сказанных учащимися предложений.

3) Ученику предлагается завершить несколько предложений. В этом случае проверяют произношение и знание словаря.

Таким образом, подобные технологии направлены на проверку лексики, грамматики, произношения и умения моделировать.

Необходимость тесной и органичной связи процесса обучения и контроля – самая актуальная часть в языковой адаптации детей мигрантов. Контроль языковой адаптации может меняться в зависимости от объекта контроля: усвоение материала языка (речевые

единицы, лексика с ее навыками, грамматика с ее навыками, произносительные навыки) и умение (устная речь, чтение, письмо).

Согласно результатам исследований PISA (Programme for International Student Assessment), обучение в школе обнаруживает невысокий уровень читательской грамотности учащихся при работе с учебным текстом, хотя это является одним из необходимых условий для включения детей мигрантов в процесс обучения предметам естественнонаучного и гуманитарного циклов [3].

Применительно к детям мигрантов вопросы языкового обучения могут эффективно решаться посредством целенаправленной деятельности организаций общего образования, но школьные учителя-русисты обычно не владеют коммуникативными методами обучения. Преподавание русского языка как неродного требует специальной подготовки педагогов.

Исключительно значимым является вопрос, где и каким образом можно подготовить учителя для новой системы обучения. Такие преподаватели должны пройти профессиональную переподготовку, чтобы выработать способность работать по системе интегративного обучения [6].

Список литературы

1. Бочарова Н.А., Лысакова И.П., Розова О.Г. Русский букварь для мигрантов. М.: КНО-РУС, 2011.
2. Гогун Е.А., Савельева Л.Н., Щеголева Г.С. Букварь как средство организации обучения русской грамоте в полиэтнической образовательной среде // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. СПб.: Северная звезда, 2010.
3. Иванов И.И. Особенности преобразования проблемных ситуаций // Вопросы. 1981. № 4. С. 121–133.
4. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 946 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170164/ (Дата последнего обращения: 14.09.15)
5. Прихода Н.А. Оценка развития русского языка как стандартизованная методика диагностики коммуникативной функции у детей от 3 до 9 лет // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 25–33.
6. Рубцов В.В. О разработке профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы [Электронный ресурс]. // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/3/ot_redaktora.phtml (Дата последнего обращения: 11.04.2015)
7. Lado R., Language Testing, L., 1961.

Baymurzaeva G.B.

FEATURES OF LANGUAGE TEACHING OF MIGRANT CHILDREN

One of the main obstacles to integration is that immigrants speak little Russian or not to speak it at all, while the Russian language is the main medium for migrant children to adapt to the Russian society. This article considers the question of language adaptation of children in order to ensure the required minimum of the command of the language so as to create equal opportunities for further education.

Keywords: The processes of globalization, education, adaptation, integration, language skills, children – migrants in the region culture, problem solving, Russian language teaching.

Волкова Марианна Викторовна

МГУ имени М.В. Ломоносова

juvolkova@rambler.ru

Рыжих Юлия Михайловна

МГУ имени М.В. Ломоносова

ryzhich@mail.ru

КВЕСТ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье говорится об относительно новом игровом методе РКИ – квесте. Квест-методика изменяет привычные методы организации учебного процесса, способствует познавательной деятельности учащихся, помогает раскрыть их творческие способности. В статье описывается опыт создания и проведения образовательного квеста, тема которого связана с русскими традициями, а именно с Масленицей.

Ключевые слова: иностранные студенты, игра, метод обучения, образовательный квест, задания, коммуникация, педагогика, Масленица.

В педагогике игра уже довольно давно признана одним из важных методов обучения. Она не только увлекает и вовлекает учащихся в общее действие, но и вырабатывает необходимые качества, навыки, развивает способности студентов. В преподавании русского языка как иностранного роль игровых занятий трудно переоценить, ведь именно игры «формируют ряд психологических особенностей, позволяют снять физическое и эмоциональное напряжение и преодолеть информационную перегрузку» [1, с. 87]. Игры также помогают иностранным учащимся преодолеть языковой барьер и получить опыт пользования языком. Известный российский лингвист и методист Е.И. Пассов «отмечает следующие черты игровой деятельности как средства обучения: мотивированность, отсутствие принуждения; индивидуализированная, глубоко личная деятельность; обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; развитие психических функций и способностей; учение с увлечением» [2]. Хорошая игра должна быть движима силой мысли, иметь конечную цель и быть нацеленной на результат. Она должна быть проста как для преподавателя (на стадии подготовки), так и для учащихся. Ведь чем проще игра, тем больше шансов, что учащиеся достигнут успеха. Игровые задания помогают иностранным студентам любого возраста адаптироваться к новым условиям языковой и культурной среды.

Одной из разновидностей образовательных игр является квест. Происхождение последнего связано с развитием индустрии компьютерных развлечений. Квест является одним из жанров компьютерных игр, характерной особенностью которого является не уничтожение виртуальных врагов или создание новых цивилизаций, а пошаговое выполнение некоторого количества заданий, связанных сюжетной линией. В результате игрок достигает определённой цели, и тем самым успешно завершает игру.

На сегодняшний день квесты популярны во всем мире. Их поклонники – люди разного пола, возраста, образования, достатка. Однако при всей своей привлекательности компьютерные игры не могут удовлетворить вполне естественной потребности человека в общении. В связи с этим, в последние десять лет наблюдается определенная тенденция перехода квестов из виртуального мира в реальный. Первые «живые» квесты появились в США и Западной Европе, где распространены так называемые murder mystery games – детективные игры, в которых один из участников квеста играет убийцу, а другие посредством выполнения заданий должны определить, кто же из них является «преступником». Однако стоит заметить, что такая игра является одним из многих возможных вариантов квестов и акцентировать на ней какое-то особое внимание вряд ли стоит.

Гораздо важнее другое: в силу своей привлекательности, прежде всего, в молодежной среде, квест может стать важным инструментом при организации процесса обучения студентов-иностранцев русскому языку. Дело в том, что «живые» квесты основываются на постоянном коммуникационном взаимодействии игроков как внутри команды, так и с внешним миром. Без общения достижение успешного результата в подобного рода играх просто невозможно. Кроме того, делая квест тематическим, преподаватель может способствовать приобщению иностранных студентов к русской культуре и, вместе с тем, формированию позитивного образа нашей страны в их сознании.

Однако нужно иметь в виду, что проведение интересного квеста просто невозможно без серьезной подготовительной работы. Предлагаем остановиться на ее основных аспектах.

Итак, прежде всего, преподаватель должен определиться с видом квеста, поскольку от него будет зависеть концепция последнего. В зависимости от его целевой направленности квест может быть коммуникативным и коммуникативно-тематическим. Основной задачей коммуникативного квеста является развитие у студентов навыков общения. Его задания не привязаны к какой-то определенной теме, чего нельзя сказать о коммуникативно-тематических квестах. Важно отметить, что при проведении коммуникативного квеста дополнительная подготовка студента необязательна. Напротив, при подчинении квеста одной теме, прежде чем приступить к игре, со студентами необходимо провести тематический урок. Это объясняется тем, что иностранец может быть не знаком с русской культурой и потому, чтобы предстоящие задания не стали для него неожиданностью, он должен получить хотя бы приблизительное представление о том, что его ожидает.

Определившись с темой квеста, нужно очертить ту территорию, на которой будет разворачиваться действие. При решении этой задачи не стоит стремиться объять необъятное. Прежде всего, вы должны исходить из физических возможностей ваших студентов, особенностей транспортной системы вашего города (реальной возможности участников квеста добраться из одного места в другое) и, конечно же, времени. Не стоит затягивать мероприятие более чем на три часа. Не следует забывать и о том, что студенты-иностранцы в нашей стране – гости. Ваш родной город для них чужой, они его не знают так же хорошо, как вы, поэтому не стоит разбрасывать точки маршрута на немыслимые расстояния. Лучше сделать упор не на масштабы территории, а на качество предлагаемых заданий.

Не менее важным аспектом подготовки квестов является разработка навигации игры. Говоря проще, нужно понять, каким образом студенты будут получать задания и как передавать найденные ответы. Варианты здесь могут быть самые разные. Так, например, преподаватель перед стартом квеста может передать студентам карту территории с нанесенными точками маршрута, на которой студент выполнит задания (тотальная навигация). Задания могут быть заранее спрятаны на месте или же их должен озвучить студентам специально подготовленный для этого человек. Квест может быть организован и иначе. Со всем необязательно представлять вниманию студентов весь маршрут: о новом задании студенты также могут узнавать и после выполнения предыдущего (дискретная навигация). Если есть возможность, при навигации студентов также можно использовать электронные устройства.

При организации квеста преподавателю необходимо определиться со своей ролью в игре. Кем ему быть: пассивным наблюдателем, диспетчером, распределяющим задания, ведущим или же незаметным членом команды, который при необходимости, почти неуловимо, готов направить действия своих подопечных? Ответ на этот вопрос во многом зависит от степени подготовки студентов. Соответственно, чем она ниже, тем более активно проявляет себя преподаватель. Как показывает практика, в любом случае, наставнику не

стоит полностью дистанцироваться от своих подопечных, иначе, в случае возникновения трудностей, участники квеста могут потерять к нему интерес.

Если в квесте принимают участие студенты одной группы, он может быть построен как экскурсия, если нескольких, то его лучше превратить в соревнование. Естественно, при реализации первого сценария степень участия преподавателя гораздо заметнее.

В завершение квеста студентов должен ждать приз. Конечно, можно обойтись и без него, но лучше, когда интерес к мероприятию что-то дополнительно подогревает. Грамотно составленный квест не может оставить студентов равнодушными, поэтому необходимо дать высказаться каждому участнику игры. Следует выслушать каждого из них, возможно, от них вы узнаете много интересного, и ваш следующий квест будет организован лучше предыдущего.

В качестве наглядного примера организации таких мероприятий, рассмотрим квест «Широкая масленица», который был организован авторами этой статьи для студентов-иностранцев ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова 26 февраля 2017 года в парке-заповеднике «Коломенское».

Выбор темы «Широкая Масленица» был обусловлен временем года и желанием познакомить студентов с русскими зимними праздниками. Ведь, как известно, Масленица – один из самых весёлых и любимых россиянами праздников. Однако мы ставили задачу не просто рассказать студентам о нем, а показать, как его отмечают в России.

Прежде чем проводить игру, со студентами была проведена предварительная подготовительная работа. За несколько дней до квеста студентам был предложен текст на заданную тему. Из него учащиеся узнали основную идею праздника, его исторические корни, особенности празднования. Особое внимание было уделено новой лексике. На основе этого материала был составлен сценарий квеста, игровые задания.

После нужно было определиться с местом проведения квеста, детализировать игровой маршрут и подготовить «тайных агентов» (помощников, которые выдают и проверяют исполнение заданий). Музей-заповедник «Коломенское» был выбран нами по нескольким причинам. Во-первых, это один из интереснейших памятников истории, включенных в список всемирного наследия ЮНЕСКО, и природно-ландшафтный музей-заповедник. Во-вторых, территория парка позволяла безопасно передвигаться по заданному маршруту, в отличие от городских квестов, где игроки путешествуют по оживленным улицам мегаполиса. И, в-третьих, мы решали еще одну важную задачу – знакомили студентов с традиционными масленичными развлечениями.

Игра началась с того, что в назначенное время «агенты» заняли свои места в парке. Через некоторое время происходит встреча преподавателей и студентов. Поскольку участники квеста владели языком на базовом уровне, преподаватели определили для себя роль тьютора. Напомним, тьюторская деятельность – это деятельность по сопровождению учащихся, направленная на создание условий обучения и развития обучающихся.

Перед началом студентов разбили на 4 команды по 8–10 человек. Затем ведущий квеста (один из преподавателей) познакомил студентов с общими правилами игры и выдал каждой команде карту музея-усадьбы «Коломенское», где были отмечены первая и конечная точки маршрута, а также оценочный лист, в котором в дальнейшем должны были быть выставлены баллы за выполненные задания. Поскольку квест рассматривался как один из вариантов урока, мы посчитали необходимым выставить оценки или баллы. К тому же отметка – это мощный мотивационный фактор.

В нашем квесте мы использовали два вида сюжета: линейный, где игра построена по цепочке (выполнив одно задание, участники получают следующее) и штурмовой, где игроки получают сразу несколько заданий и сами выбирают пути решения и последовательность выполнения. Задания мы разбили на три группы:

Интеллектуальные – вопросы на знание грамматики русского, вопросы на знание масленичных традиций (студенты ранее читали текст) и вопросы из разряда общих знаний.

Творческие – нарисовать что-то, сделать интересное фото и принять участие в конкурсе.

Задания на ориентирование – найти на карте объект.

В первом задании нужно было найти по описанию человека в точке «А», познакомиться с ним и ответить на его вопросы.

Цель задания: сформировать умение учащихся анализировать полученную информацию, использовать приобретенные лексические и грамматические знания, активизировать коммуникативную деятельность.

Это задание не вызвало особого труда у студентов. Они быстро нашли место встречи и узнали нашего агента по описанию. Небольшое затруднение вызвало «знакомство». Студенты долго решали, на кого возложить эту миссию.

Второе задание предложил студентам наш агент. Участники игры должны были ответить на 3 вопроса по тексту «Масленица», который прочитали ранее на уроке. После выполнения задания игроки получили конверт с третьим заданием.

Цель задания: сформировать умение использовать полученные знания и информацию из прочитанного текста.

В третьем задании игрокам необходимо было найти следующую точку маршрута (Домик Петра I, Сытный двор, Церковь Вознесения, Дворцовые ворота), где их ждал другой агент. Для этого они должны были расшифровать слово или словосочетание. В этом задании мы использовали самую простую алфавитную шифровку слова. Суть ее в том, что вместо буквы пишется ее порядковый номер в алфавите.

Пример задания:

Сытный двор

19 28 20 15 28 11 5 3 16 18

Цель задания: сформировать у студентов умение использовать полученные знания, в данном случае – знание русского алфавита.

На следующей точке маршрута новый агент вручил студентам новое задание. Игроки должны были составить из предложенных слов предложение, которое является следующим – пятым – заданием.

Пример задания:

Сделайте несколько фотографий с символом Масленицы и ряжеными, а потом отправьте их на телефон ведущему игры.

Цель задания: научить студентов применять на практике знания грамматических и синтаксических правил русского языка.

Пятое задание носило творческий характер. Игрокам предлагалось сделать оригинальные фото с ряжеными и символом масленицы.

Цель задания: продемонстрировать знание лексики по теме «Масленица», проявить свои творческие способности и коммуникативные навыки.

После выполнения всех заданий команды встретились в конечной точке маршрута для подсчета баллов, подведения итогов и награждения. Квест «Широкая Масленица» продолжался около 3 часов.

Что мы можем сказать в заключение? Первое и, наверное, самое главное: предложенная нами методика организации и проведения квеста не является единственно верной. Преподаватель-практик раз за разом может открывать в квесте все новые возможности для обучения студентов русскому языку. И в этом есть своя прелесть, потому что у преподавателя появляется возможность творчески подойти к процессу обучения, отклониться от

привычных методик, стать нестандартным, а, значит, заинтересовать студента. Не стоит бояться новизны. Новое поколение нельзя учить по-старому. Нельзя игнорировать изменения, происходящие в мире, нет смысла им противостоять. И если игры с каждым днём всё настойчивее входят в жизнь молодого поколения, то важно понять, как их можно использовать для решения повседневных образовательных задач. И, наконец, второе. Нельзя забывать, что в постепенной и, в то же время, неизбежной игрофикации процесса обучения, квест является далеко не единственным возможным решением. Дальнейшая проработка теории игр неизбежно приведет к появлению новых методик обучения русскому языку как иностранному. Однако это тема уже следующего исследования.

Список литературы

1. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта: Наука, 2011.
2. Максимова Т.М. Игра в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <http://main.isuct.ru/files/konf/antropos/SECTION/4/maximova.htm> (Дата последнего обращения: 25.03.2017)

Volkova M.V., Ryzhikh J.M.

QUEST AS A METHOD OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article is devoted to relative new game based on the method of teaching Russian to foreign students – the quest. This method changes usual methods of organization of educational process, promotes cognitive activity of learners, helps to uncover their creativity. This article describes the experience of creating and managing the educational quest which topic is connected with Russian traditional holidays such as Maslenitsa festival.

Keywords: foreign students, game, method of learning, educational quest, tasks, communication, pedagogic, Maslenitsa festival.

Железнякова Елена Алексеевна

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
elenazheleznyakova@yandex.ru*

УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ КОДОВОГО ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

В статье рассматривается переключение кодов у детей мигрантов с точки зрения преподавания русского языка. Обосновывается необходимость анализа высказываний билингва, выявление участков речевой цепи, в рамках которых происходит переключение, подбора и применения методов и приёмов, направленных на преодоление причин неоправданного переключения.

Ключевые слова: переключение кодов, билингвизм, дети мигрантов, русский язык как неродной.

Сегодня обучение детей мигрантов русскому языку является актуальной и методически мало разработанной проблемой. Создающиеся учебники и учебные пособия для инофонов, как правило, не учитывают достижения билингвологии, которые могли бы углубить понимание процесса формирования двуязычия у плохо говорящих по-русски школьников и повысить эффективность предлагаемых учебных материалов.

Наблюдение за ситуацией в поликультурных школах Санкт-Петербурга, осуществляющееся специалистами кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена в рамках работы Центра языковой адаптации мигрантов, показывает, что дети, приходящие в русскоязычные классы, как правило, в той или иной степени владеют русским языком. Это может быть знание нескольких слов на русском или способность создавать протяжённые связные тексты, но дети с нулевым знанием языка страны пребывания учителям встречаются редко. Значит, встаёт вопрос о формировании или совершенствовании детского билингвизма. Рассмотрение вопроса о том, при каких условиях мы можем назвать инофона билингвом, не является задачей данной статьи. Отметим только, что широкое понимание билингвизма предполагает, что это явление охватывает разнообразные ситуации: от фрагментарного знания неродного языка до свободного владения им. Билингвизм детей мигрантов можно считать контактным (по терминологии Г.Н. Чиршевой) [2, с. 71], так как он формируется в условиях смешанного расселения двух этносов: дома и в кругу общения родителей дети используют преимущественно родной язык, в школе, в других учреждениях и на улице их окружает русская речь. Такие условия можно считать более благоприятными для формирования билингвизма, чем ситуацию при географическом отдалении от носителей одного из языков (например, при неконтактном учебном двуязычии): легче преодолеваются лингвистические, культурологические, этнографические и социолингвистические лакуны, менее устойчивы явления интерференции.

Одним из основных механизмов, обеспечивающих речевую деятельность билингва, является переключение кодов. Переключение языковых кодов (code-switching) определяется как попеременное использование элементов двух или более языков в рамках одного коммуникативного акта [4, с. 14]. Различение смешения языков, интерференции и переключения кодов – важная задача билингвологии, которая на данном этапе развития этого научного направления не получила однозначного решения. Если ранее смешение языков рассматривалось только как негативное явление, часто не отличаемое от интерференции, то сегодня исследователи отмечают, что отнесение того или иного случая использования двух языков в речевом потоке к смешению или переключению кодов может быть затруднительно. Актуальной проблемой сегодня является изучение функций и причин кодового переключения.

С одной стороны, для определения того, каким образом происходит переключение кодов у конкретного ребенка, необходимо выявить тип билингвизма, так как от этого зависит путь кодирования: от мысли к высказыванию на любом из языков через этапы речевой деятельности, специфичные для каждого языка (при координативном билингвизме), или от мысли к высказыванию на втором языке через высказывание на первом языке (при субординативном билингвизме). С другой стороны, определить тип билингвизма в условиях школы затруднительно, поскольку учитель может наблюдать только итог речевой деятельности – высказывания на втором языке. Кроме того, билингвы способны на одном этапе речевого развития демонстрировать признаки разных типов двуязычия. Значит, в рамках школьного обучения само по себе переключение кодов и его качественная характеристика являются основным источником информации о формировании билингвизма ребенка-инофона. Именно эта информация может быть затем интерпретирована педагогом в методическом аспекте.

Рассмотрим переключение кодов на уровне высказывания с точки зрения методики преподавания русского языка. Кажущаяся хаотичность переключения кодов у ребенка-инофона на самом деле служит источником ценных сведений об освоении определенных грамматических категорий и лексических явлений русского языка, о формировании прагматической компетенции. Анализируя процесс утраты билингвальности, Л. Вэй выделяет два типа переключения кодов: парадигматический (обусловленный лексико-

семантическими лакунами) и синтагматический (обусловленный неспособностью построить словосочетание) [5, с. 228–229]. На наш взгляд, можно говорить об этих типах переключения кодов и в ситуации формирования билингвизма. Подобные сигналы свидетельствуют о необходимости включения того или иного материала в обучение: лексического при парадигматическом переключении, грамматического – при синтагматическом. Например: «Я надела своё кўйлак» (девочка-узбечка). Замена русского слова *платье* на узбекское *кўйлак* может быть вызвана рядом причин. Во-первых, незнанием соответствующей лексической единицы в русском языке, во-вторых, избеганием склонять имя существительное в связи с неуверенностью. Работа над словом и его значением в данном случае должна строиться с учётом многозначности слова *кўйлак* в узбекском языке. Это и платье, и рубашка, и сорочка. Если не дифференцировать соответствующие слова в русском языке, это может привести к их сверхгенерализации в дальнейшем. Целесообразно использовать наглядные материалы для семантизации лексических единиц. Это могут быть как сами предметы одежды, так и их изображения. Вероятно, неразличение этих видов одежды в узбекском языке связано с отсутствием такой необходимости. Значит, рассматривая эту одежду, мы заполняем соответствующие лакуны культурного пространства. После семантизации необходимо отработать употребление введенных слов с помощью системно организованных лексических упражнений. Например:

- слушайте и повторяйте фразы (*У тебя нарядное платье. Эта рубашка очень теплая. Эту сорочку мне погладила бабушка. Мне нравится это платье*);

- заполните пропуски в предложениях, вставив нужные слова (*Сегодня тепло, надень лёгкую Сегодня холодно. Надень тёплую Сегодня я иду в театр. Надо надеть красивое*);

- задайте вопросы с этими словами;

- опишите свои рубашки (платья, куртки...).

Работа с грамматикой в этом случае должна быть направлена на повторение форм склонения имен существительных среднего рода на *-е*. При этом недостаточно повторить парадигму падежных окончаний. Обучение ребенка-инофона предполагает обращение к функционально-коммуникативной грамматике русского языка, то есть путь «от значения к форме». Рассматриваются только основные падежные значения, актуальные для данной лексической единицы: для именительного падежа это подлежащее – главный член предложения, то, о чём говорится (*Платье красивое*), для родительного – отношение целого к части (*рукав платья*), для винительного – объект действия (*надеть платье*). Возможно, ученица забыла, какой падеж используется с глаголом «надеть». В таком случае целесообразно повторить винительный падеж имён существительных в значении прямого объекта. Эти значения и соответствующие словоформы отрабатываются в грамматических упражнениях, в которые следует включать введенные ранее слова, например:

- скажите, что вы сделали то же самое: *Я надела платье. – Я тоже надела платье*;

- ответьте на вопросы: *Я надела куртку, а ты? Ты надела куртку или платье? Что ты надела? Что я надела?*;

- скажите маме, что вы хотите надеть на праздник: *Я хочу надеть синее платье. Я хочу надеть белую рубашку*;

- составьте диалог «*Я собираюсь в школу*». Что вы наденете? Что вы положите в портфель? Что возьмёте с собой?

Информацию о степени сформированности речевых навыков у детей мигрантов можно также получить, анализируя явления хезитации в высказываниях и текстах. Вслед за Н.Г. Гармашем мы понимаем хезитацию как «разного рода затруднения говорящего в процессе речепроизводства» [1, с. 5]. В речи ребенка-инофона на русском языке хезитация может выражаться в длительных паузах, метатекстовых вставках на родном языке, повто-

рах одного слова на двух языках (дублированиях) и пр. Хезитация является важным сигналом о том, что на конкретном участке речевой цепи учащийся столкнулся со сложным для него явлением. Следовательно, это явление должно быть дополнительно рассмотрено в курсе обучения.

У ребёнка-инофона необходимо формировать способность поддерживать две одноязычные коммуникации, а в случаях необходимости – и двуязычную коммуникацию (например, при одновременном общении с нерусскоязычными и русскоязычными друзьями). Как отмечает Г.Н. Чиршева, «осознание собственной билингвальности вызывает у ребенка стремление совершенствовать речь на каждом языке. Ребёнок сознательно тренирует произношение звуков, исправляет грамматические и лексические ошибки» [2, с. 165]. Следовательно, имеет смысл включать в обучение задания, которые позволят ребёнку осознать свою билингвальность. Это могут быть задания на перевод, организация двуязычных диалогов, «прикрепление» к однокласснику, хуже владеющему русским языком, с поручением помогать ему в овладении предметом. Целесообразно использовать задания, которые предполагают сопоставительный анализ языковых явлений: слов, словообразовательных элементов, грамматических структур. Кроме того, при наличии возможности, необходимо привлекать родителей к такой работе. Например, попросив их дома поощрять пересказ на родном языке текстов, с которыми ребёнок познакомился на уроках по литературному чтению.

Положение о допустимости и целесообразности использования перевода на уроках является спорным: есть сторонники и противники применения этого метода. Тем не менее, представляется, что в условиях формирования детского билингвизма перевод может быть результативным как путь ребенка к «осознанию» собственной билингвальности. Об этом свидетельствует и опыт педагогов (см., например, статью И. Шестопаловой «Как в Швеции дети создают собственные учебные пособия, или о пользе учебного перевода в преподавании РКИ» [3]).

Приведем примеры заданий, направленных на выработку умений сознательного сопоставления и разведения родного и русского языков.

1. Переведите на узбекский язык слова *абай, ишак, кумыс, чебурек, колпак, камыш, беркут*. Все эти слова заимствованы русским языком из узбекского. Скажите, что эти слова обозначают в узбекском языке. Как вы думаете, совпадают ли эти значения со значениями слов русского языка? Составьте предложения с этими словами.

2. Переведите на узбекский язык слово «солнце». А можно ли перевести на узбекский слово «солнышко»? Как вы думаете, почему такого слова нет в узбекском языке?

3. В русском языке есть пословица «Не в свои сани не садись». Переведите эту пословицу на узбекский язык. Как вы понимаете её значение? Подберите узбекскую пословицу с похожим значением (*кўрпанга қараб оёқ узат*).

4. Образуйте названия профессий от русских глаголов *летать, писать*. Как вы это сделали? Переведите названия этих профессий на узбекский язык. Какой суффикс используется в узбекских именах существительных? В узбекских именах существительных большинство наименований профессий образуется при помощи суффикса *-чи*, в отличие от русского языка, в котором суффиксы со значением профессии более разнообразны.

5. Прочитайте на узбекском языке сказку «Тутунган ака-ука» («Побратим»). Как вы переведете на русский язык слово «хан»? Имеет ли это слово русский аналог? Расскажите эту сказку своим русским одноклассникам.

В подобной работе важно уделять достаточное внимание формированию навыка использования словаря. Поскольку многие двуязычные словари (например, русско-узбекский) могут быть труднодоступными, необходимо учить школьников обращаться к

электронным словарям и переводчикам, предварительно проверив качество предлагаемого ресурса.

Использование родного языка детей мигрантов в процессе обучения в российской школе, как правило, носит однонаправленный характер: учителя не владеют родными языками инофонов, поэтому не имеют возможности с помощью перевода объяснить новый материал, проверить понимание пройденного, осуществить семантизацию и пр. Однако поощрение использования учеником родного языка в учебных целях может стать одним из путей к «осознанию билингвальности». Источником материала для подобных заданий могут стать сопоставительные исследования лингвистов.

Для того чтобы ребёнок успешно осуществлял переключение кодов, организация его жизни должна создавать условия для однозначности такого переключения. Поскольку, как правило, в семье инофон использует родной язык, в школе необходимо добиваться использования русского языка, за исключением ситуаций, когда первый язык нужен для решения учебной задачи. В случаях переключения кодов необходимо исправлять высказывания ребенка, обращая его внимание на выбор языка, нельзя оставлять подобные случаи без комментариев, в том числе в ситуациях внутрифразовых переключений.

Таким образом, методический аспект рассмотрения проблемы переключения кодов предусматривает качественный анализ высказываний билингва, выявление участков речевой цепи, в рамках которых происходит переключение, предположение о причинах переключения, подбор и применение методов и приёмов, направленных на преодоление этих причин, а также использование в процессе обучения заданий, помогающих инофону осознать себя как двуязычную языковую личность.

Список литературы

1. Гармаш Н.Г. Влияние гезитации на организацию устного дискурса: автореф. дис... канд. филол. наук. М., 1999.
2. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012.
3. Шестопалова И. Как в Швеции дети создают собственные учебные пособия, или о пользе учебного перевода в преподавании РКИ // Этнодиалоги. 2015. № 2 (49). С. 181–186.
4. Figueroa L. Knowing the code // *Hispanic. Jan/Feb 1995. Vol. 8. P. 14.*
5. Wei L. Syntagmatic code-switching as the first sign of language attrition: Examples of two Mandarin-speaking children in Britain // 8th International Congress for the Study of Child Language: Abstracts. – San Sebastian, 1999. P. 228–229.

Zhelezniakova E.A.

THE PECULIARITIES OF CODE-SWITCHING IN TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE

The article deals with the code-switching of children of migrants according to the teaching the Russian language. The necessity of a qualitative analysis of bilingual utterances, the detection of the speech circuit, in which the code-switching takes place, selection and application of methods and techniques aimed at overcoming the causes of unnecessary switching are settled.

Keywords: code-switching, bilingualism, migrant children, Russian language as a non-native language.

Жорова Анна Петровна
МГУ имени М.В. Ломоносова
zhorova@bk.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ: НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Статья касается методических проблем преподавания русского языка китайским учащимся. Рассматриваются изменения, которые под влиянием компьютерных технологий претерпевают традиционные особенности учебного поведения, свойственные данной категории учащихся.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания, учебные стратегии, стратегии чтения, уровни владения РКИ.

Известно, что в последние годы психологический портрет учащегося и его отношение к учебной деятельности стремительно меняются. Данная ситуация вызвана влиянием Интернета, всеохватывающей гаджетизации и возросшим темпом жизни. Современный студент существенно отличается по этим критериям от предшествующих поколений, что отражается также и на его выборе и характере реализации различных учебных стратегий, т.е. (в широком смысле) на поведении в ходе образовательного процесса. Эти изменения затрагивают как русскоязычных студентов, так в равной степени и иностранцев, изучающих русский язык.

В Институте русского языка и культуры (а прежде – в Центре международного образования) МГУ уже не один год проходят предвузовскую подготовку учащиеся из Китая, что обеспечивает возможность длительных наблюдений за учебной деятельностью преподавателей одной и той же культурной традиции. Анализ накопленного опыта работы показывает, что эта категория учащихся обладает своими особенностями с точки зрения выбираемых учебных стратегий. Интересно рассмотреть особенности, касающиеся двух групп-стратегий: во-первых, это социальные стратегии; во-вторых, стратегии при реализации речевых умений.

Давно замечено, что студентам из Китая свойственно с большим пиететом относиться ко всякой **книге**. Данное обстоятельство оказывает влияние на характер социальных стратегий китайских учащихся (т.е. форм их взаимодействия с другими участниками учебного процесса, в частности, с преподавателем). Информация, почерпнутая из печатного издания, имеет для этих студентов больший вес, чем информация, сообщаемая преподавателем в устной форме, вследствие чего в проблемных ситуациях китайские учащиеся стабильно предпочитают поиск разъяснений в печатных источниках обращению с вопросами к преподавателю. Кроме того, мы нередко сталкиваемся с непониманием со стороны учащихся при попытках перегруппировать учебный материал, исключить из учебного процесса необязательные, с нашей точки зрения, упражнения, скорректировать неточности учебника или словаря и даже исправить опечатки. Такие культурные особенности требуют от преподавателя особого такта при необходимости оспаривать содержание печатных изданий, но оставлять без внимания имеющиеся в книгах ошибки или неточности, разумеется, нельзя.

Так, например, в издании, озаглавленном «Тщательно-редактированный словарь русско-китайского и китайско-русского языков», содержатся грамматические таблицы, в том числе, таблица склонений русских прилагательных [5, с. 866]:

形容词变格表

性	格	单数			复数	单数			复数	单数			复数	单数			复数
		阳性	中性	阴性		阳性	中性	阴性		阳性	中性	阴性		阳性	中性	阴性	
1		-ый -ой	-ое	-ая	-ые	-ий	-ее	-ая	-ие	-ий	-ье	-ья	-ьи	-ов -ин	-о	-а	-ы
2		-ого	-ого	-ой	-ых	-его	-его	-ей	-их	-ьего	-ьего	-ьей	-ьих	-а	-а	-ой	-ых
3		-ому	-ому	-ой	-ым	-ему	-ему	-ей	-им	-ьему	-ьему	-ьей	-ьим	-у	-у	-ой	-ым
4		同一格 或二格	-ое	-ую	同一格 或二格	同一格 或二格	-ее	-юю	同一格 或二格	同一格 或二格	-ье	-ью	同一格 或二格	同一格 或二格	-о	-у	同一格 或二格
5		-ым	-ым	-ой (-ою)	-ыми	-им	-йм	-ей (-ею)	-ими	-ьим	-ьим	-ьей (-бею)	-ьими	-ым	-ым	-ой	-ыми
6		-ом	-ом	-ой	-ых	-ем	-ем	-ей	-их	-ьем	-ьем	-ьей	-ьих	-ом	-ом	-ой	-ых

Нетрудно заметить, что в таблице есть модель прилагательных с мягкой основой, но не представлены модели на шипящий и заднеязычный. Отсюда возникают ошибки типа учебник *русского языка*, так как наблюдаемая здесь парадигма распространяется учащимся на все прилагательные, имеющие в Именительном падеже мужского рода окончание **-ий**. Не указав на причину появления такой ошибки (неточность таблицы), преподаватель будет провоцировать её укоренение в речи учащихся.

Порой требуют коррекции даже сведения, содержащиеся в основных учебных пособиях курса русского языка, к которым китайские учащиеся относятся с особым уважением. Например, в Грамматическом комментарии к учебнику «Дорога в Россию» утверждается, что «слова, оканчивающиеся на любой согласный (б, в, г, ь, й ...), относятся к существительным мужского рода» [1, с. 12]. Если преподаватель не проявит достаточной твёрдости, возражая столь авторитетному изданию, учащимся грозит неверное представление о роде таких слов, как *площадь* или *тетрадь* с последующими ошибками, например, в согласовании их с прилагательными.

Говоря об изменениях недавнего времени в менталитете студентов, можно констатировать, что современная глобальная тенденция всё большего проникновения технических средств в жизнь и учёбу накладывается на национальное своеобразие китайских студентов в подходе к образованию, что даёт специфические результаты. Тотальное проникновение технических средств и интернет-технологий во все сферы современной жизни приводит к тому, что в настоящее время учащиеся рассматриваемой категории переносят своё отношение к печатному слову как к наиболее авторитетному источнику информации с печатных изданий на интернет-сайты и разнообразные мобильные приложения. При этом уровень лингвистической и методической подготовки разработчиков данных ресурсов не всегда можно признать удовлетворительным. Вследствие этого в речи студентов, например, возникают несуществующие в языке слова типа *быстрозаварочная лапша*, почерпнутые из электронных источников. Также подбор материала может не соответствовать принципу распределения по уровням владения РКИ, которым руководствуются специалисты при определении содержания обучения и создании методически грамотных учебников.

Если анализировать стратегии при реализации речевых умений, в частности, чтения, то наш опыт показывает, что для китайских учащихся, как правило, не существует проблемы выбора стратегии чтения, так как текст, по их мнению, должен быть понят полностью, детально и без изъятий. Таким образом, чтение с общим охватом содержания, поисковое и просмотровое чтение они зачастую рассматривают как *modus operandi* недоста-

точно прилежного ученика. Кроме того, возросшая лёгкость обращения к электронным словарям по сравнению с бумажными в ещё большей степени стимулирует учащихся автоматически, вне зависимости от стоящей перед ними задачи, прибегать к изучающему чтению. Читать, выясняя значение каждого незнакомого слова, пытаться вникнуть в детали содержания является для них наиболее естественным учебным поведением, в то время как навык оставлять без внимания некоторые детали, часть неизвестной лексики, пытаться понять основную идею текста на основе языковой догадки требует слома устоявшейся привычки и дополнительной тренировки. Между тем, в отечественной методической традиции бытует представление, что чтение с основным охватом содержания является наиболее простой операцией. Не случайно в Стандарте общего владения русским языком как иностранным Элементарного уровня среди требований к речевым умениям уже зафиксировано умение «читать текст с установкой на общий охват его содержания, определять тему текста, *понимать основную информацию* текста» [2, с. 9], умение же «*понимать как основную, так и дополнительную информацию*, содержащуюся в тексте», а также «изменять стратегию чтения в зависимости от установки (при встрече с информацией требующей изучающего чтения)» [3, с. 9] добавляется лишь на следующем, Базовом, уровне.

Текущая ситуация требует от преподавателя РКИ решения в ходе учебного процесса ряда задач, а именно: выявление и коррекция неточностей в грамматических и лексических сведениях, почерпнутых учащимися из сторонних источников; формирование у учащихся критического отношения к используемым ресурсам; формирование сознательного отношения к поуровневому овладению русским языком как иностранным, а также к значимости использования разных стратегий чтения в зависимости от коммуникативной задачи. В то же время, на начальном этапе обучения преподаватель РКИ ограничен в возможностях вербальной коммуникации, в особенности при отсутствии языка-посредника, и не может прибегнуть к интервью или анкетированию студентов для выявления уже известных и не известных им учебных стратегий, что используется русскоязычными преподавателями иностранных языков в работе с русскоязычными учащимися [4, с. 1].

Несмотря на то, что любой курс, в том числе, предвузовская подготовка, имеет жёсткие временные рамки, представляется целесообразным предусмотреть по достижении учащимися Базового уровня владения русским языком как иностранным корректировочного курса, который позволит приблизиться к решению названных задач. В силу того, что мы вынуждены ломать некоторые привычки учащихся, крайне важным является взаимодействие с ними, обсуждение и аргументированное обоснование выбора тех или иных учебных и педагогических стратегий, что невозможно в начале обучения из-за ограниченных возможностей вербальной коммуникации между преподавателем и учащимся.

Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Грамматический комментарий и словарь к учебнику для говорящих на китайском языке (Элементарный уровень). М.: ЦМО МГУ; Спб.: Златоуст, 2009.
2. Владимирова Т.Е. и др. Государственный образовательный Стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень – 2-е изд., испр. и доп. М.– Спб.: Златоуст, 2001.
3. Нахабина М.М. и др. Государственный образовательный Стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень – 2-е изд., испр. и доп. М.– Спб.: Златоуст, 2001.
4. Миляева В.В. Иностраннный язык и учебные стратегии [Электронный ресурс]. URL: <https://www.festival.1september.ru/articles/310405/>.
(Дата последнего обращения: 08.04.17)

5. Тщательно-редактированный словарь русско-китайского и китайско-русского языков / Ван Вэй Го (Wang Wei Guo) и др. Пекин: Foreign Language Teaching and Research Press, 2011.
6. Nunan D. Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. – Prentice-Hall International Language Teaching. 1991.
7. Wenden A., Rubin J. Learner Strategies in Language Learning. – Prentice-Hall International Language Teaching. 1987.

Zhorova A.P.

RUSSIAN LANGUAGE FOR CHINESE LEARNERS: SOME FEATURES OF MODERN STUDENTS LEARNING STRATEGIES

The paper deals with methodical problems of teaching Russian language to Chinese learners. The changes of learning behavior peculiar to this category of students caused by the influence of computer technologies are discussed.

Keywords: RFL, methods of teaching, learning strategies, reading strategies, levels of language command (RFL).

*Зацепина Ксения Дмитриевна
МГТУ имени Н.Э. Баумана
karklia@mail.ru*

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ГАЗЕТОЙ НА ЗАНЯТИИ РКИ

В статье рассматривается газета как полезный для использования материал, указываются типы заданий, связанные с работой над газетой, приводятся примеры текстов для студентов с разным уровнем владения языком.

Ключевые слова: русский как иностранный, коммуникативная компетенция, работа с газетой.

Одна из главных задач, стоящих перед преподавателем РКИ, – формирование коммуникативной компетенции у студентов-иностранцев. Для достижения этой задачи преподаватель создает на занятии учебные речевые ситуации, использует игровые задания, оригинальные видео- и аудиоматериалы и многое другое. Каждый вид деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) связан с целым арсеналом средств, способствующих эффективной организации обучения. Среди важнейших средств, развивающих навыки чтения, следует отметить нахождение информации в коротких текстах, чтение списков, сравнение двух коротких текстов (на начальном этапе обучения), извлечение главной информации из коротких заметок, сравнение коротких текстов, чтение текстов с целью проследить последовательность событий, выделить отдельные факты, описания, реплики (на среднем уровне владения языком), аналитическое чтение текстов, обсуждение точки зрения автора, чтение различных видов и жанров текстов (на продвинутом и профессиональном уровне) [1, с. 31–33].

В целях знакомства учащихся с оригинальными неадаптированными текстами многие исследователи предлагают использовать газетный материал. Данная текстовая форма соответствует целому ряду требований: актуальности, злободневности, тематического разнообразия, доступности и др.

Из всего многообразия газет, выходящих ежедневно, мы предлагаем выбрать газету «METRO». Во-первых, это бесплатное издание, получить которое можно практически на любой из станций московского метрополитена. Таким образом, преподавателю или студенту несложно принести эту газету на занятие. Во-вторых, в издании публикуется разнообразный материал, носящий как информационный, так и рекламно-развлекательный характер. Газета содержит следующие рубрики: Россия, Москва, мир, мнения, обучение, здоровье, мода, развлечения и др. Перед началом работы необходимо познакомить учащихся со структурой расположения материала в газете, узнать, информация каких разделов наиболее интересна для них. Говоря о своих предпочтениях и причинах интереса к тем или иным темам, учащиеся выходят на уровень неподготовленной речи, что всегда важно на занятии РКИ.

Для студентов, владеющих элементарным уровнем, следует отбирать небольшие по объему (10–15 строк газетного столбца) статьи. Это могут быть новости, заметки о происшествиях, спортивных достижениях, ожидаемых мероприятиях, анонсы театральных премьер и фильмов. Например, на первой странице № 138 от 26.09.2016 под заголовком «*Россияне выбирают талисман*» размещена такая информация: «*В России началось голосование за талисман чемпионата мира по футболу 2018 года. На выбор три варианта – тигр, волк или кот*». Данная статья сопровождается картинкой с изображением животных, что делает ее более доступной с точки зрения содержания. На с. 23 информация по данному вопросу расширяется: «*Изначально в конкурсе участвовали 10 персонажей, но в финал пробилась тройка лучших – кот, тигр и волк. По котировкам букмейкеров, фаворитом всероссийского голосования является тигр. Голосование пройдет на сайте fifa.com. Итоги будут подведены 21 октября в прямом эфире Первого канала*». Эти короткие заметки представляют собой любопытный материал для работы. Первую статью можно дать учащемуся со слабым уровнем владения языком, вторую – более сильному учащемуся. Задача группы – понять и сравнить услышанное. На первом этапе преподавателю необходимо провести предтекстовую работу со студентами-иностранцами. Она включает в себя толкование слов «талисман», «фаворит» и «голосование», а также перевод и объяснение выражений «по котировкам букмейкеров», «подвести итоги». В ходе дальнейшей работы можно обсудить, за кого отдали бы свой голос учащиеся и почему, какие символы прошедших соревнований или Олимпийских игр они помнят, любят ли они смотреть спортивные состязания по телевизору и т.п.

Работая с газетной статьёй, студенты начального уровня могут выполнить следующие задания:

- 1) Прочитайте заголовок статьи и предположите, о чем идет речь в этом тексте.
- 2) Найдите в тексте знакомые слова и предположите, о чем говорится в этой статье.
- 3) Найдите в тексте имена собственные и прочитайте их. Знаете ли вы эти географические объекты (этих людей)?
- 4) Прослушайте заметку и придумайте (выберите) название для данного текста.
- 5) Что изображено на фотографии? Опишите то, что вы видите.

Разумеется, задания можно варьировать, исходя из особенностей конкретного текста.

На продвинутом этапе обучения учащимся предоставляется свобода при отборе материала. Каждый студент рассказывает о заметке, которая больше всего заинтересовала его. Презентация выбранного газетного материала строится в соответствии с определенным планом, при этом выступающий может использовать стандартные фразы, предложенные преподавателем:

- 1) Название, автор (Статья называется... и написана...)
- 2) Тема (В статье говорится о, речь идет о... Статья посвящена...)

3) Главная идея, важная информация (Главной проблемой автор считает, основной мыслью автора является, статья содержит интересные факты, журналист анализирует политическую ситуацию, текущие события...)

4) Анализ иллюстративного материала (если есть)

Если первые два пункта представляют собой небольшие стандартные высказывания, то третий и четвертый пункты подразумевают более объемное высказывание. Учащимся необходимо подчеркнуть ключевые слова, доминанты текста и выделить абзац, в котором содержится наиболее важная информация. Для студентов начального уровня достаточно точно передать авторскую мысль, но студенты продвинутого уровня не должны ограничиваться пересказом: им нужно выразить свое отношение к проблеме, согласиться с мнением журналиста или опровергнуть его, аргументировав свой выбор.

Работа с фотоматериалами, в обилии содержащимися в современных изданиях, предоставляет множество возможностей для преподавателя: с учащимися можно обсудить выражение лица известного или неизвестного человека, представить момент, когда было сделано фото, описать место, сравнить похожие изображения и т.п.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить речевое взаимодействие студентов-иностранцев. Необходимо побуждать учащихся задавать вопросы, связанные с уточнением информации, расширением темы, личным отношением к происходящему. Работа с газетой – эффективное средство, позволяющее развить коммуникативные навыки иностранных студентов и заинтересовать их жизнью современной России.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2008.
2. Акишина А.А., Шляхов В.И. Учим читать быстро и эффективно. М.: Русский язык, 1991.

Zatsepina K.D.

THE METHOD OF WORKING WITH THE NEWSPAPER AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN

The article reviews the newspaper as a useful material for the lesson, shows different types of tasks related to the work with a newspaper. There are examples of texts for students with different level of language proficiency in the article.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative competence, work based on the newspaper text.

*Каверина Валерия Витальевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
kaverina1@yandex.ru*

УЧИМСЯ «МОЛЧАТЬ ПО-РУССКИ»

В статье говорится о необходимости навыков корректного произношения на начальном этапе изучения иностранного языка на примере китайского. Перечисляются приёмы формирования артикуляционного уклада, обеспечивающего правильное положение органов речи в покое, а

также некоторые беззвучные упражнения на тренировку органов речи, необходимые для создания артикуляционной базы изучаемого языка.

Ключевые слова: русское произношение, русский артикуляционный уклад, русская артикуляционная база.

Первым и необходимым этапом изучения любого иностранного языка является формирование навыков корректного произношения звуков, слов, предложений. В противном случае у учащегося закрепится ошибочный навык, основанный на механизме переноса фонетических особенностей родного языка, порожденного интерференцией – «процессом и результатом взаимодействия навыков, в котором одна система навыков является ведущей и порождает эффект воздействия на последующие приобретаемые навыки» [12, с. 5]. Трудно не согласиться с тем, что «произношение – это наиболее автоматизированная область языка» [9, с. 97]. Поэтому при дальнейшем обучении такой устойчивый навык будет очень трудно скорректировать, ведь в беглой речи контролировать и исправлять фонетические ошибки практически невозможно.

Главное условие, обеспечивающее произношение без акцента, – формирование артикуляционной базы изучаемого языка. Важность этого условия подчеркивал С.И. Бернштейн: «Пока учащийся не усвоил артикуляционную базу, его произношение не приобрело надлежащего иноязычного облика, усвоение отдельных звуков будет для него затруднено, и, в сущности, ни одного звука он не будет произносить правильно» [1, с. 22]. При этом артикуляционную базу составляют не только динамические характеристики – определённые артикуляции, характерные для данного языка, но и особенности неподвижного положения органов речи – артикуляционного уклада, который «формируется как реакция на многократное выполнение привычных речедвижений и представляет собой такую установку артикуляторов, которая обеспечивает правильное и наиболее экономное выполнение частных произносительных движений» [7, с. 22]. Кроме того, имеет место «понимание артикуляционного уклада как комплекса сходных артикуляций для произношения групп или рядов звуков данного языка. Артикуляционный уклад может проявиться как в парадигматике – сходные артикуляции в группе звуков (например, дорсально-альвеолярный язычный уклад с растянутыми в стороны губами для русских /д'-т'-н'-з'-с'/), так и в синтагматике – в рамках динамической организации звуковой цепи (твердо-задний и мягко-передний уклады как основа аккомодации гласных)» [8, с. 97].

При формировании артикуляционной базы необходимо учитывать, что разные языки предполагают неодинаковую нагрузку на органы речи, различное их положение, необходимое для произнесения звуков, при этом задействуются различные участки артикуляционных органов и зоны артикуляции. Кроме того, неодинаковой бывает напряженность органов речи при извлечении звуков. Одним словом, «для артикуляционной базы существенно, какие органы произношения участвуют в образовании звуков данного языка и насколько интенсивно» [4, с. 75].

Так, сравнение русской и китайской артикуляции выявляет следующие различия:

1. Русскую артикуляцию отличает большая подвижность губ при произнесении гласных звуков: губы энергично вытягиваются в «трубочку» – [y], растягиваются в «улыбке» – [и], округляются – [о]. Наряду с меньшей подвижностью губ, характерной для китайской артикуляции, следует отметить их большую напряженность.

2. Русские гласные [о], [y] являются лабиализованными, некоторая вытянутость губ вперед наблюдается и при произнесении других согласных. В китайском языке огубление гласных намного меньше, чем в русском языке.

3. Большинство русских звуков произносится при опущенном кончике языка, для китайских более характерна апикальная артикуляция (кончик языка приподнят).

4. В китайском языке нет звука [p] дрожащего, а в ряде диалектов отсутствует и звук [л]. В других диалектах [л] более задний и апикальный, в отличие от русского дорсального.

5. В целом русские согласные артикулируются в более передней области, чем китайские.

6. Вообще для русского произношения характерно большее разнообразие и возможность сочетания и переключения неоднородных артикуляций в слове [5, с. 83–84, 88].

Данные различия обуславливают неодинаковую «натренированность» органов речи, так как повторяющиеся движения являются идеальной «физкультурой», обеспечивающей совершенствование их в нужном направлении. Об этом еще в 1910 г. писал А.И. Томсон: «В каждом языке существуют общие особенности в артикуляциях, объясняемое главным образом приобретенными привычками в движениях и связанным с ними развитием соответствующих мускулов органов речи» [11, с. 216]. Отсюда очевидная рекомендация – при изучении русского языка китайцы должны выполнять артикуляционную гимнастику, чтобы тренировать органы речи для произнесения русских звуков.

Перечислим основные упражнения такой артикуляционной гимнастики, которые следует выполнять ежедневно не менее 20 раз каждое самостоятельно после демонстрации преподавателем и повторения студентом.

1. Вытягивание губ вперед – [у], растягивание – [и], округление – [о]. Эти положения губ очень важны для русского артикуляционного уклада и могут выполняться молча. Важно снять избыточную напряженность губ, что достаточно трудно, однако достигается усилением губной артикуляции. Обязательно использование зеркала.

2. Для обеспечения правильного произношения [ы] необходимо добиться такого положения языка, как если бы учащийся собирался произнести [у], но не вытянул губы вперед. Здесь также необходимо зеркало, а звуки произносить не обязательно.

3. Очень полезно динамическое упражнение на переключение артикуляций [и – ы – у], и наоборот: [у – ы – и], а также эти сочетания со звуком [о]. Повторим рекомендацию использовать зеркало, звуки же произносить не обязательно.

4. Особое внимание уделим постановке [э] открытого (в начале слова и после твердых согласных он артикулируется в более задней части ротовой полости с менее высоким подъемом языка). Здесь возможны отклонения, связанные с увеличением подъема языка или продвижением его назад. Ошибки исправляются при помощи осязаемых моментов артикуляции: увеличения степени раствора ротовой полости, что делает звук более открытым, и продвижения языка вперед. При этом надо следить, чтобы большая степень раствора ротовой полости была начальным моментом артикуляции. Полезно переключение артикуляций [э – о] с контролем положения губ и языка.

5. Все гласные переднего ряда в китайском языке выше русского [э] закрытого, поэтому при постановке этого звука (после мягких согласных артикулируется в более передней части ротовой полости с более высоким подъемом языка, с призвуком [j]) в результате чрезмерно высокого подъема языка в произношении китайцев возникает звук, склоняющийся к [и], что нередко приводит к смешению [э] и [и]. Для устранения данной ошибки смешанного типа используют осязаемый момент артикуляции – увеличение степени раствора ротовой полости. Полезно переключение артикуляций [э – и] с контролем положения губ и языка.

6. Значительные трудности вызывает у китайцев произношение звуков [л] – [л']. Поскольку звук [л] в китайском языке более задний, чем в русском, возможна ошибка смешанного типа: произношение [l] среднего на месте [л] – [л']. Для постановки данных звуков используется осязаемый момент артикуляции – положение передней части языка (напряженная, она упирается в нижний край альвеол у верхних зубов). Рекомендуется да-

вить языком в указанное место, можно использовать зеркало и аналогию формы языка с ложкой.

7. В связи с тем, что китайский [н] апикальный, а русский – дорсальный, следует устранить ошибочную артикуляцию [н] путем объяснения ощутимого момента артикуляции. Можно рекомендовать упражнение: завернуть язык кончиком вниз «колечком» и максимально продвинуть вперед спинку; коснуться передней частью языка верхних зубов при опущенном кончике и с силой надавить спинкой языка на верхние зубы. Возможно использование зеркала. Это же место образования характерно для звуков [д] – [т].

8. Глухие смычные [п], [т], [к] в китайском языке произносятся с придыханием, для устранения которого необходимо ослабить напор воздушной струи и остановить ее прохождение после окончания артикуляции согласного (прием контроля – поставить на пути воздушной струи ладонь; на расстоянии 10–15 см не должно чувствоваться движения воздуха). Придыхание легче устраняется в сочетании с гласным [а].

Данный перечень рекомендаций не претендует на то, чтобы быть исчерпывающим. Есть классические пособия, где представлены разнообразные задания, например, это книги Е.А. Брызгуновой [2, с. 3]. Конкретно китайским учащимся адресовано пособие О.Н. Коротковой [6]. Особенность же данных в статье упражнений состоит в том, что все они могут выполняться молча, а иногда это бывает важно для учащегося.

Важной составляющей работы по постановке произношения является формирование артикуляционного уклада, обеспечивающего правильное положение органов речи в покое. Перечислим основные различия артикуляционного уклада русского и китайского языков.

1. Русский артикуляционный уклад отличает некоторая вытянутость губ вперед (губы несколько отходят от зубов), тогда как в китайском языке губы плотнее прижаты к зубам и несколько напряжены.

2. В отличие от русского артикуляционного уклада, где язык обычно кончиком упирается в нижние зубы при приподнятой передне-средней части к небу, для китайского языка характерно несколько отодвинутое назад ровное положение языка (язык не касается неба и тем более зубов) при загнутом кончике языка вверх, к альвеолам.

Отсюда рекомендация удерживать следующее положение не только при говорении, но в состоянии покоя: «кончик языка опущен к небу, губы немного вытянуты вперед, рот слегка приоткрыт» [10, с. 319]. Она может быть адресована всем иностранцам, изучающим русский язык. Такая привычка «молчать по-русски» поможет органам речи занять позицию, характерную для русского артикуляционного уклада, который подготавливает правильное произношение.

Список литературы

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М.: Издательство Московского университета, 1975. С. 5–49.
2. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: Издательство Московского университета, 1963.
3. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. – М.: Русский язык, 1977.
4. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1960.
5. Каверина В.В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой. М.: Диалог-МГУ, 1998. Вып. 6. С. 78–92.

6. Короткова О.Н. По-русски – без акцента! : корректировочный курс русской фонетики и интонации для говорящих на китайском языке. – 4-е изд. СПб.: Златоуст, 2015.
7. Кулешов В.В., Мишин А.Б. Сопоставление артикуляционных баз английского и русского языков и фонетическая интерференция. М.: Издательство Московского университета, 1987.
8. Логинова И.М. Артикуляционная база как система организации потока речи // Фонетические чтения в честь 100-летия со дня рождения Л.Р. Зиндера. СПб.: изд. СПбГУ, 2004. С. 95–99.
9. Лопарева Т.А. «Особенности обучения фонетической стороне речи в условиях искусственного многоязычия» // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал, 2014. № 6. [Электронный ресурс] URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16898>. (Дата последнего обращения: 15.03.2017)
10. Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация. М.: Флинта-Наука, 2004.
11. Томсон А.И. Общее языковедение. Одесса: Тип. «Техник», 1910.
12. Ямщикова О.А. Психологические особенности и типы фонетической интерференции при обучении второму иностранному языку: дис. канд. психол. наук (19.00.07). Иркутск, 2000.

Kaverina V.V.

LEARN “BE SILENT RUSSIAN”

The article refers to the need of skills of correct pronunciation at the initial stage of learning a foreign language for example Chinese. Lists the methods of formation of articulatory structure, ensures the correct position of the organs of speech alone, as well as some silent exercises to practice organs of speech necessary to create a database of articulation of the target language.

Keywords: Russian pronunciation; Russian articulation way, the Russian articulatory base.

Кудряшова Екатерина Владимировна

*Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики
kudryashovaev@gmail.com*

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

В статье рассматриваются некоторые проблемы обучения китайских студентов на подготовительном факультете. В частности, затрагиваются вопросы, связанные с формированием мотивации к эффективному изучению русского языка в целях дальнейшей успешной межкультурной коммуникации в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотив, мотивация, межкультурная коммуникация, китайские студенты, эффективность обучения, повышение мотивации.

Изучение иностранных языков становится необходимостью, так как это дает существенные преимущества в формировании будущего специалиста современной действительности. Однако для студентов неязыковых специальностей зачастую занятия иностранным языком, особенно при наличии профильных лекций, отходят на второй план. Многие китайские студенты, сталкиваясь с первыми трудностями в процессе изучения

русского языка, приходят к выводу, что в обучении им будет достаточно английского языка, который им представляется более простым по сравнению с русским. В результате снижается мотивация изучения иностранного языка, это проявляется в общем настроении на занятиях, систематическом невыполнении домашних заданий, а также частых пропусках. Чем больше студенты пропускают занятия, тем сложнее восполнить недостаточность знания по различным темам.

Понятие мотивации в последние десятилетия изучается очень активно, определяется неоднозначно. Существует несколько подходов к исследованию проблем мотивации, методов ее повышения в процессе обучения иностранному языку. Любая деятельность может быть мотивированна, однако не стоит смешивать понятия мотива и мотивации. По мнению одного из исследователей проблемы мотивации, Л.И. Божович, мотивом является то, ради чего совершается то или иное действие, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства, переживания. Словом, все, в чем нашла воплощение потребность» [2, с. 41]. Мотивация же это побуждение к деятельности, это процесс направления и организации обучающегося в процессе образовательной деятельности. Именно мотивация придает значимость индивидуальным знаниям студента, побуждая его более активно включаться в образовательный процесс как на уроке, так и при выполнении самостоятельных заданий.

Многие лингвисты и психологи изучают взаимосвязь обучения и мотивов, побуждающих студентов к успешному изучению языка, одной из основополагающих теорий в этой области является исследование Р. Кегана, который считает, что в процессе обучения студенты проходят несколько ступеней или стадий. На первом, непродолжительном, этапе основным мотивом является нежелание получить плохие оценки, затем наступает вторая стадия, когда активность в изучении языка мотивирована собственными достижениями, а также тем, как преподаватель оценивает результаты работы. Далее следует этап мотивированности за счет приобретения авторитета среди студентов. На следующем этапе студенты обладают достаточным количеством знаний для решения более сложных задач, которые они способны сами ставить перед собой и впоследствии их решать. На последней стадии студенты уже полностью самодостаточны в изучении иностранного языка, им не нужно никому доказывать свою компетентность, это и обеспечивает успешное продолжение обучения. Это так называемая внутренняя мотивация.

Общепризнанным в методике РКИ является утверждение о том, что залог успеха в процессе обучения – это высокая мотивация. При этом определением мотива является «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. В качестве мотива выступают присущие данному обществу ценности, интересы, идеалы» [1, с. 148].

Использование традиционных подходов в обучении иностранному языку, в том числе и русскому как иностранному, может обеспечить достаточно высокий уровень усвоения знаний, формирования коммуникативных умений и навыков, но только не при долговременном обучении. В этом случае уровень мотивации очень быстро снижается, тем самым замедляя процесс эффективного изучения языка. Именно поэтому так важно становится применение интерактивных методов обучения языку, так как именно они способствуют формированию коммуникативной компетенции у студентов, а также побуждают их активно использовать полученные умения и навыки.

В настоящее время проблема повышения мотивации в китайской аудитории приобретает особую актуальность, так как количество студентов из Китая с каждым годом возрастает. И в отличие от европейцев-инофонов, для которых основные сложности в изучении русского языка связаны с освоением трудных грамматических тем, китайским студен-

там сложно освоить даже фонетику русского языка. Так как результатом обучения на начальном этапе должна стать подготовленность студента к восприятию устной и письменной речи не только на уровне общего владения, но и адекватно воспринимать лекции по профильным предметам, преподавателю в течение всего первого года обучения необходимо совершенствовать методы повышения мотивации студентов в процессе изучения русского языка.

Задача преподавателя таким образом состоит в том, чтобы процесс обучения был увлекательным, а мотивация студентов постоянной и устойчивой. Неотъемлемой частью интереса студентов является их успех в овладении всеми аспектами устной и письменной русской речи.

Не следует забывать о том, что применение интерактивных методов в обучении: проведение различных ролевых игр, дискуссий, лингвистических викторин, внеучебных мероприятий, использование стихов, песен, мультфильмов, фильмов и других лингвистрановедческих материалов – всё это повышает заинтересованность студентов в изучении русского языка.

Существуют различные творческие задания, стимулирующие китайских студентов к изучению русского языка. Например, очевидный интерес вызывают у китайских студентов животные, поэтому в процессе изучения предложно-падежной системы русского языка можно отработать использование форм предложного падежа, подготовив кроссворд, в котором зашифрованы названия животных, диких и домашних, живущих на разных континентах, а в качестве вопросов использовать картинки. После подготовительной работы по изучению лексики можно провести викторину, предварительно попросив студентов подготовить описания загадываемых животных. Например: *Это животное дикое, живет в Африке, в саванне, быстро бегаёт, громко рычит, имеет длинный хвост, на хвосте кисточка, на голове грива. Кто это?* Викторина может быть командной или индивидуальной. Победитель получает приз.

При изучении творительного падежа можно провести практическое занятие на тему русских традиционных праздников, которые также вызывают большой интерес у китайских студентов. Когда студенты приезжают в Россию, одна из первых проблем, с которыми они сталкиваются, это проблема питания и покупки продуктов, а так как готовят хорошо не все, многие ходят в рестораны быстрого питания или покупают в магазинах полуфабрикаты. Как оказалось, любимыми блюдами для них становятся блины и пельмени. Поэтому можно познакомить студентов с традициями масленицы. Это занятие можно сопроводить презентацией, рассказать о традициях празднования Масленицы. А также рассказать, показать или даже угостить студентов блинами, спросить их, с чем они любят есть блины, с чем их можно есть. В результате отрабатывается модель использования творительного падежа, быстро усваивается и в дальнейшем используется автоматически.

На продвинутом этапе обучения можно использовать мультфильмы. Студенты имеют зрительный ряд, словесное сопровождение при этом минимально, таким образом студенты получают возможность отработать навыки устной речи. Например, при изучении глаголов движения с приставками можно использовать в качестве иллюстративного материала мультфильма о Винни-Пухе, дав студентам возможность комментировать действия героев мультфильма, используя глаголы движения с приставками.

Также успешным является использование игровых моментов в китайской аудитории. Например, при отработке форм повелительного наклонения, преподаватель дает возможность студентам сыграть роль преподавателя, попросив давать задания всем присутствующим в аудитории и преподавателю в том числе, также и все студенты имеют возможность попросить о чем-либо преподавателя.

Таким образом, мотивация влияет на закрепление материала в речи студентов, укрепляет их заинтересованность в дальнейшем изучении русского языка, повышает эффективность обучения.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М: Издательство ИКАР, 2009.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежина. – М.: Педагогика, 1972. С. 7–44.
3. Kegan R. The evolving self: Problem and process in human development. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2012.

Kudryashova E.V.

WAYS OF MOTIVATION PROMOTION WHILE TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

The article touches upon the problems of teaching Russian to Chinese students. The article also reveals the questions connected with the formation of motivation to effective learning of Russian in order to successful cross-cultural communication in both everyday life and professional activities.

Keywords: motive, motivation, cross-cultural communication, Chinese students, learning efficiency; motivation improvement.

*Кузнецова Татьяна Ивановна
МГУ имени М.В. Ломоносова
kuzti45@gmail.com*

МЕТОДИКА ИНТЕНСИФИКАЦИИ УСВОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ УРОВНЕ

Статья посвящена некоторым аспектам формирования коммуникативной компетенции студентов-иностранцев при обучении наиболее сложным вариантам чтения именованных чисел в процессе изучения математики и других предметов. Приводятся примеры работы с текстом, направленной на развитие и совершенствование речевых навыков студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, студенты-иностранцы, речевая культура; учебные умения; профессиональная речь.

Одной из наиболее трудных тем в русской грамматике является передача в устной речи количественных числительных в косвенных падежах, особенно сложных и составных числительных.

И.П. Бояринова. «Русский язык и культура речи» [1, с. 36].

Настоящая работа является продолжением работ [2–4], посвящённых культуре чтения именованных чисел, а также равенств и неравенств, содержащих именованные числа. При этом, естественно, мы будем активно пользоваться пособиями по русскому языку и

культуре речи. Прежде всего, обратимся к тексту из Интернета, который сподвиг нас сделать в [2] некоторые выводы, в том числе и ошибочные [5]:

«Начиная с пятницы, 3 октября, банк «Кольцо Урала» поднимает ставку для срочного банковского вклада «Копилка!». Теперь клиенты банка – физические лица могут сделать рублевый вклад под **11,25 процента** годовых уже за первые **180 дней**. Таким образом, условия депозита стали выгоднее на **один с четвертью процента**.

Отметим, что минимальная сумма вклада «Копилка!» на сегодняшний день составляет **10 тысяч рублей**. Условия продукта предусматривают пополнение вклада в течение первого полугодия, возможность ежемесячного снятия средств и выплату процентов при досрочном расторжении вклада или окончании срока его действия. Полный срок действия вклада достигает **2160 дней (или 6 лет)**».

В этом тексте мы выделили количественные числительные. Рассмотрим их чтение, начав с целых именованных чисел:

- сделать вклад за (что?) **180 дней** – винительный падеж;
- сумма составляет (что?) **10 тысяч рублей** – винительный падеж;
- срок действия вклада достигает (чего?) **2160 дней** – родительный падеж;
- срок действия вклада достигает (чего?) **6 лет** – родительный падеж.

Чтобы понять, как читать выделенные количественные числительные, просклоняем их:

Таблица 1

Падеж	Написание в тексте	Чтение
1.	180 дней, 10 тысяч	Сто восемьдесят дней, десять тысяч
2.	180 дней, 10 тысяч	Ста восьмидесяти дней, десяти тысяч
3.	180 дням, 10 тысячам	Ста восьмидесяти дням, десяти тысячам
4.	180 дней, 10 тысяч	Сто восемьдесят дней, десять тысяч
5.	180 днями, 10 тысячами	Ста восьмьюдесятью днями, десяти тысячами
6.	180 днях, 10 тысячах	Ста восьмидесяти днях, десяти тысячах

Таблица 2

Падеж	Написание в тексте	Чтение
1.	2160 дней	Две тысячи сто шестьдесят дней
2.	2160 дней	Двух тысяч ста шестидесяти дней
3.	2160 дням	Двум тысячам ста шестидесяти дням
4.	2160 дней	Две тысячи сто шестьдесят дней
5.	2160 днями	Двумя тысячами ста шестьюдесятью днями
6.	2160 днях	Двух тысячах ста шестидесяти днях

Табл. 1 и 2 подтверждают, что, употребляя в речи составные количественные числительные, следует помнить [1]:

Правило 1. Во всех падежах, кроме именительного и винительного, целые количественные числительные должны стоять в том же падеже, что и существительное, обозначающее предмет.

Правило 2. По падежам изменяются все компоненты, образующие составное числительное.

Таблица 3

Падеж	Написание в тексте		Чтение	
1.	6 лет	2 года	Шесть лет	два года
2.	6 лет	2 лет	Шести лет	двух лет
3.	6 годам	2 годам	Шести годам	двум годам
4.	6 лет	2 года	Шесть лет	два года
5.	6 годами	2 годами	Шестью годами	двумя годами
6.	6 годах	2 годах	Шести годах	двух годах

Табл. 3 выводит нас на новый пласт рассматриваемой проблемы: оказывается, одно именованное количественное числительное может иметь две именные основы («лет» и «год»)! Углубляясь в возникшую проблему и несколько дистанцируясь от числительного «шесть», обращаемся к «Русской грамматике» [6: 574]:

Правило 3. В сочетании с числительными *пять, шесть* (и далее) в именительном, винительном и родительном падежах употребляется словоформа *лет* (*шесть лет, не было шести лет*). В сочетании с числительными *два, полтора, три, четыре* словоформа *лет* употребляется только в родительном падеже (*не прошло и двух лет, ребенку не было трех лет, мы не виделись около четырех лет*); в остальных косвенных падежах в сочетании с числительными употребляется соответствующая форма слова *год* (*пятью годами позже, речь шла о двух годах*).

Теперь перейдём к чтению дробных именованных чисел. В приведённом тексте имеем два соответствующих выражения:

- ... вклад под (что?) **11,25 процента** годовых;
- ... условия депозита стали выгоднее на (что?) **один с четвертью процента**.

Просклоняем эти числительные.

Таблица 4

Падеж	Написание в тексте	Чтение
1.	11,25 процента	Одиннадцать целых двадцать пять сотых процента
2.	11,25 процента	Одиннадцати целых двадцати пяти сотых процента
3.	11,25 процента	Одиннадцати целым двадцати пяти сотым процента
4.	11,25 процента	Одиннадцать целых двадцать пять сотых процента
5.	11,25 процента	Одиннадцатую целыми двадцатую пятью сотыми процента
6.	11,25 процента	Одиннадцати целых двадцати пяти сотых процента

Таблица 5

Падеж	Написание в тексте	Чтение
1.	Один с четвертью процент	Один с четвертью процент
2.	Одного с четвертью процента	Одного с четвертью процента
3.	Одному с четвертью проценту	Одному с четвертью проценту
4.	Один с четвертью процент	Один с четвертью процент
5.	Одним с четвертью процентом	Одним с четвертью процентом
6.	Одном с четвертью проценте	Одном с четвертью проценте

Как видно из табл. 5, написание и чтение в последнем случае, естественно, совпадают. Представленные в табл. 4 и 5 варианты чтения подтверждают следующее [8]:

Правило 4. Обычно дробные числительные употребляются с существительными в форме единственного числа родительного падежа: **одиннадцать целых двадцать пять сотых (частей)** (чего?) процента. То есть дробная часть числительного управляет существительным (табл. 4).

Правило 5. В нестандартном случае, т.е. в случае «с четвертью», управление берёт на себя целая часть числительного: **один с четвертью процент** (один процент). Таким образом, в рассматриваемом случае существительное сочетается с целой частью числительного. То же самое относится и к нестандартным именованным числительным, использующим «с половиной». Заметим, что в пособиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» отсутствует ещё один нестандартный случай чтения именованных чисел, имеющий место в математической устной речи – это случай «с тремя четвертями» (табл. 5).

Сравнивая результат нашего исследования для случая табл. 5, со словоформой рассматриваемого текста, замечаем несовпадение: «один с четвертью процент» против «один с четвертью процента»! Делаем вывод о том, что в статье налицо ошибка. К сожалению, такие ситуации не редки. Однако чисто психологически мы склонны доверять СМИ и поэтому иногда, особенно в сложных ситуациях, пользоваться их словоформами как правилами. Именно так случилось и с нами в статье [2]: под влиянием приведённой выше статьи из интернета получились неправильные словоформы. Покажем, как необходимо их исправить и почему:

*12,5 % – двенадцать *с половиной* процента → двенадцать процентов → двенадцать *с половиной* процентов;

2,5 % – два *с половиной* процента → два процента → два *с половиной* процента;

2,5 ч. – две *с половиной* части → две части → две *с половиной* части;

*1,25 % – *один с четвертью* процента → один процент → *один с четвертью* процент;

*1,25 ч. – *одна с четвертью* части → одна часть → *одна с четвертью* часть;

**одно с четвертью* основания* → одно основание → *одно с четвертью* основание;

2,25 % – два *с четвертью* процента → два процента → два *с четвертью* процента;

2,25 ч. – две *с четвертью* части → две части → две *с четвертью* части.

Именованные числа, при чтении которых явно была допущена ошибка, отмечены звёздочкой слева. Их всего четыре. Но на самом деле ошибок значительно больше – они есть и во всех остальных примерах, просто нам повезло: в этих случаях правильные и неправильные образования дают один результат. Так бывает! Здесь это объясняется тем, что числительные два (две), три, четыре требуют после себя существительного единственного числа родительного падежа; то же самое можно сказать и о дробях (см. правило 4).

Сделанные исправления влекут за собой исправления не только в [2], но и в [3], где рассматриваются дательные падежи соответствующих именованных чисел. Приведём эти исправления, диктуемые правилом 5 (знак равенства здесь имеет смысл читать как «равно» или, лучше безлично, «равняется»):

= 12,5 % – = *двенадцати с половиной* процента → = *двенадцати с половиной* процентов;

= 2,5 % – = *двум с половиной* процента → = *двум с половиной* процентам;

= 2,5 тыс. – = *двум с половиной* тысячи → = *двум с половиной* тысячам;

= 1,25 % – = *одному с четвертью* процента → = *одному с четвертью* проценту;

= 1,25 тыс. – = *одной с четвертью тысячи* → = *одной с четвертью тысяче*;
= 2,25 % – = *двум с четвертью процента* → = *двум с четвертью процентам*;
= 2,25 тыс. – = *двум с четвертью тысячи* → = *двум с четвертью тысячам*.

Резюмируя всё изложенное и обращаясь к приведённому в [2] списку выражений с процентами, используемых в учебном пособии для иностранных студентов [7], представим два возможных, правильных, варианта чтения выражений с нецелыми рациональными процентами (как и прежде, в скобках помещены пояснения, которые не читаются):

87,5 % – 1) восемьдесят семь целых пять десятых (*частей*) (чего?) процента;
2) восемьдесят семь с половиной процентов;
12,5 % – аналогично – 1) двенадцать целых пять десятых (*частей*) (чего?) процента;
2) двенадцать с половиной процентов.

То же самое можно сказать и для случаев «с четвертью» и «с тремя четвертями», например:

1,25 % – 1) одна целая **двадцать пять сотых** (*частей*) (чего?) процента; 2) **один с четвертью** процент (один процент);
2,25 % – 1) две целых **двадцать пять сотых** (*частей*) (чего?) процента; 2) **два с четвертью** процента (два процента);
5,25 % – 1) пять целых **двадцать пять сотых** (*частей*) (чего?) процента; 2) **пять с четвертью** процентов (пять процентов).
1,75 % – 1) одна целая **семьдесят пять сотых** (*частей*) (чего?) процента; 2) **один с тремя четвертями** процент (один процент);
2,75 % – 1) две целых **семьдесят пять сотых** (*частей*) (чего?) процента; 2) **два с тремя четвертями** процента (два процента);
9,75 % – 1) девять целых **семьдесят пять сотых** (*частей*) (чего?) процента; 2) **девять с тремя четвертями** процентов (девять процентов).

Из этих примеров видно, что правило 5 действительно имеет место и для случая «с тремя четвертями».

Примечательно, что на сайте «ГРАМОТА.РУ» приводится ещё одно правило, которое при записи числовой формы именованного числа из двух используемых вариантов выбирает только один [9]:

Правило 6. Если мы используем для записи числовую форму, где есть целое число и дробь, правильно: *209,5 тысячи*, *5,5 метра*. Существительным управляет дробь: *двести девять целых и пять десятых тысячи*, *пять целых и пять десятых метра*.

Как видим из этого правила, при чтении таких записей, действительно, используется только первый вариант. Для определённости продемонстрируем это правило на выдержке из продемонстрированной интернет статьи:

11,25 процента – одиннадцать целых и двадцать пять сотых процента.

Отметим, что сами по себе «половина», «четверть», «три четверти» в случаях самостоятельного использования ведут себя как дроби, т. е. требуют после себя существительного единственного числа в родительном падеже, что и было отражено в [2]:

0,5 % – **половина** (чего?) процента;
0,25 % – **четверть** (чего?) процента;
0,75 % – **три четверти** (чего?) процента;

При склонении этих именованных числительных это свойство, естественно, сохраняется (табл. 6).

Таблица 6

Падеж	Написание в тексте	Чтение
1.	0,5 %, 0,25 %, 0,75 %	Половина, четверть, три четверти процента
2.	0,5 %, 0,25 %, 0,75 %	Половины, четверти, трёх четвертей процента
3.	0,5 %, 0,25 %, 0,75 %	Половине, четверти, трём четвертям процента
4.	0,5 %, 0,25 %, 0,75 %	Половину, четверть, три четверти процента
5.	0,5 %, 0,25 %, 0,75 %	Половиной, четвертью, тремя четвертями процента
6.	0,5 %, 0,25 %, 0,75 %	Половине, четверти, трёх четвертях процента

Числительное «полтора» относится к дробным числительным, но склоняется особым образом. Следует отметить, что склонение по падежам числительного «полтора» зависит от рода соответствующего существительного.

Правило 7. Склонение «полтора» по падежам:

И.п., В.п. – полторá (мужской и средний род, *полтора процента, полтора слова*), полторы́ (женский род, *полторы тонны*);

Р.п., Д.п., Т.п., П.п. – полу́тора.

Таблица 7

Падеж	Написание в тексте	Чтение
1.	1,5 %, 1,5 т	Полтора процента, полторы тонны
2.	1,5 %, 1,5 т	Полутора процентов, полутора тонн
3.	1,5 %, 1,5 т	Полутора процентам, полутора тоннам
4.	1,5 %, 1,5 т	Полтора процента, полторы тонны
5.	1,5 %, 1,5 т	Полутора процентами, полутора тоннами
6.	1,5 %, 1,5 т	Полутора процентах, полутора тоннах

Табл. 7 подтверждает [10: § 166]

Правило 8. Числительное «полтора» во всех падежах, кроме именительного и винительного, сочетается с формой множественного числа последующего существительного.

Числительное «полтора́ста» обозначает целое число, но при склонении по падежам имеет только две формы.

Правило 9. Склонение «полтора́ста» по падежам:

И.п, В.п. – полтора́ста;

Р.п., Д.п., Т.п., П.п. – полу́тора́ста.

Таблица 8

Падеж	Написание в тексте	Чтение
1.	150 %, 150 т	Полтора́ста процентов, полтора́ста тонн
2.	150 %, 150 т	Полутора́ста процентов, полутора́ста тонн
3.	150 %, 150 т	Полутора́ста процентам, полутора́ста тоннам
4.	150 %, 150 т	Полтора́ста процентов, полтора́ста тонн
5.	150 %, 150 т	Полутора́ста процентами, полутора́ста тоннами
6.	150 %, 150 т	Полутора́ста процентах, полутора́ста тоннах

Табл. 8 подтверждает [10: § 166]

Правило 10. Числительное «полтора» сочетается с именами существительными так же, как «полтора», т. е. согласуется во всех падежах, кроме именительного и винительного.

Из табл. 7 и 8 можно сформулировать ещё одно правило, которым следует руководствоваться при формировании словосочетаний с числительными «полтора» и «полтора́ста»:

Правило 11. Числительные «полтора» и «полтора́ста» в именительном и винительном падежах требуют после себя существительного в родительном падеже, только для «полтора» это существительное должно быть в единственном числе, а для «полтора́ста» – во множественном (*полтора процента, полтора́ста процентов*).

Для примера выделим и расшифруем, по аналогии с предыдущими записями, варианты чтения следующей записи (см. [3]):

= 1,5 % – = *одной целой (и) пяти десятым процента,*

= *одному и пяти десятым процента,*

= **одному с половиной процента → = одному с половиной проценту,*

= *полтора процентам.*

Обращаем внимание на то, что в третьем варианте показано исправление, которое необходимо сделать в [3].

Заключение. Предложенная в настоящей работе методика обучения чтению математических равенств с именованными числами, являющаяся продолжением методики чтения именованных чисел [2–4] и иллюстрируемая многочисленными примерами, призвана помочь преподавателю в деле развития у студентов-иностранцев речевых навыков при освоении учебных умений чтения математических текстов. Очевидно общекультурное значение проведённого исследования для повышения речевой культуры, и не только студентов-иностранцев, но и отечественных учащихся, а также граждан всех возрастов и профессий, желающих повысить уровень своей коммуникативной компетенции.

Исследование может служить справочным пособием по чтению именованных чисел как для преподавателей математики, так и для преподавателей других предметов, желающих повысить уровень своей профессиональной речи.

Список литературы

1. Бояринова И.П. Русский язык и культура речи. Грамматические нормы: Интернет-курс для подготовки к ЕГЭ. Часть 5. М.: Московская финансово-промышленная академия: Департамент разработки электронного контента ОТИ, 2011.
2. Кузнецова Т.И. Методика обучения чтению именованных чисел студентов-иностранцев (предвузовский этап) / Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство». Вып. 4. В 2 томах. М.: Издательство «Перо», 2015. Т. 2. С. 154–159.
3. Кузнецова Т.И. Методика обучения чтению математических равенств с именованными числами (на материалах учебных пособий для студентов-иностранцев подготовительного факультета) / Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции «Русское культурное пространство». Вып. 5. В 2 томах. М.: Издательство «Перо», 2016. Т. 2. С. 643–649.
4. Кузнецова Т.И. Методика обучения чтению математических неравенств с именованными числами (на основе учебных пособий для студентов-иностранцев подготовительного факультета) / Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 мая 2016 г., г. Москва, ГИРЯ имени А.С. Пушкина): Сборник статей / Отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М., 2016. С. 256–263.

5. Банк «Кольцо Урала» поднял ставки по вкладу «Копилка!» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kubank.ru/ru/news/2020>. (Дата последнего обращения: 28.05.2017)
6. Русская грамматика. В 2-х т. / И.С. Авилова, А.В. Бондарко, Е.А. Брызгунова, С.Н. Дмитренко, В.В. Лопатин, М.В. Ляпон, В.А. Плотникова, М.С. Суханова, Н.Ю. Шведова; Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Издательство «Наука», 1980. Т. 1 [Электронный ресурс]. URL: http://lukashevichus.info/knigi/russk_gramm_sl_shvedova_1.pdf
7. Лазарева Е.А., Зверев Н.И. Математика. Вводный курс. Арифметические операции: Пособие для начального этапа обучения математике иностранных учащихся. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГ, 2010.
8. [Электронный ресурс] <http://rus.stackexchange.com/questions/429741>. (Дата последнего обращения: 28.05.2017)
9. [Электронный ресурс] <http://new.gramota.ru/spravka/buro/search-answer?s=285308>. (Дата последнего обращения: 28.05.2017)
10. Розенталь Д.Е., Джанджакова Е.В., Кабанова Н.П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию. 3-е изд. М.: ЧеРо, 1999.

Kuznetsova T.I.

TECHNIQUE OF INTENSIFICATION OF THE ASSIMILATION OF MATHEMATICAL TERMINOLOGY BY FOREIGN STUDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY LEVEL

Article is devoted to some aspects of formation of communicative competence of students foreigners when training in the most difficult options of reading the called numbers in the course of studying of mathematics and other objects. Examples of the work with the text aimed at the development and improvement of speech skills of students are given.

Keywords: communicative competence, students foreigners, speech culture, educational abilities, professional speech.

*Чалова Ольга Валерьевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
ovelikoborceva@yandex.ru*

О ВОЗМОЖНОСТЯХ СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КОММУНИКАТИВНОГО УРОВНЯ НА УРОКАХ РКИ

Статья посвящена месту семантического анализа коммуникативного уровня русского языка (по работам М.Г. Безяевой) на уроках РКИ (*интонация, ну, а, как, что, вот, тут, -то, так, же, ведь, по-, виды глагола* и др.).

Ключевые слова: семантический анализ коммуникативного уровня, звучащая речь, коммуникативные смыслы в художественных произведениях, русский как иностранный.

Одним из основополагающих противопоставлений в русском языке является оппозиция двух уровней: *номинативного*, предназначенного для отражения в языке представлений говорящего о действительности, и *коммуникативного*, отражающего *соотношение позиции говорящего, позиции слушающего и оцениваемой ими ситуации* [1, 2].

К базовым понятиям системы коммуникативного уровня относятся *целеустановка* (языковой тип воздействия), *вариативные ряды конструкций*, которыми реализуются *целеустановки, средства*, формирующие конструкции.

Коммуникативные средства делятся на две группы:

1) предназначенные в первую очередь для передачи коммуникативных значений (*частицы, междометия, интонация, порядок слов*);

2) средства номинативного уровня, способные передавать также коммуникативные значения (*полнозначные лексические единицы, а также грамматические категории – вид, время, число, падеж*).

Отметим, что семантический анализ коммуникативного уровня традиционно опирается на системное описание русской интонации, разработанное Е.А. Брызгуновой [5].

Каждое средство обладает собственными *семантическими инвариантными параметрами*, в конструкциях они реализуются согласно *алгоритму развертывания*. Алгоритм заключается в том, что при реализации определенного набора коммуникативных инвариантных параметров того или иного средства, во-первых, ряд из них может иметь антонимичное развертывание (*a* – вход / отсутствие входа в новую ситуацию после знакомства с ней или предшествующей, *вот* – реализованность/нереализованность варианта, соответствующего / не соответствующего целям одного из собеседников; параметр бенефактивности), а во-вторых, сами параметры и их реализации могут относиться только к позиции говорящего, только к позиции слушающего или ситуации, быть распределенными между позициями слушающего, говорящего либо ситуацией (при этом может маркироваться совпадение-несовпадение позиций слушающего и говорящего и возможная оценка этих позиций). При этом возможно варьирование по временным планам и по аспекту реальности / ирреальности, а также сосуществование двух и более реализаций в одной конструкции [1, 2, 3 и др.].

Математически точно работающий алгоритм обеспечивает единство системе столь разнородных единиц. С нашей точки зрения, именно этот закон реализации семантических параметров позволит вывести преподавание коммуникативного аспекта функционирования языка на новый уровень.

Мы убеждены, что метод коммуникативного анализа способен внести существенный вклад в решение самых разноплановых задач преподавания РКИ, а именно:

1) осознанно подвести к овладению сложнейшей системой, какой является русская разговорная речь, окружающая погруженных в языковую среду учащихся не только в процессе обучения, но и за пределами аудитории;

2) повысить эффективность освоения языка некоторых специальностей (например, для будущих медиков необходимо овладение устной формой профессиональной коммуникации);

3) найти новые подходы объяснения традиционно затруднительных грамматических тем (таких, как глагольный вид) или моментов, связанных со словообразованием (например, приставки *по-*);

4) способствовать формированию социокультурной компетенции и сократить дистанцию между иностранцами и огромным массивом русской художественной классики (от рассказов А.С. Пушкина и А.П. Чехова до романов М.Ю. Лермонтова, Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого и их экранизаций).

Остановимся на некоторых из них подробнее.

Знание коммуникативной семантики дает ключ к освоению **живой звучащей речи**, принципиальной особенностью которой является неосознаваемость носителями языка. На уроках РКИ уже на начальном этапе необходимо вводить семантическое описание коммуникативного уровня наряду с фактами номинативного уровня [2, с. 126]. И в первую очередь представляется необходимым познакомить учащихся с основными конструкциями вариативных рядов таких целеустановок, как *просьба, требование, вопрос, выражение согласия и несогласия, выражение базовых эмоций*; с коммуникативной семантикой таких частотных единиц, как *а, ну, вот, этот, то, что, так, как, же, типы ИК*.

В пользу значимости, первичности данных единиц коммуникативного уровня языка свидетельствует, во-первых, то, что русскоязычные дети до трёх лет (в норме) осваивают их базовые реализации, а во-вторых, многие инофоны под влиянием языковой среды бессознательно начинают пользоваться названными коммуникативными единицами сами, однако допускают ошибки.

Представляется возможным вводить коммуникативную семантику интонационных конструкций, например, при первой подаче материала. Так, следуя логике классических учебников по интонации ([5]), при противопоставлении утверждения и вопроса без вопросительного слова с помощью *ИК-2* и *ИК-3*, следует сказать, что *ИК-2* имеет значение выделения одного (предмета, варианта) на фоне других, в то время как *ИК-3* – это знак ориентации говорящего на норму (или на позицию собеседника):

2 2 3 3

Это Антон. / Её зовут Наташа. – Это Антон? / Её зовут Наташа?

2 3 3

Саша поёт. – Саша поёт? / Саша поёт? (Примеры Е.А. Брызгуновой [4]).

Знакомая учащимся с частой в естественной речи носителей языка коммуникативной единицей *ну*, можно сообщить не только ее базовый инвариантный параметр – соответствие ожидаемому, но и показать работу алгоритма его реализации.

Ну может демонстрировать соответствие ожиданиям говорящего: *И ты туда пойдешь?* – *Ну да* («в полном соответствии со своими планами, ожиданиями я туда пойду»). Может разворачиваться антонимически и значить несоответствие ожиданиям говорящего:

4 2 2

Ну, / говори скорей! // Ну и нү! («я жду, а ты никак не говоришь» // «я не ожидал такого»).

В другой ситуации *ну* маркирует несоответствие ожиданиям слушающего: *Ты туда пойдешь?* – *Ну да!* / *Делать мне больше нечего!* («ты ожидаешь такого от меня, а я не собираюсь соответствовать этому»). Но может отражать и соответствие ожиданиям слушающего: *Ну ладно!* / *Ну так и быть!* («ты ждешь, я согласен соответствовать этому»). (Примеры М.Г. Безяевой [1]).

1 1

Одна из сфер применения живой разговорной речи – **профессиональная деятельность**; коммуникативная семантика является базой для освоения языка специальности.

Научный дискурс не ограничивается письменными текстами, перед каждым учащимся стоят задачи подготовки устных докладов и сообщений на основе письменного текста, а также владения навыками неформального общения на темы специальности (с научным руководителем, однокурсниками, коллегами). Вышесказанное особенно актуально для такой специальности, как медицина. У студентов-медиков уже на первом курсе в учебный план включена практика в стационаре, где необходимо демонстрировать навыки ведения диалога с пациентами. От степени владения устной речью зависит уровень подготовленности по специальности.

Самый поверхностный взгляд на используемые в работе с будущими медиками способности по русскому языку подсказывает необходимость введения следующих коммуникативных единиц на самом начальном этапе (они встречаются в диалогах самых первых уроков [6]): *ИК-2*, *ИК-3*, *ИК-4*, а, как, какой, что, да, нет, и, бывает (настоящее время, несовершенный вид глагола), вот, тут, здесь, же, может быть, то, так, ну и др.

Знание семантики коммуникативного уровня поможет в аргументированном выборе языковых средств на всех уровнях системы. Так, например, на уровне целеустановки можно рекомендовать осознанный выбор не *возмущения*, а мягкого *выражение сомнения*, например.

В рамках актуального в речи медика блока волеизъявления нужно развести эксплицитные и очень официальные, дистанцирующие говорящего от собеседника конструкции *сделайте одолжение* + глагол казулируемого действия в императиве или *я убедительно прошу вас* + глагол казулируемого действия в инфинитиве, и наиболее подходящие нейтральные конструкции имплицитной русской просьбы, устанавливающей доверительные отношения: *а можете* + глагол казулируемого действия в инфинитиве.

Показать возможности коммуникативной системы можно также на уровне средства

2

и его реализации. Например, высказывание *Вам же прописали постельный режим!* несет следующие смыслы: «обратите внимание, Вы должны знать, что Вам прописали постельный режим и соблюдать его, но не знаете и не соблюдаете» (*же*, ИК-2). Сравним с более

3

мягким, учитывающим позицию собеседника: *Вам ведь прописали постельный режим?* – «и Вы, и я знаем, что Вам прописали постельный режим, сориентируйте меня, так ли я понимаю Вашу позицию».

Другой важной областью применения знания коммуникативной семантики могут стать некоторые **значимые и традиционно затруднительные грамматические темы**, например, вид глагола.

Приведем в пример знакомство иностранцев с русскими глаголами *любить* и *нравиться*. Утверждение того, что обычно эти глаголы употребляются с инфинитивами НСВ (несовершенного вида), а появление СВ (совершенного вида) вносит дополнительное значение – «если есть возможность» (сравним: *Он любит шутить* – *Он не всегда такой серьезный, иногда любит и пошутить*) [7], может быть подкреплено напоминанием о семантических параметрах вида. Для *несовершенного вида* это «должное, необходимое, нужное» (с модификациями алгоритма развертывания), а для совершенного – «возможность, способность» (с модификациями алгоритма развертывания).

Добавим, что объяснение может стать эффективнее, если дополнительно ввести идею бенефактивности (благоприятности ситуации), которая вносится русским коммуникативным *по-*, помогая противопоставить глаголы разных видов (*работать* – *поработать*, *сидеть* – *посидеть*, *говорить* – *поговорить*). Сравним: *На даче я всегда нахожу себе занятие: люблю работать в огороде, сидеть с удочкой на берегу реки, говорить с местными жителями* – *На даче я всегда нахожу себе занятие: люблю поработать в огороде, посидеть с удочкой на берегу реки, поговорить с местными жителями* (Примеры Н.М. Лариохиной [7]).

Еще одна важная сфера применения семантического коммуникативного анализа в практике РКИ – это **работа с художественным текстом**, как письменным, так и звучащим.

Анализ коммуникативных смыслов в нескольких фразах героя художественного произведения позволяет убедительно раскрыть его ценности, характер и отношение к окружающим и ситуации в целом. В коммуникативной дорожке даже небольшого диалога закодирована многоуровневая информация об отношениях персонажей. Проследив ее на примерах нескольких диалогов, можно сделать доказательные выводы о способах создания художественных образов и о линии развития сюжета. Так как «коммуникативная семантика позволяет увидеть способность коммуникативных средств формировать коммуникативные композиции разных типов, «литературоведчески» точно акцентировать или вводить главные темы произведения, объяснять коммуникативные способы формирования главной черты характера героя или динамику изменения личности, показывать модификацию отношений собеседников» [3, с. 21].

Приведем пример. Художественный мир романа «Идиот» Ф.М. Достоевского пронизан именно коммуникативными смыслами, строится на отношениях, чувствах, намеках,

предположениях. Коммуникативное *такой* (параметр – соответствие/несоответствие информации представлениям говорящего или слушающего о норме и параметр следствия из этого с фоновым параметром бенефактивности) несет основную смысловую нагрузку:

Мышкин: Разве вы такая, какую теперь представлялись. Да может ли это быть! – Настасья Филипповна: ...Я ведь и в самом деле не такая, он угадал.

При нераскрытости номинативного содержания (какая именно *такая?* нарушающая общественные приличия? бессердечная? и то, и другое?) коммуникативных смыслов достаточно для четкого определения отношения Мышкина (в противовес всему обществу) к героине: «сейчас Вы не соответствуете своей внутренней норме»; именно это играет решающую роль во взаимоотношениях героев и в развитии сюжета. (Подробнее см. [9]).

Следующим шагом на пути знакомства с классикой может стать освоение экранизаций произведений, дающих примеры естественного функционирования коммуникативного уровня в звучащей речи. Сравнение нескольких звучащих коммуникативных интерпретаций образов и отношений позволяет не только глубже понять смыслы литературного текста, но и расширить человеческий опыт, кругозор и социокультурную компетенцию учащихся.

Список литературы

1. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002.
2. Безяева М.Г. Семантическое устройство коммуникативного уровня языка (теоретические основы и методические следствия) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. 7. М., 2005.
3. Безяева М.Г. О специфике коммуникативной интерпретации текста (на материале соотношения письменной основы и звучащего варианта) // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. № 2, 2013.
4. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1969.
5. Брызгунова Е.А. Русская грамматика. Т. 1. М., 1980. Т. 2. М., 1982.
6. Дьякова В.Н. Диалог врача с больным. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. СПб., 2014.
7. Лариохина Н.М. Практический курс русского языка в 2-х частях. М., 1997.
8. Коростелева А.А. О введении семантических параметров коммуникативных единиц при обучении РКИ на начальном этапе // Язык. Литература. Культура. М., 2012.
9. Чалова О.В. Роль средств коммуникативного уровня русского языка в литературном тексте (на примерах из романа «Идиот» Ф.М. Достоевского) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XVIII. М.: МАКС Пресс, 2017.

Chalova O.V.

ON SOME CAPABILITIES OF SEMANTIC COMMUNICATIVE ANALYSIS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article focuses on the functional role of Russian communicative semantics (taken as in works by M.G. Bezyaeva) in teaching Russian as a foreign language (such means as intonation, *ну, а, как, что, вот, тут, -то, так, же, ведь, prefix no-*, forms of the verb and others).

Keywords: semantic communicative analysis, spoken dialogue, the language communicative means in the works of fiction, Russian as a foreign language.

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОФОНОВ В РУССКОЙ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Борис Людмила Алексеевна
МГУ имени М.В. Ломоносова
statji@mail.ru

МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ И РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье даны описания способов использования классических российских мультипликационных фильмов на занятиях по обучению русскому языку будущих переводчиков.

Ключевые слова: мультипликационные фильмы, эдьютейнмент, коммуникативные упражнения.

На начальном уровне обучения мультипликационные фильмы являются облегчающей формой подачи языкового материала, оказываясь самым «доступным и пространственным, а также универсальным техническим средством, позволяющим использовать одновременно аудирование и видеоподдержку учебного материала» [1, с. 20]. Есть специальные обучающие мультфильмы, как, например, английский «Muzzy in Gondoland» или русские серии «Мудрые сказки тётушки Совы». В них текст даётся в кадре или субтитрами, темп речи невысок, отличная дикция и непринхотливый видеоряд. Второй способ использования мультфильмов входит в современный эдьютейнмент (education – обучение + entertainment – развлечение), при котором учащийся концентрируется на учебном процессе, имея перед собой развлекательные цели. [2, с. 59] В этом случае видеоряд может быть различным – от схематических «Смешариков» до высокохудожественных рисованных сказок Пушкина, основанных на иллюстрациях русских мастеров живописи – а текст более сложным, нуждающимся в комментариях, как, например, в сказках мультипликационного сериала «Гора самоцветов». И в том и в другом случае, с субтитрами или без, просмотр мультфильмов на занятиях по иностранному языку является средством повышения эмоционального фона аудитории и снятия напряжения у учащихся от применения традиционных методик.

Существует несколько апробированных нетрадиционных подходов к использованию мультфильмов на занятиях по развитию коммуникационных навыков, которые впоследствии будут использоваться в практике устного перевода.

Первый способ подходит для просмотра небольших сюжетов с несколькими персонажами. Так, например, у В.Г. Сутеева есть книга простых комиксов [3], как нельзя более подходящих для этих целей, а также мультфильмы, нарисованные по ним. Самые знаменитые: «Кто сказал «мяу»?», «Крошка Енот», «Мешок яблок», – эти и другие мультфильмы доступны на электронном ресурсе <https://www.youtube.com> [5]. Для сюжетов Сутеева характерны повторения однотипных смысловых моментов: встречи, вопросы-ответы, сходные ситуации повторяются 5–7 раз и при многократном обусловленном проговаривании дают возможность закрепить речевые конструкции. Самые простые мультфильмы нужно давать посмотреть без текста (без звука или субтитров), так как там всё предельно понятно: «Петух и краски», «Три котёнка», «Мешок яблок» и др. Обсудив сюжет (напр.: *был петух бесцветный, все его критиковали, потом он по очереди стал разрисовывать части тела разными цветами, красная краска разрисовала гребешок, синяя – хвост* и т.д.) и, подобрав нужные слова и выражения

(ключевые слова желательно записать на доске), распределяем роли для озвучивания среди студентов: Заяц, Ёжик, Медведь и др. Особая роль отводится *комментатору* (выбранному из студентов) или словам автора, если используется текст книги: «*И вылезли из мешка с мукой три белых котёнка. А из трубы вылезли уже чёрные котята...*» [4, с. 115]. При втором просмотре роли меняются, наиболее удачные слова, как правило, остаются, остальные заменяются синонимами. Студенты учатся быстро попадать в реплики персонажей, укладываться во время произнесения со скоростью озвучиваемого героя, не делать мучительных пауз. Их находчивость обуславливается пониманием того, что это учебно-тренировочная игра, и весёлой атмосферой в аудитории. Выработанный навык впоследствии пригодится в профессиональной деятельности переводчика, когда во время устного перевода могут случиться накладки, недопонимания, досадные повторы или ошибки, требующие быстрого реагирования.

При озвучивании мультфильма «Просто так» («Союзмультфильм», 1976, режиссёр Стелла Аристакесова) студенты наговорили значительно больше слов и мыслей, чем было в оригинальном тексте. По сюжету мальчик, с хорошим настроением и букетом цветов, прыгает по лесной тропинке, встречает грустного Ослика и дарит ему цветы, тем самым повышая настроение первому встречному. Ослик становится весёлым, отдаёт букет грустному Щенку, тот, в свою очередь, Медвежонку, а Медвежонок – Белочке (с корзинкой малины в придачу). В каждой встрече повторяется один и тот же диалог: «*Это мне? – Тебе! – А за что? – Просто так!*». Но студенты более творчески подошли к репликам своих героев. Мальчик говорил Ослику: «*Почему ты грустишь? Жизнь прекрасна! Надо радоваться! Вот, держи цветы, улыбнись!*». Ослик говорил Щенку: «*Посмотри, какие красивые цветы! Возьми, у тебя тоже будет хорошее настроение!*». Щенок спрашивал у Медвежонка: «*А что это у тебя там в корзинке? – Ничего! – А дай я посмотрю? – Не-не-не, ничего*». Попутно студенты повторяют простые этикетные формулы, в данном случае приветствия: «*Привет! Здравствуй! Ты кто? Как тебя зовут?* и др.». В конце задания (после нескольких перемен ролей для озвучивания) мультфильм стоит посмотреть со звуком и обсудить авторский замысел, совпадения, непонятые моменты и оригинальные находки. Такого рода «озвучка» мультфильмов вырабатывает навык будущего синхронного перевода.

В более развитом, с точки зрения сюжета, мультфильме Сутеева «Мешок яблок», кроме оттачивания коммуникативных формул и навыков диалога, студенты также повторяют грамматику, в частности диминутивы. В русских сказках и детских мультфильмах обычно предпочтительнее форма именования с уменьшительным суффиксом: не *белка*, а *белочка*, не *заяц*, а *зайчик*; *коза*, но *козлята*, *ёж*, но *ежата* и т.д. Герой мультфильма «Мешок яблок» – Заяц – несколько раз поёт песню про своих зайчат, полную уменьшительных форм: «*Четыре сыночка и лапочка дочка – Ушастик, Пушистик, Звоник, Прыгунок...*». Следует обратить внимание будущих специалистов по озвучиванию фильмов на то, что отрицательных персонажей (Волк, Ворона), как правило, не называют уменьшительными именами. Этикетные формулы данного сюжета, кроме приветствий, акцентируют внимание на угощении и благодарности: «*Мама велела вам передать*», «*Угощайся, пожалуйста*», «*Спасибо большое*», «*На здоровье*» и проч. По ходу сюжета повторяется также и тематическая лексика: время суток, погода (*солнечный день, пасмурное небо, дождь, ливень, гроза*), овощи и фрукты, названия зверей русского леса, эмоции, выраженные мимикой и жестами – всё это должно быть названо персонажами или комментатором. В связи с повышенной сложностью сюжета следует учитывать уровень группы. Так, сильные учащиеся начинают озвучивать мультфильм после просмотра ключевых сцен без звука, а более слабые студенты нуждаются в предварительном просмотре с оригинальной оз-

вучкой и комментариями преподавателя. На подобные виды работ уходит от 15 до 45 минут занятия.

Ещё одним способом дидактического использования является просмотр со звуком полнометражных мультипликационных фильмов с развитым сюжетом. Задачи в данном случае ставятся совсем иные: понять сюжет, отношения между персонажами, основную идею произведения. С одной стороны, существует ряд мультфильмов по произведениям русских классиков: «Муму» И.С. Тургенева, «Железная дорога» Н.А. Некрасова, «Левша» Н.С. Лескова и др. В них много «авторского» текста за кадром и объяснений на фоне простой анимации. Видеоряд помогает понять сложные тексты и культурно-исторические явления. Такие анимационные ленты служат дополнением к лекциям по русской литературе или истории русской культуры. Они являются подготовительным этапом перед просмотром полнометражных фильмов по произведениям русской классики или прочтением романов и повестей в оригинале. Фильмы длятся более часа, а если останавливать запись для объяснений, то занимают целую пару учебного времени. Мультфильмы же занимают 10–15 минут, столько же следует выделить на пересказ и выяснение непонятных моментов, что позволяет оптимизировать время занятия.

Есть тщательно прорисованные и содержащие много музыки мультфильмы, которые являются настоящими шедеврами анимации: «Сказка о попе и его работнике Балде» («Союзмультфильм», 1973, реж. Инесса Ковалевская) или «Снегурочка» по мотивам пьесы А.Н. Островского с музыкой Римского-Корсакова в обработке Л. Шварца («Союзмультфильм», 1952, реж. Иванов-Вано). Они сложны для восприятия не только для иностранных, но и русских студентов, но в то же время производят огромное впечатление. Поэтому задача будущих переводчиков усложняется максимально: они должны во время просмотра вести записи, как если бы они присутствовали на важных переговорах. Сюда входит внимательное слушание и запись необычных имен собственных (Балда, Лель, Купава, Берендей), схематическое описание основных моментов сюжета, фиксация реплик главных героев, которую рекомендуется вести для облегчения последующего воспроизведения текста. Прекрасная музыка служит естественным фоном, при этом осложняющим понимание текста, подготавливая переводчиков к нелёгкой работе в «полевых условиях». Таким образом, студенты осознают необходимость выработки навыка сжатого письма, будь то стенография, символические заметки или простой конспект с общепринятым типом сокращений.

Записи рекомендуется делать на больших листах (А4), с большим интервалом между строк. И если сначала у студентов идут правильные фразы типа: *Снегурочка – дочка Мороза и Весны, прекрасная девочка с холодным сердцем... Она жила в лесу с животными, а хотела с людьми. Дед Мороз боится за неё* – то затем, в почти стрессовых условиях, они начинают рисовать схемы, записывать обрывки разговоров и ключевые моменты. Например, любовные отношения изображают стрелками: Купава > Мизгирь > Снегурочка > Лель и по кольцу опять – Купава, так как Лель отвернулся от Снегурочки и предпочёл её подружку, брошенную Мизгирём. Дилеммы – философские или нравственные – обозначаются фреймами:

Что делать бывшей девушке?: утониться; найти другого парня; пожаловаться царю.

В мультфильме «Снегурочка» много культурологических моментов. Красочно и полно изображены русские народные обряды: сватовство, выкуп невесты, Масленица, купальские хороводы. Исторические реалии представлены персонами глашатаев, гуслиаров, бояр. Различные виды одежды, обуви, головных уборов можно дифференцировать по социальному статусу (*бояре, крестьяне*) и времени года (*летние сарафаны, зимние тулупы*). Такие эпизоды лучше разбирать отдельно в качестве иллюстрации к определённой теме.

Во время просмотра мультфильма целиком внимание концентрируется на основном задании: уловить сюжет и основные темы диалогов. Преподавателю стоит обязательно предупредить, что записи нужно вести не латиницей или иероглифами, а русскими словами (кириллицей), используя весь набор выученных принципов сокращения слов и изобретая свои.

После просмотра мультфильма студенты обсуждают – кто что понял, записал и сможет воспроизвести. Наибольшее внимание уделяется поворотным моментам сюжета и ключевым словам. В то же время приветствуется объяснение экстралингвистической информации своими словами: «*К Купаве приехал жених, наверное, иностранец с юга – волосы чёрные, кожа загорелая, в ухе серёжка*», «*Он увидел Снегурочку – это была любовь с первого взгляда*», «*Царь Берендей похож на Конфуция, он говорит правильные вещи*». Обязательно нужно прояснить все аспекты конца фильма, при недостатке времени пожертвовав разбором деталей в середине сюжета. Попросить студентов сделать частные и общие выводы, например:

Снегурочка? Она растаяла от тепла изнутри и снаружи – от солнца.

А Купец прыгнул с обрыва, но его не жалко, он изменник.

Все поженились, был большой праздник.

Всё стало правильно, по закону.

Солнце стало светить ярко, жизнь наладилась.

Если есть дополнительное время, завершить занятие стоит написанием сочинения о фильме, так сказать «по горячим следам», если нет – задать сочинение на дом, учитывая, что наиболее ленивые и наиболее старательные прочитают описание в интернете, и это послужит дополнительным компонентом восприятия и закрепления языкового материала, даже если они «спишут» правильные тексты. Практика показывает, что академические краткие пересказы все равно слишком длинны, и из них приходится делать резюме, а пересказы, сделанные школьниками старших классов, изобилуют словами и выражениями молодёжного жаргона – и тогда приходится делать стилистическую правку как дополнительный вид работы.

Несмотря на очевидные трудности такой работы, студенты с энтузиазмом воспринимают подобный вид занятий. То есть, при наличии развлекательного компонента и положительного эмоционального фона, способствующего усвоению иностранного языка, оригинальные мультипликационные фильмы дают нам возможность не только упрощать, но и усложнять учебные задачи, помогая выработать навыки для будущей профессиональной деятельности – озвучивания фильмов, последовательного и синхронного перевода.

Список литературы

1. Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск, 2013. С. 119–123.
2. Дьяконова О.О. «Эдьютейнмент в обучении иностранным языкам» // Иностранные языки в школе. 2013, № 3. С. 58–61.
3. Сутеев В.Г. 100 картинок. М.: Аст, 2017.
4. Сутеев В.Г. Все стихи и сказки в рисунках. М., 2015.
5. [Электронный ресурс] URL: https://www.youtube.com/results?search_query=все+мультфильмы+сутеева. (Дата последнего обращения: 15.04.2017)

Boris L.A.

ANIMATED FILMS AS A MEANS OF LEARNING RUSSIAN CULTURE AND THE RUSSIAN LANGUAGE

The article describes the ways in which classical Russian animated films can be used in classes for teaching Russian to future translators.

Keywords: animated films, edutainment, communication exercises.

*Глаголев Владимир Сергеевич
МГИМО МИД России
silvari@mail.ru*

РУССКИЙ ЯЗЫК В СРЕДЕ МИГРАНТОВ ИЗ «БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ»

Для живущих в России иммигрантов из «ближнего зарубежья» изучение русского языка является насущной необходимостью. Его освоение требует от изучающих русский язык углублённого знакомства с русской культурой и литературой. В свою очередь, учёт преподавателем культурных и конфессиональных особенностей иностранных студентов положительно влияет на процесс обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мигранты из ближнего зарубежья, культурные границы внутри российского общества, религиозная специфика материнской культуры, курс «Основы русской культуры и литературы».

В настоящее время проблема сохранения национального языка стоит особенно остро в тех странах, в которых со второй половины XX века и вплоть до настоящего времени наблюдается колоссальный прирост мигрантов. Как известно, в результате подъёма национально-освободительных движений и обретения рядом бывших колоний независимости некоторым европейским странам, а в частности Великобритании, Франции, Испании и Португалии, пришлось решать судьбу ранее подконтрольной метрополиям элиты новообразованных государств.

Схожая судьба ожидала представителей вьетнамской общности после победы национально-освободительного движения в 1945 г. в этой стране и ухода американцев после их поражения в 1975 г. Оставить вчерашних «друзей» на произвол судьбы означало бы просто сдать их врагам и тем самым разделить моральную ответственность за неизбежные для них репрессии. Аналогичная ситуация сложилась для арабов – противников алжирского Фронта национального освобождения и относительно продвинутых по социальной лестнице слоёв местного населения, сотрудничавших с колониальной администрацией. Для Великобритании после прихода к власти правительства «чёрного большинства» в ЮАР данная проблема отягощалась остротой расового противостояния. Впрочем, эта страна столкнулась с первой волной эмигрантов из Индостана ещё в 1948 г., когда массовые мусульманско-индуистские столкновения на территориях только что образовавшихся независимых государств Республики Индия и Исламской республики Пакистан унесли жизни по крайней мере сотен тысяч человек.

Несколько иначе складывалась миграционная ситуация в Федеративной Республике Германия до объединения с ГДР, когда с территорий, отошедших к Польше и Чехословакии по результатам Второй мировой войны, на территорию будущей ФРГ прибыли не только «фольксдойче» («немцы по происхождению»), но и дети от смешанных браков

немцев с поляками и чехами. У части которых, в свою очередь, возникли проблемы с освоением общепринятого в ФРГ немецкого языка.

С воссоединением ФРГ и ГДР и распадом СССР часть «русских немцев», проживавших в России ещё с XIX в., начали переселяться на свою историческую родину. Хотя они, в отличие от представителей многих из перечисленных выше национальных общин, свободно владели немецким языком, быстро выяснилось, что этот немецкий, увезённый в Россию в XIX в., с течением времени развивался в ином направлении, чем немецкий в самой Германии. К тому же, как показала история, главной заботой значительной части «русских немцев» в России было сохранение традиций и обычаев родной Германии. Как правило, они медленно и неохотно вступали в смешанные браки с русской, украинской, белорусской, казахской и другими национальными группами России.

Правительство Германии, проводя политику ассимиляции «русских немцев», поставило главным условием включения иммигрантов в социум полноценное освоение «германского» немецкого языка. «Фильтры», предохраняющие его от деформации, были созданы в детских садах, начальных и средних школах. Даже младший обслуживающий персонал (нянечки, уборщицы) не допускался на работу в эти структуры при отсутствии навыков владения национальным языком в совершенстве, причём учитывалась и его фонетическая составляющая. Другим «фильтром» стала так называемая «матура», то есть экзамен на аттестат зрелости, сдача которого является основным условием приёма студентов в высшие учебные заведения. К «матуре» можно готовиться экстерном, в том числе посещая государственные курсы немецкого языка, действующие для эмигрантов повсеместно.

Сходную (но менее жёсткую) политику проводит правительство США. Курсы американского английского работают не только в крупных, но и в маленьких городах. В случае если учащийся на курсах не сдаёт успешно пройденный им материал, его возвращают к началу той ступени, которую он пока не преодолел. В Испании, к примеру, за повторное обучение взимают ту же сумму, что была уплачена за потерянный год обучения.

Успешная сдача экзаменов по языку подтверждается государственными сертификатами и открывает выпускникам возможность получить рекомендации преподавателей для биржи труда, которая подбирает преуспевшим более высококвалифицированную профессию.

Не следует переоценивать эффективность образовательных программ, используемых средними школами в США. Задача американской средней школы заключается в выработке у учащихся навыков грамотного заполнения основных документов, последовательного изложения своих мыслей, устного и письменного счёта в пределах начального курса арифметики, а также формирование представления о конституционных правах и обязанностях американского гражданина. И, соответственно, каждый учащийся должен иметь чёткие представления о юридических последствиях (включая и финансовую ответственность) их нарушения. При этом ряд университетов США охотно открывает свои двери для слушателей различных профилей летом, проводя так называемый «третий семестр». Среди преподаваемых курсов наиболее популярным является «История американской литературы и культуры», доступных для понимания иммигрантам, освоившим основную курс американского английского языка [4, с. 33–47], [5, с. 30–37].

Хотя очевидно, что по целому ряду причин (в том числе и финансовым) слепое заимствование зарубежной системы интеграции общин мигрантов неприемлем, внимательное изучение его плюсов и минусов – условие того, чтобы избежать самостоятельного изобретения велосипедов. И особенно – не совершать ошибок, за которые затем предстоит расплачиваться социальным дискомфортом, активизацией преступности в некоторых общинах переселенцев и гостей, а также проявлениями национально-религиозной нетерпи-

мости, опасными для стабильной жизни такой же как США полинациональной и поликультурной страны, какой является Россия [6, с. 131–140].

Распад СССР в 1991 г. сопровождался активизацией националистских движений в большинстве бывших союзных республик. В этих условиях начался отток русского населения, что не могло не вызвать девальвацию русского языка и русской культуры в массовом сознании представителей титульных наций получивших независимость государств. Не смогло изменить ситуацию и стойкое сопротивление узкого слоя интеллигенции из этой среды. Поэтому на сегодняшний день высокую планку преподавания русского языка сохраняют в основном элитарные вузы [11, с. 113–131] (как правило, совместные – российско-казахские, российско-киргизские и т.д.), получающие «подпитку» из числа выпускников элитных школ, выпускники которых не испытывают особых трудностей с русским языком (по крайней мере, на бытовом уровне).

Нередко такие дети воспитываются в двуязычных семьях, где высок престиж русского языка. Отметим: данная система образования обслуживает государственные потребности в русскоязычных специалистах достаточно высокого класса, особенно в тех случаях, когда предусматривает длительные стажировки в российских вузах или получение образования в России на русском языке [1], [2, с. 9–16]. При этом оставляет желать лучшего знание русского языка среди тех, кто не располагал возможностью посещать подобные учебные заведения (включая трудовых мигрантов, оказавшихся на территории РФ), что углубляет и без того множественные культурные границы внутри российского общества [8, с. 235–236]. Как следствие, приобретенные в результате несистематического общения навыки нередко деформирует фундаментальные механизмы формирования абстрактного мышления [7, с. 98–100], в том числе – и на родном языке.

В то же время усилия, направленные на поддержание национальных языков, не всегда приводят к конструктивному решению задачи сохранения языка. Например, «борьба» с русизмами нередко провоцирует в общественном сознании пренебрежительное отношение к русской культуре как к историческому врагу свободы собственного народа, создавая с раннего детства «перекосы» в излишне политизированном сознании. Как правило, молодые люди с такими «перекосами» чисто механически, без необходимой глубины, осваивают не только языки, но и фундаментальные науки, сформировавшиеся вне контекстов их материнских языков. Вследствие этого в обществе имеется запрос на «толкователей» переводов научной и общекультурной лексики, обладающих широтой кругозора и глубиной филологической культуры, ближайшим образом представленной на мировом уровне русским языком, – наряду с другими языками, определяющими мировые социально-культурные тренды. На постсоветском пространстве все больше нужны специалисты, свободно владеющие русским языком.

Большинство мигрантов, прибывающих в Россию из стран «ближнего зарубежья», обречено занимать нишу низкоквалифицированной рабочей силы. Исключение составляют люди, которые смогли иммигрировать на территорию Российской Федерации незаконным путём, заручившись поддержкой представителей миграционных структур. Как правило, их претензии на выполнение сколько-нибудь интеллектуальной и творческой работы оказываются несостоятельными, и единственный шанс занять какую-либо высокооплачиваемую престижную должность удаётся, опять же, при поддержке «сверху». При этом люди, пользующиеся такой поддержкой, отличаются в большинстве случаев чрезмерной самоуверенностью, что с неизбежностью влечет за собой конфликтные ситуации, дополняющие и без того напряженное поле социальных процессов современной России.

Интеграция определенной части мигрантов из «ближнего зарубежья» является в сложившихся условиях необходимым процессом. Потребность в их рабочих руках стала

совершившимся фактом. На фоне этого факта слабая адаптация большинства из них к российским реалиям лишает мигрантов возможности самостоятельно освоить русский язык и культуру, выстраивать многопрофильные соседские отношения и т.д. Хотя бы частично амортизировать сложности и противоречия данного процесса могут постоянно действующие курсы преподавания «Основ русской культуры и литературы», обучение на которых не может быть принудительным, но предполагает интерес, энтузиазм и добросовестность как обучающихся, так и преподавателей [3, с. 18–25], [12, с. 36–41], [9, с. 62–67]. Прошедшие этот тренинг имеют шанс стать пионерами в преодолении того отчуждения, которое существует между общинами мигрантов с большинством населения; и способствовать раскрытию содержательных культурных традиций наций и народностей, представителями которых они являются. На подобных курсах уместно предусмотреть и занятия по темам, связанным со спецификой национальных культур мигрантов. Дать им возможность «разговориться», отстаивая все позитивное, что дала и дает им родная культура. Придется говорить о позитивных компонентах образа жизни, связанного с исламской традицией, отделяя культурный ислам от политического ислама [10]. Заметим в скобках, что миграция на территории России из регионов, где широко представлены иные вероисповедания и связанные с ними культуры (иудаизм, буддизм, индуизм) в настоящее время ничтожно. Точечная работа центров изучения русской культуры и литературы может открыть новую страницу во взаимоотношениях представителей разных культур нашей многонациональной России.

Список литературы

1. Афанасьева Н.Д. Обучение культуре деловой речи иностранных студентов юридических специальностей. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Российский университет дружбы народов (РУДН). М., 2009.
2. Афанасьева Н.Д. Русский язык в странах ближнего и дальнего зарубежья на современном этапе / Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе. Материалы Третьей международной научно-методической конференции. Составитель: М.В. Беляков. 2014.
3. Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилёва И.Б. Обучение иностранных студентов в МГИМО МИД России / Русский язык в поликультурном мире. X Международная научно-практическая конференция: Сборник научных статей. Ответственный редактор Е.Я. Титаренко. 2016.
4. Глаголев В.С. Личность в США: взгляд из России // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2009. № 2. С. 33–47.
5. Глаголев В.С. Обучение в высшей школе США: опыт университета штата Техас города Остин // Право и управление. XXI век. 2009. № 2. С. 30–37.
6. Глаголев В.С., Силантьева М.В. Религиозно-культурное пространство европейской России: факторы динамики традиций и традиции динамики // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. 2010. № 2. С. 131–140.
7. Силантьева М.В. Абстракции в современном русском языке: проблемы толкования и преподавания / Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе. Материалы Третьей международной научно-методической конференции. Составитель: М.В. Беляков. 2014. С. 98–102.
8. Силантьева М.В. Проблема «культурных границ» в современном мире: ценностный аспект // Вестник МГИМО Университета. 2014. № 2 (35). С. 235–239.

9. Силантьева М.В. Русский язык в «имперском» формате: «золотой век» русской литературы и культуры как источник современной российской ментальности / Русское культурное пространство. Сборник материалов научно-практического семинара. 2014. С. 62–67.
10. Смирнов А.В. Философия всегда должна быть недовольна // [Электронный ресурс] URL: http://www.ng.ru/science/2017-02-08/9_6923_philosophy.html. (Дата последнего обращения: 23.03.2017)
11. Шестопал А.В., Силантьева М.В. Культурные границы в пространстве современного университета / Метаморфозы посткризисного мира: новый регионализм и сценарии глобального управления Материалы VIII Конвента РАМИ. 2015. С. 113–131.
12. Шестопал А.В., Силантьева М.В. Проблемы культуры в системе подготовки специалистов-международников / Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм Материалы научной конференции.

Glagolev V.S.

RUSSIAN LANGUAGE AMONG MIGRANTS FROM THE “NEAR ABROAD” IN RUSSIA

The study of the Russian language among migrants from the “near abroad” is an urgent necessity. Its development requires in-depth familiarization of students with Russian culture and literature. That, in turn, involves taking into account the specificity of the maternal culture of migrants (including the religious factor) at the level of the organization of the teaching process.

Keywords. Russian as a foreign language, migrants from the near abroad, cultural boundaries within Russian society, the religious specifics of the mother culture, the course “Fundamentals of Russian Culture and Literature”.

Кольовска Елена Георгиевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

egkol@rambler.ru

Кульгавчук Марина Викторовна

МГУ имени М.В. Ломоносова

kulgavchukmv@mail.ru

«МУЗЫКАЛЬНОЕ МОСКВОВЕДЕНИЕ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ)

В статье описывается вариант работы с материалами адресованного изучающим русский язык иностранцам пособия «Я шагаю по Москве» в случае его использования на занятиях со студентами, чьи профессиональные интересы лежат в сфере искусства и, в частности, музыки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, гуманитарный профиль, история искусства, музыкальная культура.

В процессе работы над пособием «Я шагаю по Москве» и апробации отдельных его уроков, посвящённых московским бульварам, стало очевидно, что для преподавателей может быть полезна организация материала не только по «географическому» принципу (в соответствии с направленностью «прогулки» по конкретному бульвару), но и по темати-

ческому. Особенно важно это в тех случаях, когда обучаемые имеют явно выраженный профессиональный интерес к материалу как будущие художники, архитекторы, музыканты, историки литературы и искусства. Хотя процентный состав студентов данных специальностей невелик, существует потребность в учебных материалах, которые удовлетворили бы их интересы и облегчили бы им процесс овладения будущей профессией. В данной статье речь пойдёт о том, как лучше использовать тексты пособия, а также отдельные материалы, которые можно условно объединить под общим названием «Прогулки по Москве», при обучении русскому языку как иностранному будущих музыкантов, а также людей, для которых музыкальная Россия, история её культуры, композиторы и музыканты, чьи имена связаны с Москвой, представляют определённый интерес. Следует отметить, что Москва постоянно привлекает иностранных граждан, чьи образовательные интересы лежат в музыкальной сфере, так как уровень подготовки в средних специальных и высших учебных заведениях, где обучаются музыканты, и в постсоветское время остаётся стабильно высоким.

В Институте русского языка и культуры, как правило, не выделяются специальные группы, в которых велась бы целенаправленная подготовка поступающих на существующий в МГУ с 2001 года факультет искусств, но ежегодно мы встречаемся с необходимостью готовить студентов, которые планируют продолжить обучение именно на этом факультете. При этом специальные предметы «История искусства», «Введение в специальность», «Введение в историю музыкальной культуры», «Музыкальная литература», разумеется, не предусмотрены учебным планом, и в процессе обучения возникает «провал», который впоследствии довольно трудно ликвидировать. Трудности возникают ещё и потому, что студенты-музыканты зачастую учатся в разных группах – это связано с разными по времени заездами. Именно поэтому возникает необходимость в создании материалов, которые можно было бы не только использовать как варианты индивидуальных заданий для студентов, чьи профессиональные интересы связаны со сферой искусства, но и (в отдельных случаях) предлагать группе, состоящей из разных по своей профессиональной направленности студентов-гуманитариев. Мы обращаемся к музыкальной тематике в силу того, что эта область может стать неким объединяющим началом, привлекающим студентов разных гуманитарных специальностей, поможет им осознать связь истории города, в котором они живут и учатся, с историей культуры России и, шире, мировой культурой.

В различных уроках пособия «Я шагаю по Москве» наряду с именами писателей, художников, архитекторов, известных исторических деятелей упоминаются имена известных музыкантов, не только российских, но и зарубежных. Так как тексты, входящие в пособие, представляют собой описание прогулок по бульварам, в них отражается и история зданий, и подробности биографии известных людей. Естественно, что в отдельных уроках пособия не выделяются темы «Москва литературная», «Москва музыкальная», «Русский модерн», «Московская городская усадьба» и т.д. Присутствие в текстах общекультурной информации даёт возможность студентам-гуманитариям получить фоновые знания, сформировать представления о русском искусстве. Материал пособия при желании может стать своеобразной иллюстрацией, облегчающей процесс познания русской истории и, в частности, истории русского искусства. Обобщение информации по столь важной теме становится возможным тогда, когда значительная часть разделов пособия уже изучена, и с точки зрения закрепления материала и расстановки важных для овладения будущей профессией акцентов имеет смысл провести обобщающие занятия, расширив рамки предлагавшегося ранее материала.

Рассмотрим возможные пути построения подобных занятий, представляющих интерес для преподавателей, работающих с будущими музыкантами.

В разных уроках пособия упоминались имена Р. Глиэра – композитора, создавшего музыку к первому советскому балету «Красный мак» (текст о Петровском бульваре), С. Рахманинова (в тексте о Страстном бульваре присутствует рассказ о доме, где музыкант жил и работал, упоминаются наиболее важные вехи его биографии, а также описание памятника композитору. Безусловно, фигура Рахманинова, ставшая знаковой для мировой культуры XX века, заслуживает того, чтобы эта информация стала известна студентам. Раздел, посвящённый Рождественскому бульвару, включает в себя информацию о доме, принадлежавшем Н.Ф. фон Мекк, в котором бывал П.И. Чайковский; в этом же доме умер известный польский скрипач и композитор Генрик Венявский. Великий польский музыкант, тяжелобольной в то время, был приглашён хозяйкой дома, здесь он провёл последние месяцы своей жизни. Имя Генрика Венявского, скрипача-виртуоза и композитора, имевшего огромную популярность в середине XIX века, может быть известно далеко не всем студентам, чей путь в музыке только начинается. Именно поэтому преподавателю стоит дополнить информацию, представленную в виде биографического текста, прослушиванием произведений этого автора, в частности его «Воспоминания о Москве», в основе которого лежат мотивы песен известного русского композитора А.Е. Варламова. Упоминание о фон Мекк присутствует и в тексте о доме, который находится недалеко от Бульварного кольца – это так называемый «Дом трёх композиторов» на Мясницкой. Здесь останавливался Ференц Лист, а позднее, когда владелицей дома стала фон Мекк, в доме жил Клод Дебюсси, преподававший музыку её дочерям; бывал в этом доме и П.И. Чайковский. Основной материал пособия «ограничен» пределами Бульварного кольца, но в дополнительных текстах для чтения, включённых в рубрику «Свернём в переулок», даётся информация о тех страницах биографии великого композитора, которые связаны с Москвой. Приведём пример небольшого текста такого рода, который может быть интересен и полезен прежде всего для студентов, связывающих своё будущее с музыкой.

Ференц Лист, знаменитый венгерский композитор, не случайно посетил Москву в 1844 году. Именно в это время Москва стала одним из центров европейской музыкальной культуры. На гастроли сюда приезжали многие известные певцы, скрипачи, пианисты. Выступления Листа, их эмоциональность и выразительность произвели огромное впечатление на московскую публику. «Лист свёл Москву с ума, играет везде и для всех», – так писали современники об этих концертах. Венгерский композитор с интересом осматривал московские достопримечательности. Особенное впечатление на него произвели песни московских цыган. Он даже выступал с импровизацией, в которой звучали самобытные мелодии этого народа.

В Москве сохранилось несколько зданий, в которых выступал знаменитый композитор, а также дом, в котором он останавливался (Рождественский бульвар, дом 14; Мясницкая улица, дом 44).

И после отъезда Листа из России он продолжал интересоваться русской культурой и, в частности, музыкой. Одним из его любимых композиторов был М.И. Глинка. Об отношении Ференца Листа к русской музыке и России говорят слова, сказанные им при встрече с известным русским композитором А.П. Бородиным: «...Нам нужно Вас, русских... Вы мне нужны... У Вас живая, жизненная струя; у вас будущее».

Интересна и история знакомства фон Мекк с Клодом Дебюсси. Данную информацию преподаватель может напомнить студентам в виде вопросов, ответы на которые они должны найти, повторив материал изученных уроков. Вопросы могут затрагивать биографию композиторов, названия наиболее известных произведений – работа с данным материалом подготовит студентов к восприятию весьма непростого курса «Музыкальная литература», изучение которого вызывает определённые труд-

ности. Студентам можно предложить самостоятельно ознакомиться с сайтами музеев, посвящённых деятелям музыкальной культуры, можно составить вопросы, ответы на которые они найдут, внимательно ознакомившись с сайтом музея и, конечно же, в процессе посещения экспозиции. Такого рода вопросы могут быть сформулированы в форме популярных сейчас в молодёжной среде квестов. Работу над темой можно разнообразить, предложив студентам фрагменты произведений композиторов, чьи имена упоминались в текстах (такого рода задание могут подготовить и сами студенты). Разумеется, преподаватель (в зависимости от уровня подготовленности аудитории и степени её заинтересованности) может выйти за пределы пособия, предложив студентам найти самостоятельно (с помощью Интернета) информацию о других известных музыкантах, чьи имена связаны с Москвой, «проложить» свой маршрут посещения залов Московской консерватории, которая, кстати, упоминается в тексте о Никитском бульваре. Завершением работы такого рода может быть более детальное изучение биографий композиторов (или же отдельных эпизодов их жизни, связанных с Москвой), что даст возможность отработать нужную обучаемым профессиональную лексику. Последнее важно ещё и потому, что будущие студенты факультета искусств, обучающиеся в Институте русского языка и культуры, не имеют возможности осваивать язык будущей специальности по отдельной программе; работа по материалам пособия, в процессе которой уделялось бы внимание важной для студентов тематике, могла бы быть полезной.

Безусловно, разговор о «Москве музыкальной» будет неполным без упоминания существующих в Москве учебных заведений, при которых есть учебные театры или студии, концертных залов и, конечно же, музыкальных театров. Весьма полезным может быть знакомство с сайтами данных учреждений, на которых присутствует информация, играющая не только познавательную, но и обучающую роль. Такого рода работа даст возможность отработать конструкции типа: *кто выступает где, кто исполняет что, кто дирижирует чем, кто аккомпанирует кому* – и вызовет необходимость использования специальной лексики (названия музыкальных инструментов, музыкальных жанров и т.д.).

Хотелось бы отметить ещё одну особенность подачи материала в уроках подобного типа. Обычно в учебниках и пособиях по русскому языку как иностранному упоминаются деятели российской культуры. Мы полагаем, что упоминание в учебных материалах имён Клода Дебюсси, Ференца Листа, Генрика Венявского как музыкантов, чьи судьбы были связаны с Россией, с Москвой, наряду с именами Чайковского, Рахманинова, Прокофьева поможет обучаемым ощутить взаимосвязь и взаимозависимость различных явлений мировой культуры.

*Kolovska E.G.
Kulgavchuk M.V.*

**“MUSICAL MOSCOW” ON THE RUSSIAN LESSONS FOR FOREIGNERS
(FROM EXPERIENCE OF CREATION OF EDUCATIONAL MATERIALS FOR
HUMANITARIAN STUDENTS)**

The article describes the work with the materials of the textbook *Walking around Moscow* at the lessons of Russian as a foreign language. This work has special features in the groups of students whose professional interests are associated with arts and music.

Keywords: Russian as a foreign language, humanitarian profile, history of art, music culture.

Пугачёв Иван Алексеевич

*Российский университет дружбы народов
pugachev-ivan@mail.ru*

Будильцева Марина Борисовна

*Российский университет дружбы народов
budilceva51@bk.ru*

Варламова Ирина Юрьевна

*Российский университет дружбы народов
varlamova60@mail.ru*

ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА «ОСНОВЫ РИТОРИКИ И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

В статье излагаются содержание и лингвометодические принципы созданного авторами курса «Основы риторики и культура речи для иностранных студентов». Курс нацелен на формирование и развитие у иностранных учащихся навыков грамотной и убедительной речи, культуры общения и публичного выступления, ведения дискуссии.

Ключевые слова: риторика, культура речи, интерференция, научное и деловое общение, интерактивное обучение.

Иностранцами студентами естественнонаучного и технического профилей Российского университета дружбы народов, владеющими русским языком в объеме I Сертификационного уровня (B1), изучается дисциплина «Основы риторики и культуры речи» [1]. Данный курс нацелен на совершенствование речевой культуры иностранных учащихся, формирование и развитие у них навыков грамотной и убедительной речи, культуры общения и публичного выступления, ведения дискуссии.

Необходимость создания подобного курса вызвана тем, что иностранные студенты изучают дисциплину «Основы риторики и культуры речи» совместно с российскими учащимися. В этих условиях возможности усвоения материала и коммуникативные потребности иностранных и российских студентов, естественно, во многом не совпадают. Для иностранцев, изучающих русский язык в условиях погружения в естественную языковую среду, достаточно остро стоит проблема адекватности взаимопонимания коммуникантов, являющихся носителями разных языков и культур. Именно поэтому занятия со студентами-иностранцами должны быть ориентированы на удовлетворение их особых потребностей и на формирование недостающей им социолингвистической, культурологической и коммуникативной компетенции, а также навыков публичного выступления и участия в дискуссии.

Программа курса построена в соответствии с коммуникативными и лингвокультурными потребностями иностранных студентов в социально-культурной, учебно-научной и деловой сферах общения. В плане содержания авторы курса допускают определенный отход от государственного стандарта, проявляющийся в очевидном смещении акцентов в сторону этнолингводидактической направленности обучения.

В программу курса включен материал, помогающий решить ряд конкретных задач, связанных со спецификой восприятия явлений русского языка иностранцами, а именно:

- 1) знакомство с нормами современного русского литературного языка, наиболее значимыми для учебно-научной и деловой сфер общения;
- 2) углубленное изучение официально-делового стиля и композиционно-языковой специфики деловых текстов;
- 3) преодоление трудностей разных языковых уровней, характерных для иностранной аудитории в целом;

4) преодоление интерференции, вызванной влиянием конкретного языка (родного или языка-посредника);

5) формирование лингвокультурологической компетенции в научном и деловом общении с учетом сходств и различий языковых картин мира носителей русского языка и других языков;

б) предупреждение так называемого культурного шока, возникающего в результате недостаточного внимания к проблемам межкультурной коммуникации.

В соответствии с поставленными задачами в программе курса выделяются три основных раздела: «Нормативный аспект современной риторики», «Коммуникативный аспект современной риторики», «Основы ораторского искусства». Следует отметить, что, несмотря на совпадение изучаемых разделов и некоторых тем, курс для иностранцев существенно отличается от курса с таким же названием для русскоязычных учащихся.

Специфика языкового материала, предназначенного для иностранной аудитории, наиболее ярко проявляется в разделе «Нормативный аспект современной риторики», включающем в себя темы «Орфоэпические нормы», «Морфологические нормы», «Синтаксические нормы» и «Лексические нормы». Изучение иностранными студентами норм современного русского литературного языка в рамках данного раздела направлено прежде всего на предупреждение ошибок, связанных с интерференцией, а также с различиями в языковых картинах мира учащихся-носителей конкретных языков.

В частности, в иностранной аудитории при изучении орфоэпических норм делается акцент на учет языковых трудностей в области постановки ударения и произношения носителей конкретных языков. При обучении русскому ударению особое внимание уделяется несовпадению места ударения в словах с интернациональными корнями в русском и в других языках, а также таким специфическим для русского языка явлениям, как оглушение, озвончение и ассимиляция согласных, редукция гласных, наличие в словах непроносимых согласных.

При обучении иностранных учащихся морфологическим нормам рассматриваются правила образования и использования различных грамматических форм, вызывающих наибольшие затруднения у иностранцев. Так, при изучении существительных рассматриваются закономерности определения рода всех существительных, оканчивающихся на –Ь; несклоняемых существительных; существительных, обозначающих профессию или должность; варианты образования и употребления форм числа и падежных форм. При изучении прилагательных рассматриваются общие правила образования сравнительной и превосходной степени; сочетаемость прилагательных со словами *очень* и *гораздо* (*очень тихо*, *гораздо тише*); особенности образования и употребления кратких форм прилагательных. При изучении местоимений особое внимание уделяется правилам употребления притяжательного местоимения *свой* и возвратного местоимения *себя*; правилам выбора и употребления неопределенных местоимений с частицами *-то*, *-либо*, *-нибудь* и *кое-*. Значительное место в данном разделе занимают также правила использования глаголов несовершенного и совершенного вида в прошедшем времени, инфинитивных конструкциях и императиве, а также задания коммуникативного характера, направленные на закрепление этих правил.

В основе обучения иностранных студентов синтаксическим нормам лежат закономерности сочетаемости слов и правила построения простых и сложных предложений. В данном разделе рассматриваются, в частности, трудные случаи глагольного, именного и предложного управления, смысловозначительная функция порядка слов в простом предложении, правила употребления деепричастного оборота, порядок частей в сложноподчиненном предложении со словом *который*; различия в значении и употреблении союзов *что* и *чтобы*, частицы *ли* и союза *если* в сложных предложениях.

Обучение лексическим нормам в иностранной аудитории также имеет свою специфику: работа с лексикой строится на основе поэтапного изучения наиболее значимых для иностранных студентов аспектов темы [3]. При изучении точности словоупотребления обращают внимание на две группы слов:

1) близкие по звучанию, но разные по значению слова, которые переводятся по-разному (*принимать-применять*);

2) близкие по значению однокоренные и неоднокоренные слова, которые совпадают по значению с соответствующими словами их родного языка только частично (*учить – учиться – изучать – заниматься; помнить – вспомнить – запомнить – напомнить*).

Многозначные слова русского языка также представляют трудность для иностранцев, так как при сопоставлении их с соответствующими словами родного языка обнаруживаются не только общие значения, но и существенные различия. Уточнить значение слова позволяет только его контекстное употребление. С другой стороны, необходимо принимать во внимание, что в некоторых случаях разные русские лексемы переводятся на иностранный язык одним и тем же словом, что может привести к нарушению иностранцем норм словоупотребления в русском языке. Чтобы избежать ошибок при использовании слов-интернационализмов, необходимо помнить, что некоторые русские слова с интернациональной основой, имеющие в других языках сходные по структуре и звучанию лексемы, существенно отличаются от последних по смыслу. Это так называемые «ложные друзья переводчика». Они требуют особенно внимательного изучения [4]. Отдельного внимания требует изучение лексической сочетаемости, так как в разных языках в силу специфики национального языкового сознания слова могут соединяться по-разному. Ср. в русском языке – *задавать вопрос*, в английском – *спрашивать вопрос (to ask a question)*, в испанском – *делать вопрос (hacer una pregunta)*.

С целью предотвращения ошибок, обусловленных типологическими различиями изучаемого и родного языков и традиционно встречающихся у иностранных учащихся, в соответствующих разделах курса предлагается доступный комментарий и система практических заданий, помогающих «снять» как общие трудности, так и трудности, характерные для носителей тех или иных языков [2].

В разделе «Коммуникативный аспект современной риторики» вводится понятие текста как основной синтаксической единицы, имеющей строго определенные признаки. Учащиеся знакомятся с понятием «функциональный стиль речи», со спецификой научного и официально-делового стилей, а также с различными типами текстов и их ролью в названных функциональных стилях. Основной акцент здесь делается на обучении студентов составлению таких учебно-научных текстов, как план, конспект, аннотация. Кроме того, учащиеся приобретают навыки написания на русском языке некоторых видов документов, а также обучаются русскому устному речевому этикету в деловой сфере.

Абсолютно новым для иностранной аудитории является раздел «Основы ораторского искусства». Материал данного раздела предполагает изучение следующих тем:

а) «Виды публичных выступлений по цели и по форме»;

б) «Подготовка к выступлению: выбор темы, отбор материала, структура выступления»;

в) «Убеждающая речь. Виды аргументов и способы аргументации»;

г) «Контакт оратора с аудиторией. Советы начинающему оратору»;

д) «Публичное обсуждение, участие в дискуссии. Искусство отвечать на вопросы».

Главной особенностью разработанного курса является его практическая направленность и интерактивный характер. Прохождение каждой темы предусматривает выполнение заданий, направленных на формирование умений формулировать вопросы по изучаемой теме и давать аргументированные ответы, выражать собственную точку зрения, согласие, несогласие с мнением собеседника, отказ, т. е. последовательно готовит учащихся

ся к дискуссионному общению [4]. Завершающим видом работы является публичное выступление с убеждающей речью на итоговой студенческой конференции.

Таким образом, в ходе изучения курса студенты приобретают навыки публичного выступления информационного и убеждающего характера. Виды работы, предусмотренные в каждом разделе, во многом способствуют преодолению коммуникативного барьера и развитию навыка естественного речевого поведения в самых разных ситуациях общения.

Дисциплина «Основы риторики и культура речи» занимает вполне определенное место в системе обучения русскому языку как иностранному. В зависимости от рабочего учебного плана той или иной специальности она может быть включена в программу 1, 2 и даже 3 курса. Разница уровня языковой подготовки иностранных учащихся разных курсов обязательно учитывается при изучении данного предмета в каждой конкретной группе. Дальнейшее развитие коммуникативных навыков и умений, полученных студентами в результате освоения курса «Основы риторики и культура речи», возможно в процессе обучения иностранных учащихся профессиональному дискуссионному общению в рамках дисциплины «Русский язык в профессиональной деятельности» на 3 курсе [5; 6].

Список литературы

1. Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., Пугачёв И.А. Риторика и культура речи: практический курс для иностранцев: учебное пособие. М.: РУДН, 2015.
2. Будильцева М.Б., Варламова И.Ю. Синтаксические нормы: пути преодоления интерференции и повышения уровня культуры русской речи у иностранных учащихся // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания», 2016. № 1. С. 7–14.
3. Будильцева М.Б. Обучение лексическим нормам студентов-иностранцев в курсе «Русский язык и культура речи» // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность», 2011. № 1. С. 96–102.
4. Карапетян Н.Г., Черненко Н.М. Готовимся участвовать в дискуссии на русском языке. Обучение профессиональному дискуссионному общению. Для иностранных студентов старших курсов филологических специальностей. М.: РУДН, 2014.
5. Карапетян Н.Г., Черненко Н.М. Русский язык в профессиональной деятельности. Учебно-методическое пособие для иностранных студентов, обучающихся по специальностям «Архитектура» и «Строительство». М.: РУДН, 2016.
6. Пугачёв И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И.А. Пугачёв. М.: РУДН, 2016. С. 239–288.

*Pugachev I.A.
Budiltseva M.B.
Varlamova I.Y.*

TEACHING THE “BASICS OF RHETORIC AND SPEECH CULTURE” COURSE TO FOREIGN STUDENTS

The article describes the contents and linguistic principles created by the authors of the “Basic of rhetoric and culture-speech for foreign students” course. This course focuses on the improvement of culture-speech of foreign students, of formation and development of their skills for the competent and persuasive speech, of cultural communication and public speaking, debates.

Keywords: rhetoric, culture of speech, interference, scientific and business communication, interactive learning.

Тихомирова Надежда Леонидовна
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
nadia_87@inbox.ru

КУРС ИНТЕНСИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТАЦИИ. ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

В статье описан новый курс в методике преподавания РКИ – курс интенсивной коммуникативной адаптации, отвечающий потребностям людей, живущих и работающих в России, даны его основные характеристики, приведена таблица дополнений учащимся к традиционным темам изучения русского языка в рамках начального уровня, а также описаны модели измерения культурных ценностей, которые находят практическое применение в международном бизнесе, в области кросс-культурной коммуникации, на тренингах в деловой сфере и в преподавании английского языка как второго языка. Эти модели могут быть применены в методике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: курс интенсивной коммуникативной адаптации, модели измерения культурных ценностей, снижение межкультурного непонимания, межкультурная компетенция, практика преподавания РКИ.

Изучение культуры с точки зрения коммуникативных задач процесса обучения

Вопросы изучения культуры в процессе обучения языку актуальны не только в методике преподавания РКИ. Они интересуют культурных антропологов, бизнес-тренеров, специалистов по межкультурной адаптации по всему миру. Говоря о кросс-культурной коммуникации, зарубежные исследователи используют «модель айсберга» или «луковицы» для обозначения других культур, потому что 7/8 айсберга скрыты от зрения, а именно глубинные ценности культуры определяют поведение и восприятие её носителей, а также их социальное взаимодействие. Для межкультурной коммуникации важны и глубинный и поверхностный уровни, потому что, как отмечает М. Гирдхэм «и глубинные и поверхностные культурные ценности могут вызывать трудности в межкультурном общении: глубинная культура – потому, что коммуникация, которая конфликтует с другими ценностями, скорее всего, будет неправильно понята, отвергнута и признана оскорбительной; поверхностная культура, – потому что она определяет, что вежливо и что невежливо» [9, с. 196–197]. К внешним, поверхностным слоям культуры в модели «лука» исследователи относят: продукты питания, кухню, шопинг, праздники и ритуалы, дресс-коды, формы обращения и приветствия, местный язык, жесты и язык тела, отношение к курению, алкоголю и наркотикам, дарение подарков и добрососедство, режим дня, политическую систему и организацию и др. Внутренние слои культуры касаются многих негласных взглядов и норм, которые носители той или иной культуры часто рассматривают как «здравый смысл». Специфические убеждения культуры о разных аспектах жизни влияют на многие неписанные правила, например: отношение ко времени, личное пространство и контакт глаз, гендерные роли и семейная жизнь, социальные классы и этнические группы, отношение к правилам, власти, и пожилым людям, трудовая этика и поведение на рабочем месте. [8].

Как измерить культуры? Есть ли универсальные параметры, на которые можно опереться, говоря об основах, ценностях культур, влияющих на межкультурную коммуникацию? Эти вопросы занимают многих исследователей во всем мире.

Э. Холл, американский кросс-культурный исследователь, выделяет контекст в качестве основного параметра измерения культур и разделяет все культуры на *высоко-* и

низкоконтекстуальные культуры. К первым он относит культуры, в которых большая часть информации передаётся имплицитно (поведением, реакцией, внешним видом, иерархией, статусом – в Китае, Бразилии, Японии, Корее, Вьетнаме, России и др.); ко вторым относятся культуры, в которых вся информация передаётся явно, высказывается, большое значение придаётся словам (Австралия, Германия, Англия, Финляндия, Нидерланды, Израиль, США и др.). [11, с. 3–24].

У. Гудикунст, формулируя собственную теорию межкультурной адаптации, выделяет в качестве главного параметра уровень тревожности и неопределённости. Умения предугадывать поведение представителей другой культуры снижают уровень неопределённости, в то время как высокий уровень неопределённости и тревожности оказывает негативное воздействие на процесс межкультурной коммуникации [10].

Р.Д. Льюис, британский специалист в области межкультурной коммуникации, предложил следующую классификацию культур в сфере делового общения. Критерием разделения культур выступает время.

– *моноактивные (task-oriented)* – культуры, в которых принято планировать свою жизнь, составлять расписания, заниматься только одним делом, а по завершении его переходить к другому: американцы, англичане, немцы, северные европейцы.

– *полиактивные (people-oriented)* – общительные народы, ориентированные на отношения с другими людьми, ведут много проектов сразу, планируют очередность дел не по расписанию, а по степени относительной привлекательности, того или иного дела: латиноамериканцы, южные европейцы (итальянцы), арабы.

– *реактивные (respect-oriented listeners)* – «слушающие» культуры, придающие наибольшее значение вежливости и уважению, предпочитают слушать собеседника, с осторожностью принимают решения, стремятся избегать конфликтов в переговорах: азиатские страны (Япония, Китай, Тайвань, Сингапур, Турция, Финляндия), финны [4].

Г. Хофстеде, нидерландский социолог и культуролог, разрабатывал типологию культурных измерений, которая описывает влияние культуры общества на индивидуальные ценности своих членов, и то, как эти ценности влияют на поведение. Г. Хофстеде и М. Минков [12] опираются на материал проекта Всемирный обзор ценностей, www.worldvaluessurvey.org, который с 1981 года занимается изучением ценностей и их изменениями, а также их влиянием на социальную и политическую жизнь общества. В опросе проекта приняли участие 400 000 респондентов, представители 100 стран. Исследователи выделяют следующие параметры измерения культур:

1) *дистанцированность власти*. Этот параметр связан с проблемой человеческого неравенства, статуса. Горизонтальная дистанция зависит от разной степени близости между участниками общения. В контактных культурах (в латиноамериканских странах, арабских странах, Турции, Греции и др.) существует близкая дистанция общения, в них распространена тактильная коммуникация, а личное пространство незначительно; коммуниканты касаются друг друга, допустимы объятия, поцелуи. В дистантных культурах (в Великобритании, США, Японии, в западноевропейских странах) существует достаточно большое личное пространство, касания, объятия, поцелуи редки. Как подчёркивает Ларина, различия в дистанции «влияют на стиль коммуникации в целом, формируя особенности невербальной, вербальной и эмоциональной коммуникации. Более того, они определяют культурные ценности и образ жизни народа» [3, с. 48]. Вертикальная, статусная дистанция зависит от иерархии собеседников, их положения в обществе, статуса, возраста и выражает степень обладания большим авторитетом, властью в данном обществе. В восточных культурах эта дистанция выше, чем в русской. Так, в корейском языке существует несколько разновидностей вежливого стиля языка: официально-вежливый стиль (почти-тотальный), неофициально-вежливый стиль (в нем выделяется высокая и низкая форма), и

просторечный стиль (используется в семье и по отношению к низшим в социальной иерархии), что подчёркивает уважение к старшим, почитание иерархии и статуса. Представители дистантных культур признаются, что вопрос о возрасте собеседника (чтобы понять, какой стиль языка использовать в разговоре) иногда снимает барьеры между коммуникантами, если оказывается, что они одинакового возраста, а иногда «работает как бомба»: увеличивает дистанцию и напряжение между собеседниками.

2) *избегание неопределённости*. Этот параметр связан с уровнем общественного напряжения в ожидании неизвестного будущего и показывает, в какой степени та или иная культура задаёт своим членам ощущение спокойствия либо беспокойства в нерегламентированных ситуациях. Избегание неопределённости проявляется и в коммуникативном поведении: так, представители культур с низким уровнем допустимой неопределённости стремятся её уменьшить: спрашивают о возрасте, семье, доме, задают вопросы о месте работы и других вещах. Представители культур с допустимым высоким уровнем неопределённости не считают нужным обмениваться такой информацией, наоборот, они ценят свободу личности не делиться этим.

3) *индивидуализм/коллективизм*. В индивидуалистических обществах люди независимы от «группы», семьи, приоритетными являются их персональные цели и интересы, «я» стоит выше, чем «мы» (исследователи считают [7, с. 214], что хорошим примером здесь может быть написание местоимения я (I) в английском языке с большой буквы – ср. написание местоимения Вы с большой буквы в русском языке). В таких культурах карьера человека зависит от его личных качеств, способностей, умений, дети стремятся рано начать работать и покинуть родительский дом, стать независимыми. В коллективистском обществе, напротив, люди взаимозависимы внутри групп, преобладают интересы группы (семьи, племени, нации), «мы» стоит выше, чем «я», групповые цели важнее индивидуальных, поведение индивидов базируется на внутригрупповых нормах, ценностях. Так, в Японской культуре существует пословица: «торчащий гвоздь забивают» (торчащий гвоздь – это человек, который не соблюдает нормы и правила японского общества). Так, например, «коллективисты в конфликтных ситуациях в первую очередь стремятся сохранять и наладить отношения, в то время как индивидуалисты в первую очередь стремятся достичь справедливости» [14, с. 30]. Однако, в индивидуалистических обществах есть коллективисты, а в коллективистских – индивидуалисты.

4) *маскулинность/фемининность* связаны с распределением эмоциональных ролей, ценностей между мужчинами и женщинами (гендерными группами). В культурах с высоким индексом мужского начала доминируют ценности, характерные для мужчин (достижение целей, карьера и деньги, амбициозность, восхищение силой, максимальная дифференциация эмоциональных ролей). Женщины редко работают в «мужских» профессиях – в армии, на флоте, на железной дороге – в Японии, Италии, Мексике, Венесуэле, Австрии. В культурах с преобладающими «женскими» ценностями характерны: баланс между работой и семьёй, тёплые отношения, духовные ценности, сочувствие к слабым. Провозглашается равенство полов, мужчины могут воспитывать детей, делить домашние обязанности, на выборных должностях в политике много женщин, например, в Скандинавских странах, Нидерландах.

5) *долгосрочная/краткосрочная ориентированность* связаны с выбором фокуса внимания для действий человека: будущее, настоящее или прошлое. В культурах с большими значениями этого параметра (Юго-Восточная Азия) характерны расчётливость, готовность общества жить во имя будущего, упорство в достижении целей, стойкость, инвестирование в проекты, которые принесут результаты в долгосрочной перспективе. В культурах с малым значением этого параметра (в США и Европе) характерно уважение традиций, стремление к быстрому получению результата, выполнение социальных обяза-

тельств. По мнению многих иностранцев, Россия относится к странам с краткосрочной ориентированностью: русские не склонны копить деньги и планировать долгосрочные финансовые стратегии.

б) *потворство желаниям / сдержанность*. Этот параметр обозначает удовлетворение базовых человеческих потребностей, желаний, выполнение которых повышает ощущение счастья у членов общества. Он характеризует способность общества удовлетворять личные желания, даёт членам культуры возможность распоряжаться самим собой. Напротив, строгие социальные нормы существуют в тех культурах, в которых сдержанность и самоконтроль считаются ценностью, а удовлетворение личных желаний не поощряется [12; 13].

Параметры культур являются только основой, попыткой определить универсальные способы для оценки конкретной культуры. На общение и поведение каждого человека, представителя той или иной культуры, могут оказывать влияние и другие факторы, например, личные качества, характер, семья, образование и материальное положение. Однако, данная типология культурных измерений широко применяется в международном бизнесе. Исследования показывают, что духовные ценности и социокультурная организация общества являются важнейшими параметрами измерения культур, а отмеченные особенности культур проявляются во всех сферах общения. Знания культурных особенностей помогают преодолевать возникающие сложности, быстрее адаптироваться к условиям и ситуациям общения в новой культуре. Описанные выше модели измерения культурных ценностей находят практическое применение в международном бизнесе, в области кросс-культурной коммуникации, на тренингах в деловой сфере и в сфере преподавания английского языка как второго языка. Следовательно, они могут быть применены в методике русского языка как иностранного.

Курс интенсивной коммуникативной адаптации

В настоящее время остро стоит вопрос об объединении и использовании знаний из культурной антропологии, когнитивной культурологии, социологии в методике преподавания иностранных языков и в методике преподавания РКИ. Именно поэтому возникает необходимость в выделении особым образом организованной системы занятий, которая получила название «Курс интенсивной коммуникативной адаптации» и разработке системы упражнений для адаптации слушателей курса в русской лингвокультурной среде.

Курс интенсивной коммуникативной адаптации (далее – курс ИКА) – форма и содержание обучения иностранным языкам, получившая своё распространение благодаря общественному запросу на новые интенсивные формы обучения и коммуникативной адаптации. Он направлен, прежде всего, на улучшение межкультурного понимания, на социальную адаптацию слушателей, работающих и – параллельно с работой, практически не требующей русского языка, – изучающих русский язык как язык среды временного пребывания. Курс обеспечивает реальные коммуникативные потребности иностранцев, высококвалифицированных специалистов, приезжающих работать в Россию.

В современной науке большое значение приобретает изучение проблем межкультурной адаптации, «в широком смысле понимаемой как сложный процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, а также результат этого процесса». [6, с. 127].

Основные характеристики курса ИКА:

1. Обучение происходит в языковой среде.
2. Сочетание обучения слушателей курса с работой в стране изучаемого языка; их непосредственное соприкосновение с корпоративной культурой России, русскими коллегами и жизнью в языковой среде за пределами аудитории.

3. Ограниченный круг тем общения. Приоритетом для учащихся нулевого уровня становится умение говорить по-русски, прежде всего, в ситуациях обиходно-бытового общения. Язык «жизни» слушателей – русский, язык работы в России, как правило, – английский (или родной язык и английский), что определяет цели и круг тем на курсе ИКА.
4. Интенсивность занятий и их результативность, что позволяет за сравнительно небольшое количество уроков и небольшое время обучения с нуля достичь уровня А2.
5. Небольшая продолжительность урока и его насыщенность разными видами и формами работы.
6. Вариативный характер курса: в зависимости от потребностей и личных интересов учащихся (сферы работы, психологических и возрастных характеристик) цели и содержание курса могут меняться.
7. Системность организации языкового и речевого материала.
8. Непродолжительные сроки обучения и минимальное время на домашние задания слушателей в силу их занятости на работе. Работа занимает 90 % времени слушателей курса, именно поэтому программа курса проходит в аудиторное время.
9. Нулевой уровень русского языка у учащихся курса. Из отсутствия начальной подготовки слушателей возникает необходимость приобретения новых навыков и умений во всех видах речевой деятельности.
10. Коммуникативная и строго практически применимая направленность курса.
11. Использование английского языка (или другого языка) в качестве языка-посредника.

Содержание обучения курса ИКА:

1. Обучение языку связано со знакомством с историей страны и её культурой. Курс направлен на повышение качества межкультурного взаимопонимания, на социальную адаптацию слушателей, живущих в стране изучаемого языка. Последовательность изучения лингвокультурологических компонентов определяется реальными ситуациями общения и трудностями, возникающими в них.
2. Обучение реальным речевым моделям, разговорному языку.
3. Соответствие уровней обучения курса ИКА уровням госстандарта. Прежде всего, речь идёт об обучении иностранцев нулевого уровня до уровня А2.

Лингвокультурологические компоненты содержания обучения представляются нам необходимыми для формирования межкультурной компетенции, то есть «способности человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры» [1, с. 134].

Лингвокультурологические компоненты содержания обучения на курсе ИКА включают в себя:

1. Лингвистический компонент, языковые единицы с национально-культурным содержанием (в основном, для начального уровня, – это фоновая лексика, т. е. слова, отличающиеся в родном и изучаемом языках культурными фонами (например, слово «хоккей» в русском языке вызывает устойчивые ассоциации «хоккей на льду», а в Австралии, Новой Зеландии и странах Азии в хоккей играют на траве).
2. Грамматический компонент, отражающий внеязыковое содержание высказывания: союзы, предлоги, порядок слов, а также конструкции типа «у меня есть...», «мне нравится», «мне холодно», которые выражают события/явления, случившиеся с семантическими субъектами предложения помимо их воли. Кроме того, уменьшительно-ласкательные суффиксы, выбор между ты и вы, распространённое использование восклицательного знака, отсутствие грамматической категории артикля, формы повелительного наклонения без добавления «пожалуйста» («Не курить!»).

3. Прагматический компонент: правила употребления языковых единиц, невербальные средства коммуникации (язык жестов, язык повседневного поведения).
4. Этический компонент: ценностные ориентации представителей данной лингвокультуры, религия, табуированные темы; отношение к власти, к законам, ко времени. Реализует знакомство с глубинными ценностями культуры.
5. Страноведческий компонент: знания о стране, природе, населении, экономике, культуре, образе жизни страны изучаемого языка.
6. Информативный компонент: на курсе ИКА нами реализуется прописанный в Государственном стандарте информативный компонент. Это ситуации общения, то есть круг тем, в которых «иностранец должен уметь ориентироваться и реализовывать самые необходимые (базовые) коммуникативные намерения: в административной службе (в дирекции, в офисе и т.д.), в магазине, киоске, кассе; на почте; в банке, в пункте обмена валюты; в ресторане, буфете, кафе, столовой; в библиотеке; на занятиях; на улицах города, в транспорте; в театре, музее, на экскурсии; в поликлинике, у врача, в аптеке; в ситуации общения по телефону» [2, с. 7–8].

Итак, с одной стороны, нас интересует «язык для выживания» людей, которые приехали в Россию работать. С другой стороны, как справедливо отмечает Пассов, «применительно к иностранному языку функциональная грамотность означает «умение объяснить в дороге, понять, что тебе сказали в аэропорту, т.е. известный survival language (язык для выживания). С такой «компетентностью» диалога культур не получится». [5, с. 15]. Не ставя под сомнение важность умений объяснить в дороге, согласимся, что даже на базовом уровне языка, в самых простых ситуациях общения для успешной коммуникации одних таких умений оказывается недостаточно. И это чувствуют не только преподаватели языка, но и учащиеся курса.

Приведём несколько примеров пожеланий / предпочтений / мнений слушателей курса ИКА, которые отражают интерес учащихся к внеязыковым реалиям России.

Таблица 1. Таблица дополнений слушателей к традиционно изучаемым темам на уровне 0–А2

Тема	Умения, традиционно вырабатываемые в результате изучения темы	Предложенные дополнения слушателей к изучаемой теме
Наша семья	Умения рассказать о своей семье: кто чем занимается, кто что делает сейчас, кто что любит делать	До какого возраста русские живут с родителями, как часто общаются с родителями, кто считается главой семьи, работают ли замужние женщины, ухаживают ли за престарелыми родителями, считаются ли нормальными разведённые семьи, сколько детей обычно в русской семье, с кем живёт ребёнок в случае развода родителей.
Транспорт, прогулка по городу	Уметь доехать до нужного места в городе. Спросить, как пройти/проехать к определённому пункту в городе;	Как обычно люди добираются на работу (пешком, на общественном транспорте, на велосипеде), какое время на дорогу до работы считается приемлемым; пояснить, что такое маршрутные такси, есть ли нелегальные такси. Какое количество машин в русских семьях, любят ли русские ходить пешком, а также объяснение понятия «недалеко пешком»: для жителей Москвы

	уметь ориентироваться в городе, спросить маршрут автобуса/метро, понять ответ, уметь объясниться с таксистом.	«недалеко от метро» означает 20–25 минут ходьбы пешком или несколько остановок на общественном транспорте, что совершенно немыслимо для жителей почти всех небольших стран мира. Можно ли курить и распивать спиртные напитки в общественных местах, и почему все пьют на улицах, если это запрещено. Есть ли специально отведённые места в транспорте для пожилых людей, инвалидов, беременных женщин и принято ли уступать им своё место.
В ресторане, еда	Умения понять меню, сделать заказ в ресторане, оплатить счёт, заказать столик на определённое время, пригласить друга в ресторан.	Как часто русские ходят в кафе/рестораны или чаще готовят дома, кто оплачивает счёт – именинник, пригласивший мужчину. Этикетные фразы во время официального ужина. Что русские обычно едят на завтрак / обед / ужин, принято ли приносить что-то из еды с собой в дом, куда тебя пригласили. Можно ли издавать звуки за столом; нужно ли доедать всю еду с тарелки или следует оставлять немного.

Итак, описанные выше параметры кросскультурных исследований, как контекстуальность культур, параметры измерения культур, глубинные ценности, а также дополнения учащихся к традиционно изучаемым темам базового уровня позволяют разработать определённую матрицу для выявления, описания и методической презентации тех элементов культуры, которые имеют значение в процессе преподавания языка с целью обеспечения коммуникативной компетенции учащихся.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Нахабина М.М. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. 2-е изд., испр. и доп. СПб, 2001.
3. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
4. Льюис Д.Р. Деловые культуры в международном бизнесе: от столкновения к взаимопониманию. М.: Дело, 2001.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/rus_index.html.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2008.
8. Cross-Cultural Communication / InterNations Magazine Expat Magazine Communication across Cultures in Practice. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.internations.org/magazine/intercultural-communication-15409/communication-across-cultures-in-practice-3>.
9. Guirdham M. Communicating Across Cultures at Work. – New York: Palgrave Macmillan, second edition, 2005.

10. Gudykunst W.B. Bridging Differences. Effective Intergroup communication. London: Sage Publications, 1991.
11. Hall E.T. Beyond Culture. N.Y.: Doubleday, 1976.
12. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded third edition. – New York: McGraw-Hill, 2010.
13. Hofstede G., Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8>.
14. Ohbuchi K.-I., Fukushima O., Tedeschi J.T. Cultural values in conflict management: Coal orientation, goal attainment, and tactical decision. Journal of Cross-Cultural Psychology, 1999. P. 51–71.

Tikhomirova N.L.

INTENSIVE COURSE OF COMMUNICATIVE ADAPTATION. STUDYING CULTURE IN THE CONTEXT OF COMMUNICATIVE LEARNING GOALS

The article describes a new course in teaching Russian as a Foreign Language – Intensive course of Communicative adaptation, which responds to needs of people studying Russian language, living and working in Russia. The article describes the main characteristics of the course, gives a box of the students' supplements to the traditional themes of studying at the basic level of Russian and also describes the models of measuring cultural values that find practical application in international business, in cross-cultural communication, in business training and in teaching English as a second language. These models can be applied in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: intensive course of communicative adaptation, models of measuring cultural values, reduction of cross-cultural misunderstandings, intercultural competence, teaching practice RSL.

Труханова Дарья Сергеевна.

*Институт русского языка имени А.С. Пушкина
trukhanova.dasha@yandex.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИЁМА ОБУЧАЮЩЕЙ ИНТРОСПЕКЦИИ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена вопросу использования интроспекции как обучающего приёма. Эмпирический опыт показывает, что данный приём является средством адаптации инофонов, развития навыков письменной речи и способом организации обратной связи с преподавателем при обучении в русскоязычной языковой среде. В работе предпринята попытка теоретического осмысления практического опыта.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, языковая среда, обучающий приём, интроспекция.

При обучении в языковой среде («исторически конкретном лингвокультурном социуме» [3, с. 21] по И.А. Ореховой) её воздействие на инофона стихийно. Оно обуславливает необходимость использования специальных приемов управления языковой средой, к которым можно отнести натурные уроки, проектные задания, а также обучающую интроспекцию.

Интроспекция является специфическим вспомогательным методом сбора эмпирических данных для методики обучения иностранным языкам как научной дисциплины, где объект наблюдения – это учебный процесс и его субъекты [4]. В психологии самонаблюдение – это «метод самопознания» [1], наблюдение, объект которого – психические состояния и действия субъекта. На наш взгляд, интроспекция как прием обучения совмещает в себе наблюдение за учебным процессом, его субъектами, и за их психологическими состояниями, а также за самой языковой средой и последующую за ним рефлексию, то есть трансформацию своего коммуникативного поведения с учетом анализа явлений, которые привлекли внимание инофона. Наше понимание интроспекции как методического приема близко представлениям о феноменологической интроспекции.

В целом действие механизма обучающей интроспекции характеризуем следующим образом: инофон, оказавшись в чужой культуре, демонстрирует коммуникативное поведение, сформированное под влиянием родной культуры (даже при большом количестве фоновых знаний на продвинутом этапе), однако межкультурная коммуникация накладывает ограничения на привычные схемы поведения и приводит к частичным или полным коммуникативным неудачам, затруднениям в выборе определенной стратегии поведения, после чего наступает фаза рефлексии и поиска решения проблемы или объяснения произошедшей или ожидаемой неудачи в коммуникации [2]. Описание нестандартной (позитивной или негативной) ситуации, размышления относительно причин её возникновения и описание альтернативных способов её развития и составляет суть обучающей интроспекции.

В рамках практического курса русского языка при обучении в языковой среде обучающая интроспекция организуется преподавателем через письменную или устную (и последующую письменную) фиксацию данных, полученных из языковой среды. Обучающая интроспекция может быть охарактеризована как индивидуальная, свободная, выборочная.

Что касается этапов организации работы, то следует отметить, что она включает вводную беседу, непосредственное выполнение работы с систематическим контролем со стороны преподавателя и итоговую беседу.

Вводная беседа является одним из ключевых этапов организации работы, в ходе которой преподаватель должен в доступной форме описать, что такое культурный шок, как он проявляется, какие защитные реакции вызывает, а также продемонстрировать алгоритм ведения записей.

Фиксация данных проходит в относительно свободной форме, однако эмпирический опыт, описанный в докладе, показал: так как способность к самонаблюдению развита у учащихся в разной степени, то наиболее глубокий анализ получается в результате заданного преподавателем выделения в записях разделов, описывающих явления (социокультурные, лингвокультурные, лингвистические), вызывающие положительные эмоции, отрицательные и смешанные чувства / непонимание. Педагогический эксперимент, проводившийся в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина также помог определить, что такая установка не влияет на содержание записей, но позволяет структурировать и осмыслить стихийное воздействие языковой среды, выводит простое резюмирование событий в область анализа.

В рамках итоговой беседы преподаватель может проанализировать общие результаты работы группы, прокомментировать обнаруженные тенденции в ходе работы, но не переходить на обсуждение личного мнения каждого студента.

Что касается постоянного систематического контроля, то он осуществляется письменно в виде комментариев преподавателя в специально отведённом месте. Все лексико-грамматические ошибки подчеркиваются, но не исправляются. Данная работа остаётся заданием студента, а результаты преподаватель оценивает во время следующей проверки.

Также экспериментальное обучение показало, что разные способы реализации обучающей интроспекции могут помочь в достижении различных педагогических целей. Наиболее удобной с точки зрения трудоёмкости при обработке и проверке преподавателем является электронная письменная форма организации обучающей интроспекции, однако с точки зрения развития навыков письменной речи, подготовки к сертификационным тестированиям наиболее эффективным является ведение классических дневниковых записей. Ведение аудиодневников оказалось методически целесообразным только в европейских группах краткосрочного обучения и помогло в отработке и развитии некоторых произносительных навыков. Сами студенты отмечают, что в ходе такой работы обратили внимание на необходимость слушать собственную речь и анализировать свои собственные ошибки.

Так, методический потенциал интроспекции бивалентен по сути и помогает не только студентам, но и преподавателю. Для преподавателя это в первую очередь приём альтернативного (скрытого) контроля, сбор эмпирического материала для анализа интересов группы, анализ психологического микроклимата в группе и т. д. При систематическом выполнении работы преподаватель может оценить динамику развития навыков письменной речи студентов, прогресса или регресса в овладении письменной речью. Обнаруживая в записях студентов лексико-грамматический материал, изученный на уроках, преподаватель может судить о качестве его усвоения. В качестве примера эффективности приема обучающей интроспекции для определения интересов группы можно привести такой пример: при изучении тем, связанных с покупками, многие учащиеся описали проблемы недостатка лексико-грамматического материала, необходимого для работы с сайтами Интернет-магазинов и компаний, предоставляющих бытовые и образовательные услуги по Интернету. Именно организация обучающей интроспекции помогла определить отношение студентов к предоставляемым учебным материалам и скорректировать их с учётом потребностей учащихся. Нужно отметить, что в отличие от анкетирования, которое проводится с целью получения обратной связи от студентов, обучающая интроспекция не имеет заранее заданных параметров. Результаты анализа записей студентов могут быть неожиданными.

Организация интроспекции также помогает до определенной степени контролировать, насколько психологически комфортно ощущают себя студенты на занятии и определить, кому из студентов требуется психологическая поддержка или помощь в решении бытовых вопросов, даже при достаточно формальном подходе к выполнению работы, который всё же отмечается у некоторых студентов, особенно на начальном этапе изучения языка. Обобщая эмпирический опыт, можно сказать, что наибольший интерес данный вид работы вызывает у студентов гуманитарного профиля на уровне В1 и выше.

Из трудностей, возникающих при организации обучающей интроспекции, следует отметить проблему мотивации студентов. С одной стороны, для максимально эффективной работы приёма следует соблюдать принцип добровольности, студент должен иметь неподдельный интерес к работе, с другой стороны, для организации систематичной работы, преподавателю приходится прибегать к зачётной системе организации работы. Решить проблему мотивации помогает объяснение студентам глубинного смысла работы, а также установка на возможность получения дополнительного балла при систематическом выполнении работы.

Отдельную трудность для организации приёма интроспекции представляют большие объёмы материалов для проверки, которые делают обучающую интроспекцию довольно энергозатратной для преподавателя.

Таким образом, приём обучающей интроспекции, несмотря на некоторые трудности в организации, имеет большой методический потенциал.

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 [Электронный ресурс]. URL: http://methodological_terms.academic.ru/.
2. Веселовская Т.С. Особенности языковой и коммуникативной компетенций носителя русского языка в ситуации межкультурного общения (на основе самоописания): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Т.С. Веселовская. М., 2017.
3. Орехова И.А. Языковая среда. Попытка типологии / И.А. Орехова. М., 2003.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. / А.Н. Щукин. М.: Филоматис, 2006.

Trukhanova D.S.

METHODICAL POTENTIAL OF INTROSPECTION AS A TEACHING METHOD IN RUSSIAN LANGUAGE ENVIRONMENT

The article is devoted to the problem of using introspection as teaching method. The empirical experience shows that this method is an effective instrument of adaptation, developing written skills and a way of organizing the feedback with students in Russian language environment. An attempt of brief theoretical conceptualization of practical experience is taken in the article.

Keywords: Russian as foreign language, language environment, educational method, introspection.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАПИСАНИЯ УЧЕБНИКОВ И РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ

Беляева Галина Владимировна
МГУ имени М.В. Ломоносова
begavl@mail.ru

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ СО СЛУХА (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ)

В статье раскрываются особенности обучения письму со слуха на элементарном уровне. Обращается внимание на систему специальных упражнений, направленных на отработку письменных и аудитивных речевых механизмов во всех их звеньях при обучении письму со слуха на разных этапах этого уровня.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; письмо, аудирование, виды речевой деятельности, фонетические, языковые, речевые, коммуникативные умения и навыки, система упражнений.

Обучение письму со слуха занимает важное место в учебном процессе, так как оно способствует формированию умения понимать звучащую речь, обрабатывать воспринимаемую информацию и самостоятельно преобразовывать её в письменную речь. Закрепление текстового аудиоматериала в письменной речи повышает эффективность всей системы обучения. Этот вид работы формирует у учащихся важные качества: умение концентрировать внимание, развитые оперативную и долговременную память. Кроме того, в результате обучения письму со слуха у студентов развивается умение фиксации в письменном тексте устных лекций, что играет важную роль в учебном процессе. Этот вид работы направлен на самостоятельное творческое воспроизведение заданной информации и, несомненно, способствует развитию умения самостоятельно составить собственное монологическое высказывание, самостоятельно выражать свои мысли, чувства и волеизъявления в письменной форме.

Известный психолог-лингвист Н.И. Жинкин отмечал, что в речевой деятельности «главная операция интеллекта при приёме состоит в перекодировании слов на смысл, а на выходе – смысла на слова», т.е. в нашем случае – после приёма звучащей речи происходит порождение высказывания в письменной форме. И здесь уместно сказать о том, что, обучая письму со слуха, мы **способствуем** развитию не только речевой, но и **мыслительной деятельности** учащегося. Г.В. Колосницына уверена, что «психологические закономерности письменной речи способствуют развитию всех речевых умений и навыков, особенно навыков аудирования... Одновременное развитие аудирования и письма, использование звукового и письменного языка создаёт благоприятные условия для обучения» [4, с. 8].

На чём же основано взаимодействие аудирования и письма?

Аудирование – это процесс восприятия и понимания звучащей речи. А письмо возникло на базе звучащей речи как способ фиксации звуков языка для их сохранения и последующего воспроизведения информации на их основе. Письмо является наиболее сложным видом речевой деятельности, так как этот вид включает большое количество анализаторов: зрительных, речедвигательных, мышечных и моторных. Но многие известные ме-

тодисты считают наиболее трудным из всех видов РД именно аудирование. Против этого тоже трудно возразить, так как любой человек, когда-либо изучавший иностранный язык, знает, как трудно понимать звучащую речь носителей изучаемого языка, особенно на начальном этапе. При аудировании психическая деятельность учащегося находится в крайнем напряжении, что приводит к быстрому утомлению и отключению внимания слушателя. Аудирование не поддаётся непосредственному контролю и управлению со стороны преподавателя, а письмо даёт возможность проанализировать то, что написал учащийся после прослушивания информации. Поэтому можно сказать, что при обучении учащегося письму со слуха письмо служит дополнительным средством контроля процесса обучения со стороны преподавателя.

Каковы методические особенности нашего подхода к обучению письму со слуха? Обучая студентов этому виду деятельности, как известно, мы развиваем оперативную и долговременную память. Нам представляется целесообразным развивать оперативную память постепенно: от звука – к сверхфразовому единству. Такой подход совпадает с важным для нас принципом обучения неродному языку – **системностью**. Многоуровневый характер процессов аудирования и письма определяет стратегию обучения – это **поэтапность** формирования умений и навыков этих видов РД. Словно бисеринки, мы нанизываем умения и навыки студентов в этих видах РД на нить, и постепенно вырисовывается целая картина репродуцированного письма со слуха.

На начальном этапе этой работы проводятся слоговые, лексические, фразовые и текстовые диктанты. Затем учащимся предлагаются задания по восстановлению текста с частичным использованием зрительной текстовой опоры. Следующий этап – обучение изложению небольших текстов. Заключительный этап заключается в развитии навыка репродукции текстов повествовательного характера с элементами научного стиля речи. Но эту задачу учащиеся должны решить на первом сертификационном уровне. **Конечной целью элементарного уровня** является воспроизведение небольших текстов, где в качестве помощников выступают достаточно подробный план текста и новые слова. В процессе обучения репродукции текстов также активно помогает визуальный ряд в виде фотографий или видеосфрагментов. Поэтапная система обучения письму со слуха реализована нами в пособии «Г.В. Беляева, И.А. Гудкова, Н.Э. Луцкая. Слушаем и пишем», которое состоит из книги для преподавателя, книги для студента и CD.

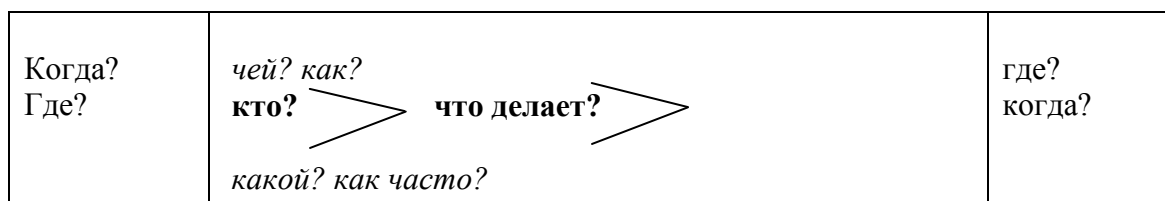
С чего необходимо начать, чтобы обучить учащихся репродукции текста со слуха? Прежде всего, это **диктанты**. Через них на начальном этапе мы контролируем слуховые навыки студентов, степень их сформированности. Кроме того, они носят и обучающий характер. **В слоговых диктантах** мы проверяем, как студенты усвоили написание букв и как они соотносят их со звуками. В слоговом диктанте внимание студентов направлено на восприятие только звуков и правильное соотнесение их с буквами, т.к. слог в отличие от слова лишён значения. В этих диктантах мы представляем слоги попарно, что помогает не только проверить слуховые навыки учащихся, но и их способность дифференцировать такие важные категориальные противопоставления в русском языке, как глухость/звонкость, твёрдость/мягкость. Слоговые диктанты проводятся с записью на доске, которые проверяются. Это помогает студентам проверить свои записи в тетради. С целью тренировки слухового восприятия звуков, которые близки по произношению, можно проводить **аудиодиктанты**.

Лексические диктанты могут проводиться с разными целями. При изучении русского языка как иностранного большую трудность представляет то, что в русском языке ударение разноместное, свободное, то есть его место не прикреплено к одному определённом слогу слова. Но ударение влияет и на значение слова, и на грамматические формы. Поэтому уже на начальном этапе важно проводить диктанты с целью определения ударного слога. Можно

предложить студентам ритмические модели, в соответствии с которыми они должны записать диктуемые слова. Или они должны сами написать ритмические модели услышанных слов. В таких лексических диктантах будут задействованы механизмы выбора. Как известно, в русском языке произношение слов часто не соответствует их написанию, поэтому целесообразно проводить **диктанты с заданием**. Например, гласные в неударном положении подвержены редукации, согласные в конце или в середине слова оглушаются или озвончаются. Существует проблема при написании слов с непронизносимыми согласными и согласными, которые пишутся совсем не так, как произносятся. В диктантах таких слов студенты должны после написания подчеркнуть те буквы, написание которых отличается от их произношения. Диктанты с заданиями способствуют правильному орфографическому оформлению слов. Работа со словами может быть нацелена и на проверку того, как студенты усвоили их значение. Например, если необходимо активизировать слова определённой темы, можно провести **выборочный диктант**, когда студенты из всего ряда услышанных слов записывают только те, которые относятся к данной теме.

Важной составляющей при самостоятельном воспроизведении текста является правильное использование **словосочетаний**, и с ними тоже необходимо работать. Сначала это будут согласованные или несогласованные словосочетания, состоящие из прилагательных, местоимений и существительных. Особое внимание необходимо уделять закреплению синтаксической сочетаемости глаголов с существительными. Эти упражнения проводятся на лексическом материале того текста, с которым будут работать студенты.

Несомненно, при восприятии и воспроизведении текстового материала важную роль играет основная смысловая единица текста – **предложение**. На начальном этапе важно проводить **интонационные диктанты**. Интонация, в отличие от грамматики и лексики, редко контролируется, но в русском языке она играет важную роль в коммуникации. При аудировании с помощью интонации происходит деление текстового материала на синтагмы. Интонация помогает определить конец предложения. А в конце предложения, как известно, необходим определённый знак препинания: точка, вопросительный или восклицательный знак. Многие студенты не используют эти знаки препинания при письме, и тем самым нарушают структуру текста. Когда студенты познакомятся с главными частями речи, необходимо показать им основную структуру простого предложения.



Навыки правильного структурирования предложения очень важны для написания текстов, а учащиеся часто делают ошибки в структуре предложения. Они не пишут субъект или предикат, что не только нарушает структуру, но и извращает смысл предложения. Если учащийся не указывает обстоятельства времени или места, утрачивается информация, часто важная.

Начиная работать с предложениями, желательно давать их в виде небольших микротекстов. Сначала преподаватель читает весь текст, чтобы у студентов сформировалось целостное восприятие информации или ситуации. Даже небольшой микротекст создаёт определённый образ, учащийся представляет себе определённую картинку, что, несомненно, способствует запоминанию текста. Поэтому первоначально важно прочитывать текст целиком. А затем можно читать по предложениям, в дальнейшем по фрагментам текста. Это подкрепляет утверждение методистов о том, что при аудировании текстовой материал легче воспринимается более крупными блоками. Приведём очень простой при-

мер: «Слушайте текст: (преподаватель читает текст целиком) **Это наш дом. Вот моё окно. Там моя комната. Тут мой стол и мой стул**» [1, с. 11]. В сознании учащегося создаётся определённая картинка. Он представляет себе цепочку взаимосвязанных объектов: дом, окно, стол и стул в комнате. Целостный образ, существующий в воображении, создан с помощью слов неродного языка, и воспроизвести его письменно нужно тоже с помощью слов неродного языка. И этот образ является **своеобразным мостиком, который помогает перекодировать слова на смысл, а потом смысл на слова** (вспомним Н.И. Жинкина). И когда преподаватель затем читает текст по предложениям, учащемуся легче воспроизвести их. На начальном этапе мы часто зрительно подкрепляем тексты картинками, чтобы помочь учащимся более адекватно представить в своём воображении то, что они услышат в тексте.

Работать с текстами мы предлагаем тоже поэтапно, и начать можно с **восстановления текстов**. Например, чтобы написать текст «Наш родной город Москва», студенты сначала пишут выборочный диктант. Из всех диктуемых слов они должны выбрать только те, которые относятся к теме «Город». Записанные слова проверяются и прочитываются. Студенты напишут небольшой текст о Москве, поэтому мы подкрепляем его конкретным визуальным рядом и предлагаем студентам посмотреть фотографии тех мест в Москве, о которых будет идти речь. Затем учащиеся слушают текст. Одновременно они могут читать опорные слова. «**Я студентка. Меня зовут Маша. А это мой брат. Его зовут Максим. Москва – наш родной город. Это Красная площадь. Здесь Кремль. Слева собор, справа музей. А вот Арбат. Это наша улица. Тут наш дом**» [1, с. 15]. Потом учащиеся устно восстанавливают текст по опорным словам. После второго прослушивания они пишут весь текст.

На начальном этапе студентам легче воспринимать рассказ от первого лица, что приближает их к соучастию в речевой ситуации. Но конечная цель нашей работы – изложение текста биографического характера со слуха. Излагать такой текст студенты будут от третьего лица. Поэтому уже в самом начале важно научить трансформировать текст, передавать его от третьего лица. После работы с текстом от первого лица можно предложить написать, например, рассказ не о своей семье, а о семье дяди. Обучение трансформации текста вырабатывает навыки изменения текстового материала, очень важные для последующих этапов работы, когда студенты будут самостоятельно воспроизводить услышанный текст, используя собственные языковые средства. Проверить, поняли ли студенты текст, можно с помощью истинных и ложных ситуаций. Перед презентацией основного текста мы проводим предтекстовую работу, при которой частично отрабатывается лексика и структура некоторых предложений будущего текста. Здесь можно развивать оперативную память с помощью «снежного кома». Можно отрабатывать навыки выбора: разделить группу на несколько групп, и каждая группа записывает только свою часть микротекста. Сначала текст проговаривается по частям, а затем восстанавливается и записывается полностью.

Вышеперечисленные виды работы – диктанты, работа со словосочетаниями, предложениями, восстановление текстов – направлены на овладение учащимися графическими, орфографическими и синтаксическими системами для фиксации слов, предложений, текстов. Студенты учатся концентрировать внимание, преподаватели способствуют развитию их оперативной памяти, отрабатываем механизм выбора, но творческая работа здесь отсутствует. Учащиеся учатся лишь точно воспроизводить письменно то, что услышали. Эти упражнения вырабатывают важные умения и навыки, они являются подготовительными для последующих этапов работы над изложением текста со слуха. В дальнейшем основное внимание преподавателя направлено на обучение студентов умению самостоятельно воспроизвести услышанную информацию. В сознании каждого учащегося по-

лученная информация перерабатывается по-своему, и он сам, своими словами должен написать то, что услышал. Учащийся отходит от исходного текста, он изменяет его языковое оформление, осуществляет операции перестановки, обобщения или детализации. Эта работа, несомненно, носит творческий характер. Она является уже самостоятельной письменной речевой деятельностью учащегося.

В первоначальных текстах используется нетрудная грамматика, знакомая студентам, текст строится на бытовой лексике и на простом синтаксисе. Но студентам ещё трудно удержать в памяти предлагаемую информацию текста, содержащего более 150 слов. Чтобы снять трудности, мы предлагаем план, опорные слова и словосочетания. Эти зрительные опоры выполняют роль организаторов текста, они образуют логическую цепочку текста, помогают затем воспроизвести услышанную информацию. Опорными словами на начальном этапе могут быть глаголы, которые даются преподавателем или записываются студентами при прослушивании текста, потому что, зная глаголы и их синтаксическую сочетаемость, легче восстановить содержание текста.

Как известно, для успешной речевой деятельности важную роль играет **мотивация**. В нашем случае основная мотивация для учащихся – учебная: научиться понимать текст и правильно письменно воспроизводить его. Но учебная мотивация – внешняя, а она далеко не всегда способствует успешной речевой деятельности. Потребность в познании, несомненно, является стимулом к учёбе. Поэтому формированию внутренней мотивации у студентов может способствовать познавательный интерес. Очевидно, что сведения о стране, язык которой изучает студент, об известных людях этой страны должны представлять интерес для учащегося. Поэтому мы стремимся наполнить тексты страноведческим материалом. Уже на самом начальном этапе студенты получают некоторую информацию о городах России – Москве и Петербурге. Когда мы работаем с текстами биографического характера, мы знакомим студентов с известными русскими писателями, учёными, художниками, артистами, журналистами, общественными деятелями, которые занимают видное место в культурной, научной и общественной жизни России.

Аудирование и письмо – это сложные виды речевой деятельности. Они требуют от учащихся серьёзной вдумчивой работы. Задача преподавателя – облегчить эту работу, сделать её более интересной. Этому может способствовать звуковое и визуальное подкрепление презентации темы. Мы подкрепляем свои рассказы фотографиями, видеофрагментами, аудиозаписью. Эти «помощники» снимают внутреннее напряжение, вызывают эмоциональное сопереживание, помогают более адекватному восприятию и запоминанию звучащего текста.

Последовательная систематическая работа со всеми единицами текста – словами, словосочетаниями, предложениями, текстовыми фрагментами, планом текста при обучении студентов изложению со слуха приводит к положительным результатам. Этому способствует то, что к концу предложенного курса студенты умеют правильно строить фразы, допускают гораздо меньше искажений текста и пропусков информации, умеют выбрать главную информацию. Используя приобретённые навыки и умения, они успешно воспроизводят услышанный текст письменно, самостоятельно изменяя его языковое оформление.

Список литературы

1. Беляева Г.В., Гудкова И.А., Луцкая Н.Э. Слушаем и пишем. Книга для студента. СПб.: Златоуст, 2013.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.

3. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. М., 1965.
4. Колосницына Г.В. Взаимодействие видов речевой деятельности при использовании интенсивных видов обучения. М.: ЦМО МГУ, 1997.

Belyaeva G.V.

SPECIFICS OF TEACHING WRITING AFTER LISTENING (THE ELEMENTARY LEVEL)

The article looks at the characteristics of teaching writing after listening at the elementary level. The author pays attention to a system of special exercises aimed at training written and auditive language mechanisms of all aspects at different stages of the elementary level.

Keywords: Russian as a foreign language, writing, audition, types of skills, phonetical, language and communicative skills and habits, system of exercises.

*Гуськова Екатерина Владимировна
МГУ имени М.В. Ломоносова
katie.gus@yandex.ru*

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается методический потенциал мобильных сервисов в теории и практике преподавания русского как иностранного. Автор даёт краткий обзор мобильных приложений и предлагает возможные формы работы с данным видом информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: мобильное приложение, мобильное обучение, ИКТ.

Современный этап развития человеческого общества в значительной степени характеризуется информатизацией всех процессов социального взаимодействия. Важнейшими направлениями деятельности людей становятся сбор, обработка, хранение, передача и использование данных посредством информационно-коммуникационных технологий. В педагогической среде всё чаще проявляется интерес к программным продуктам, которые оптимизируют учебный процесс и предлагают гибкие модели обучения за счёт новых форм работы с информацией на базе компьютерных и мобильных устройств. Интерактивные и мультимедийные возможности, доступность мобильных приложений позволяют методистам использовать смартфон наряду с традиционными средствами обучения, такими как учебник и компьютер.

В последнее время на смену понятию «электронное обучение» приходит термин *m-learning*, или «мобильное обучение». Развитие мобильных технологий и рост рынка сбыта в последние 10 лет привели к быстрому распространению мобильных устройств среди огромного числа пользователей. Смартфоны стали самыми продаваемыми электронными устройствами в мире. Среди явных преимуществ мобильных устройств указывают компактные размеры и простоту обмена данными. Поскольку учебная деятельность включает процессы передачи и получения знаний, мобильное обучение обладает, на наш взгляд, большим дидактическим потенциалом, чем компьютер.

С технической точки зрения, *m-learning* – это обучение на основе WAP или GPRS технологий, с помощью которых любой смартфон подключается к сети Интернет. Таким

образом, мобильное устройство работает с сетевым контентом наравне с персональным компьютером, то есть пользователь может осуществлять поиск образовательных сайтов, скачивать учебный материал и т.д. Однако, в отличие от ПК, пользователи смартфонов и планшетов имеют доступ к каталогу мобильных приложений. Мобильные приложения (англ. mobile app) – специальное программное обеспечение для мобильных устройств, изначально предназначенное для быстрой проверки электронной почты. Благодаря удобству и простоте использования ассортимент приложений расширился и появилась возможность установить на телефон приложения разных функциональных возможностей и целей. Условно приложения могут быть поделены на следующие категории: игры, медицина, карты, бизнес, путешествия, финансы, фотографии, музыка, кино, связь, общение, покупки, образование. В образовательных мобильных приложениях в отдельную группу можно выделить приложения для изучения иностранных языков. К ним относятся двуязычные и мультязычные словари, онлайн-переводчики, а также приложения с тренировочными упражнениями.

Ассортимент образовательных приложений для людей, изучающих русский как иностранный, на данный момент невелик. Существуют приложения для тренировки лексических единиц, основанные на аудиовизуальном методе обучения, в которых «карточки» с русскими словами сопровождаются изображением и аудиотреками с правильным произношением. Обычно слова распределены по тематическим группам, предусмотрены игровые задания для самоконтроля на угадывание слов по картинке. Отдельные приложения знакомят с русским алфавитом и фонетической системой. Профессиональные приложения для изучения русского языка были разработаны при поддержке Института русского языка им. А.С. Пушкина. Это такие приложения, как Learn Russian и «Глаголы движения». В приложении Learn Russian, помимо упражнений на запоминание слов, можно найти тестовые материалы, нацеленные как на формирование страноведческой компетенции (викторина «Исторические события»), так и на развитие речевого этикета (викторина «Приглашение»). Глагольная грамматика на базе мобильных приложений представлена в двух аспектах: спряжение глаголов и глаголы движения. Как правило, такие приложения выступают в роли электронного аналога учебного пособия и предлагают учащимся познакомиться с грамматическим комментарием, а затем выполнить соответствующие упражнения.

На уроках иностранного языка могут быть полезны и собственно образовательные приложения. Так, с помощью приложения Kahoot преподаватель может проводить тесты, викторины и опросы в игровой форме. Преподаватель регистрируется на сайте create.kahoot.it и создаёт учебный материал с несколькими вариантами ответов. Студентам предлагается скачать приложение Kahoot на свои мобильные устройства. Во время занятия преподаватель запускает готовый тест на компьютере в онлайн-режиме. Каждому сеансу присваивается уникальный номер, который учащиеся вводят на своих мобильных устройствах. Преимуществом данной формы работы на уроке является одновременное выполнение учащимися задания (выбор правильного ответа на смартфоне или планшете) и оперативный контроль преподавателем успешности обучения каждого студента, поскольку при выборе неправильного варианта ответа экран мобильного устройства подсвечивается красным цветом. После каждого вопроса можно просмотреть рейтинг и определить «победителя» – ученика, которому удалось ответить на вопрос не только правильно, но и быстро.

Необходимо отметить, что в рамках обучения иностранному языку полезными оказываются приложения, которые не являются собственно образовательными. Так, в последнее время популярностью пользуется приложение, основанное на настольной игре Story cubes. В приложении, как и в настольной игре, нужно бросить набор кубиков, на гранях которых находятся изображения разной степени абстракции. Задача игроков – свя-

зять изображения на всех кубиках в одну историю. Используя Story cubes на уроках русского языка, преподаватель может решить целый ряд учебных задач по развитию умений продуцирования связных монологов.

На настоящий момент в практике преподавания РКИ мобильное обучение занимает незначительное место. Безусловно, это связано с невысоким уровнем профессиональной компетенции преподавателей, необходимой для использования ИКТ. В исследованиях последних лет нередко поднимается вопрос компьютерной грамотности участников учебного процесса. Приобщение преподавателей к новой педагогической реальности даст возможность реализовать на деле принципы интегрированного обучения, при которых традиционные формы обучения взаимодействуют с информационно-коммуникационными технологиями. Мобильные приложения обеспечивают мгновенный доступ к учебным ресурсам, за счёт чего делают обучение непрерывным и персонализированным.

Guskova E.V.

THEORY AND PRACTICE OF USING MOBILE APPLICATIONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article presents the methodological potential of mobile devices and technologies in teaching Russian as a foreign language. The author gives a brief review of mobile applications. She also presents some ways of possible forms for working with such kind of information and communication technologies.

Keywords: mobile learning, mobile applications, information and communication technologies.

*Желаннова Ирина Ипполитовна
МГУ имени М.В. Ломоносова
iikorsakova@bk.ru*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧАЮЩЕЙ СТРАТЕГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ)

В статье рассматриваются проблемы освоения учебной программы иностранными магистрантами и аспирантами в процессе учёбы на основных факультетах МГУ. Предлагаются пути интенсификации курса языка специальности естественно-технического профиля в рамках предвузовской подготовки.

Ключевые слова: язык специальности, РКИ, обучение магистрантов и аспирантов, учебное пособие, интенсивный курс.

В Институте русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова осуществляется предвузовская подготовка учащихся, которые готовятся к учёбе на основных факультетах МГУ. Требования к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным предполагают соответствующий уровень владения языком для профессионального общения (языком специальности). Но в Институте обучаются не только будущие бакалавры (то есть выпускники средней школы), но и будущие магистры и аспиранты; языковая компетенция последних в учебно-профессиональной сфере должна быть существенно выше, нежели у будущих первокурсников.

В магистратуре основных факультетов МГУ выпускники предвуза обучаются вместе с иностранными учащимися, окончившими бакалавриат. Действительные бакалавры,

владеющие вторым сертификационным уровнем русского языка и, соответственно, более высоким уровнем языка специальности и более развитыми коммуникативными навыками в сфере профессионального общения, ставят в неравное положение выпускников предвуза, владеющих только первым уровнем русского языка как иностранного. Единственным инструментом, с точки зрения автора, способным хотя бы частично компенсировать эту разницу, является язык специальности.

Более того, язык профессионального общения в учебном процессе становится наиболее востребованным компонентом языковой компетенции иностранных учащихся, особенно магистрантов и аспирантов, так как их учебная деятельность в университете построена таким образом, что с самого начала предполагает большую долю самостоятельной работы и профессионального общения с научным руководителем [6, с. 283]. Эта деятельность связана, в том числе, с самостоятельным чтением большого объёма научной литературы. Анализ некоторых популярных учебников по фундаментальным дисциплинам и спецкурсам физического факультета показал, что научные тексты, написанные на третьем и четвертом сертификационных уровнях, могут представлять и представляют невероятные трудности для иностранных учащихся, впервые столкнувшихся с такого рода научной литературой. Приведённые ниже отрывки могут наглядно продемонстрировать эту проблему: «Операция аэродинамического торможения с необходимым управлением для поддержания заданных динамических и тепловых ограничений по воздействию набегающего атмосферного потока были смоделированы расчётами» [3, с. 12]. Или: «Классическая методология научного открытия построена на анализе большого объёма экспериментальных данных в целях установления закономерностей и различных корреляций, последующей выработки рабочей гипотезы, которую исследователь вновь подвергает экспериментальной проверке» [4, с. 10].

Трудно представить себе выпускника предвуза, изучавшего русский язык только 9–10 месяцев (в лучшем случае – 1 год и 3 месяца), способного адекватно воспринять эту информацию даже при наличии хорошего словаря.

Использование отглагольных существительных, нескольких придаточных в предложении, ещё и осложнённых причастными и деепричастными оборотами, многократное последовательное употребление родительного падежа (нанизывание) являются наиболее характерными способами компрессии информации. И если терминология может не вызывать у магистрантов и аспирантов больших затруднений в силу их высокой предметной компетенции, то усложнённый синтаксис становится труднопреодолимым препятствием на пути к получению образования. Более того, такая ситуация способствует появлению некоторого элемента напряжённости со стороны преподавателей-предметников и паники со стороны иностранных учащихся. Первые, обладая синкретичным восприятием русского языка, делают вывод, что магистрант (аспирант) не знает русского языка, а вторые начинают задумываться, тому ли их учили весь учебный год.

К сожалению, большинство учебников по языку специальности естественно-технического профиля имеют один общий недостаток: все тексты адаптированы и по грамматической, синтаксической и лексической сложности не выходят за рамки школьных учебников. Исключением, пожалуй, является учебник [5], который осуществляет комплексный подход [7, с. 266] к изучению языка специальности, но, с точки зрения автора, он по сложности предпочтителен для продвинутого этапа обучения. (Курс для продвинутого этапа обучения и интенсивный курс языка специальности для начального этапа – понятия неравнозначные!) Другие известные учебники ориентированы на выпускников школ, на их интеллект, их ограниченную предметную компетенцию и, соответственно, на их дальнейшую учебно-профессиональную деятельность на основных факультетах. Но

когнитивные потребности магистрантов и аспирантов существенно отличаются от потребностей бакалавров, что определяется российской системой высшего образования.

Автор полагает, что создание на предвузе специальных программ для этой категории учащихся является уже созревшей необходимостью, так как магистрант (аспирант) должен обладать высокой языковой компетенцией в рамках языка специальности, чтобы быть успешным в своей учебно-профессиональной деятельности. Возможно, методически обоснованным является введение **интенсивного курса** языка специальности, который помимо развития продуктивной деятельности будет включать в себя раздел «Работа с научным текстом естественно-технического профиля». Это предполагает создание и использование новых учебных пособий, которые будут содержать научные тексты различной степени сложности вплоть до неадаптированных.

Такого рода пособие может быть многофункциональным. На начальном этапе обучения языку специальности оно может способствовать развитию навыков поискового чтения, затем просмотрового, параллельно будет происходить овладение межпредметной лексикой, которая в слабой степени представлена в курсах основных предметов на предвузе (физики, химии, математики т.п.) Конечная цель данного пособия – анализ сложных грамматических и синтаксических конструкций.

Интенсификация курса языка специальности предполагает не только чтение и анализ сложных научных текстов. Возможно использование иных способов представления учебного материала, которые будут опираться на высокую предметную компетенцию обучаемых. В качестве примера можно предложить компактный алгоритм введения и изучения группы глаголов, регламентирующих отношения «целое – часть». Этот способ является особенно актуальным в полипрофессиональной группе учащихся естественно-технического профиля. Так как понятие множества и все операции с ним знакомы абсолютно всем учащимся, на этом универсальном примере становится возможным определить семантику наиболее частотных глаголов научного стиля речи.

$M = \{ a, b, c \}$

1. Множество M состоит из элементов a, b, c .
2. Множество M включает в себя элементы a, b, c .
3. Множество M содержит элементы a, b, c .
4. В множестве M содержатся a, b, c .
5. Элементы a, b, c составляют множество M .

Демонстрация этих глаголов в условиях одного контекста наиболее полно выявляет и показывает синонимичность данных глагольных конструкций. Параллельно преподаватель-русист отмечает, в каких случаях требуется обязательное перечисление всех элементов, а когда это условие является необязательным.

На следующем этапе подбираются упражнения, дифференцирующие некоторые особенности использования этих глаголов в различных предметных областях.

Далее преподавателем рассматриваются отношения «часть – целое».

6. Элемент a входит в состав множества M .
7. Элемент b является составной частью множества M .

Многолетний опыт работы автора в области преподавания языка специальности даёт основание утверждать, что указанная лексика благодаря этому алгоритму усваивается быстро и активно используется учащимися в продуктивной деятельности.

И, наконец, важной частью интенсивного курса языка специальности, по мнению автора, должен являться комплекс упражнений по стимулированию и развитию речевой деятельности продуктивного характера, так как учебная деятельность магистрантов и аспирантов предполагает большую долю самостоятельной работы и профессионального общения без опоры на какой-либо текст (прочитанный или прослушанный) [6, с. 283].

Естественно, интенсивный подход к преподаванию языка специальности в магистерских группах во многом зависит от квалификации и компетентности (в том числе предметной) преподавателя-русиста. К сожалению, любой преподаватель РКИ на предвузе ограничен во времени, так как программа дополнительного образования (к которому теперь относятся все подготовительные факультеты) выделяет на язык специальности для будущих магистрантов и аспирантов только 6 часов в неделю, что явно недостаточно для подготовки к обучению в магистратуре и в аспирантуре.

Список литературы

1. Авдеева И.Б. К вопросу о причастиях и причастных конструкциях в научном стиле (научно-технический подстиль) / Сборник материалов II Международного научно-практического семинара. «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории». М., 2016. С. 247–252.
2. Аросева Т.Б., Рогова Л.Г., Сафонова Н.Ф. Пособие по научному стилю речи для подготовительных факультетов СССР (технический профиль). М.: Русский язык, 1987.
3. Батанов О., Эйсмонт Н. «Экзомарс»: от миссии 2016 к миссии 2020 // Наука и жизнь. М., 2017. № 4.
4. Билянский С.М. Введение в диаграммы Фейнмана и физику электрослабого взаимодействия. М.: Энергоатомиздат, 1991.
5. Готовимся учиться в техническом вузе: учебное пособие / Кутузова Г.И., Стародуб В.В., Баранова И.И., Гладких И.А., Кунина Л.Г., Соколова М.А., Соловьева Л.Е. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2004.
6. Желаннова И.И., Жорова А.П. Язык специальности в группах естественно-технического профиля. Некоторые аспекты обучения и контроля / Сборник материалов II Международного научно-практического семинара «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории». М., 2016. С. 282–286.
7. Миронова Г.В. С точки зрения физика... // Вестник ЦМО МГУ имени М.В. Ломоносова. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. М., 2008. Ч. 1–2. № 8. С. 266–281.
8. Рулев А. Научное провидение или искусство совершать открытия // Наука и жизнь. М., 2017. № 3.
9. Сивухин Д.В. Общий курс физики. М.: Наука, 1980. Т. 4.

Zhelannova I.I.

LEARNING STRATEGY ASPECTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RUSSIAN FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION)

The article deals with the problems of foreign undergraduates and postgraduates while studying at different faculties of Lomonosov Moscow State University. The author offers some ways of intensification of the language course for natural science and technical engineering specialties during pre-university training.

Keywords: Russian for professional communication, RFL, teaching of undergraduates and postgraduates, a study guide, intensive course.

Зайцева Алёна Сергеевна
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
ASZaytseva@pushkin.institute

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

В статье описываются основы создания системы упражнений при коммуникативно-деятельностном подходе, даётся определение естественной речевой ситуации и ситуации условной, выделяются цель и главное средство обучения.

Ключевые слова: коммуникативность, система упражнений, механизм порождения речи, естественная/условная речевая ситуация.

В настоящее время знание иностранных языков стало для многих насущной потребностью, при этом условии поиск эффективных методик, направленных на решение конкретных задач, стал как никогда актуальным. Однако в отличие от предшествующих методических эпох (проблема ещё недавно была практически в центре методических разысканий (Изаренков 1994, Миролюбов 2002, Скалкин 1989 и др.) в настоящее время проблема упражнений и их система в обучении речи не принадлежит к числу активно разрабатываемых. Внимание методического сообщества сосредоточено на нескольких направлениях: на культуре и диалоге культур, на уровне описании, создании и разработке тестового контроля, а также внедрения в учебный процесс современных информационных технологий. Но в стороне остается вопрос, как обучать диалогу культур, какая система упражнений должна обеспечивать успех усвоения навыков, умений общения. И это не случайно, потому что, на наш взгляд, непротиворечивой, логичной и практически плодотворной системы упражнений до сих пор не существует, хотя всеми признаётся утверждение К.Д. Ушинского, что именно систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха.

Наиболее точное определение системы упражнений, на наш взгляд, было дано Н.И. Гез в 1969 году, где под системой упражнений следует понимать «организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учётом последовательности становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи» [4, с. 31]. Последнее очень важно, поскольку именно представления об этом характере, о процессе порождения речи, о природе владения языком всецело определяют модель усвоения языка и, следовательно, диктуют набор типов упражнений и их соотношение.

Но как выстроить упражнения именно по этому общедидактическому принципу перехода «от простого к сложному»? Ведь само определение не показывает конкретных путей его воплощения в реальной практике. Для решения этого вопроса обратимся к анализу единиц обучения в коммуникативно-деятельностном подходе.

Как известно, единицей обучения в современной методике является речевое действие, которое выделяется на основе коммуникативной задачи. Однако одна и та же задача может решаться в самых разных ситуациях и самыми разными языковыми средствами, которые могут обслуживать не только указанную задачу, но и десятки других. Так, в описании требований по русскому языку как иностранному к I сертификационному уровню задача «Получение и передача информации» детализируется следующим образом: Где (на каком этаже, в каком кабинете) находится (работает, сидит, можно купить...) деканат (нужный отдел, нужный человек) ...? На каком этаже ... идут занятия, находится, живет...? Когда начинается (кончается, работает, открывается) ...? (Мы здесь не затрагиваем вопроса о стандартизированных выражениях, речевых клише, которыми часто обходятся при решении выделенных коммуника-

тивных задач. Их использование обходится без сложных речемыслительных действий, свойственных любому не стандартизованному высказыванию, которое по своему составу может быть весьма коротким. «Если даже реплика как бы мгновенно слетает с уст, путь от мысли к законченному высказыванию долог» [7, с. 361]. Как видно из перечисления возможных речевых реакций при решении данных в требованиях коммуникативных задач, их построение обходится небольшим набором во многом стандартизованных высказываний. А нельзя ли пойти по другому пути? В реальной речи коммуникативные задачи, движимые мотивами, могут быстротечно меняться. Если говорить словами Л.С. Выготского, то «каждому разговору, каждой фразе предшествует возникновение мотива речи – ради чего я говорю, из какого источника аффективных побуждений и потребностей питается эта деятельность. Ситуация устной речи каждоминутно создаёт мотивацию каждого нового изгиба речи, разговора, диалога» [3, с. 221–222]. Поэтому, как нам кажется, удобнее всего сделать коммуникативные задачи как отдельные, так и в совокупности и чередовании в потоке речи, не столько целью обучения, сколько его средством. Другими словами, коммуникативность из цели обучения должна объявиться и его важнейшим средством. А единицей обучения должна стать единица значения, единица языкового структурирования действительности, столь различного в разных языках, закрепленного за тем или иным языковым явлением на разных уровнях. Такими единицами будут выражение места, места движения, цели, времени, наличности, причины благоприятной, неблагоприятной, стихийной; законченности, продолжительности действия и т. д., данные в их языковом воплощении. Потом эту единицу необходимо пропустить через все возможные ситуации, в которых они сопровождаются разнообразными интенциями, заданными учителем, учебником (условно-речевые упражнения) или самостоятельно формируемые учеником под влиянием разнообразных факторов (естественно-речевые упражнения) [2, с. 823]. Сразу скажем, что некоторые языковые средства, такие как глаголы в первом лице (особенно перформативные), дейктические слова требуют самого быстрого перехода к коммуникативным упражнениям, поскольку их использование связано с конкретным отправителем речи (Мне нравится, я обещаю не делать этого, ты не ответил на мой вопрос...) и невозможно вне речевой ситуации.

Главным признаком реального акта речи является наличие речевой ситуации. По определению И.А. Зимней, «речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обуславливаемого ситуацией общения, взаимодействия людей между собой (друг с другом)» [9, с. 40]. И если говорящий вступает в речь по собственной потребности со своими эмоциональными оценками, это будет естественная речевая ситуация, а если учащийся вступает в речь по воле преподавателя, выполняя учебное задание, когда мотивация речи задана извне, интенция или задача подсказаны – ситуация условная, учебная. Таким образом, можно разделить упражнения на речевые (есть речевая ситуация) и подготовительные (нет речевой ситуации), и это деление не подразумевает деления по степени лёгкости-трудности, поэтому упражнения нет необходимости противопоставлять. Эти типы упражнений могут быть как элементарного, так и продвинутого уровня, поэтому они должны присутствовать на всех этапах обучения языку.

Последовательность упражнений, построенная на принципе перехода от простого к сложному, должна, по нашему мнению, определяться работой механизма порождения речи, однако взятого в обратном порядке. Весь речевой механизм, как отмечено И.А. Зимней, функционирует как целое, но в нем могут быть выявлены уровни, планы и исходный (начальный) и конечный моменты осуществляемого этим механизмом говорения. «Основным начальным механизмом говорения является приведение в действие мотивации, т.е. реализация первой фазы деятельности. Механизм мотивации говорения глубоко интимен, индивидуален, нерасчленим, непосредственно не управляем, но, что очень важно для практики обучения говорению, опосредствованно регулируем» [9]. В этот механизм И.А. Зимняя

включает: а) возникающий мотив и потребность; б) встречу потребности с предметом говорения – мыслью говорящего; в) эмоциональное переживание этой потребности, т.е. интерес; г) волевую его регуляцию; д) поддержание интереса и другие проявления эмоционально-волевой, потребностной сферы психической жизни человека. В качестве общефункциональных механизмов, на основе которых функционируют механизмы внутреннего (косвенно внешнего) оформления высказывания, учёный выделяет осмысление, упреждающий синтез и оперативную (в единстве с постоянной) память.

Механизмы внутреннего оформления высказывания в совокупности таких операций, как отбор, сравнение, составление, комбинирование, структурирование и др. «прилаживаются» к условиям оперирования новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли [9]. Третий план речевых механизмов, выделяемый И.А. Зимней – фонационные механизмы, или механизмы внешнего оформления высказывания, – может быть соотнесён с моторным механизмом речи. Общая же функциональная схема порождения речевого высказывания состоит из побуждающего уровня, главным элементом которого является мотив в комбинации с коммуникативным намерением, формирующего уровня со смыслообразовательной и формирующей фазами; заканчивается всё реализующим уровнем, включающим артикуляцию и слуховой контроль. И если в процессе реальной речи всё начинается с мотива и кончается громким высказыванием, то в учебном процессе следует идти с противоположного конца: с предъявления речевого произведения, уже прошедшего все стадии формирования: мотив, структурирование, подбор слов и пр. (В данной статье мы не касаемся артикуляции, с которой и начинается обучение речи.) В первых упражнениях ученик лишь повторяет, сравнивает, узнаёт (вспомним Грузинскую!), как передаётся, запечатлевается в русском языке тот или иной «кусочек» действительности. В них он учится смотреть на действительность «русскими» глазами. Постепенно уменьшая в упражнениях степень предопределённости всех необходимых элементов высказывания, мы увеличиваем степень самостоятельности, с которой ученик строит высказывание. Таким образом, упражнения приобретают черты системности, соответствия принципу «от простого к сложному».

Здесь надо обратить внимание на то, что даже простейшие лексические, фонетические и другие аспектные навыки не приобретают свойств автоматичности, если не прошли стадию построения собственных высказываний в речевой ситуации: от собственного мотива, смыслового развёртывания, грамматического структурирования и подбора слов. Другими словами, без использования средств языка в собственной речи языковые навыки не могут сформироваться.

Последовательность упражнений должна определяться работой механизма порождения речи, которая «начинается с мотива/побуждения, включает смысловой замысел, грамматическое структурирование, подбор слов, артикуляцию» [9, с. 44]. В системе упражнений должен быть обратный порядок: начиная со звукового облика и заканчивая истинной речью с собственным мотивом и предметным содержанием, т.е. система упражнений будет строиться по порядку, обратному процессу порождения речи.

Таким образом, коммуникативность становится не только целью обучения, но и способом, через который вырабатывается речевой механизм, т. е. способность формулировать свои мысли, появляющиеся с определённым намерением в меняющихся жизненных обстоятельствах.

Список литературы

1. Вохмина Л.Л. Определение речевой ситуации в теории и методике обучения языку // Русский язык для студентов-иностранцев. Сборник методических статей. М.: Русский язык. Курсы.

2. Вохмина Л.Л., Зайцева А.С. К вопросу о системе упражнений при коммуникативно-деятельностном подходе // Сборник тезисов Международного научного симпозиума «Русская грамматика 4:0». М.: ФБГОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина», 2016. С. 821–825.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1999. С. 221–222.
4. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. № 6. С. 31–32.
5. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. Школа, 1982.
6. Грузинская И.А. Методика преподавания английского языка в средней школе. М., 1933.
7. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958.
8. Зайцева А.С. Система упражнений в свете коммуникативно-деятельностного подхода к обучению русскому языку как иностранному // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы VII Международной научно-методической конференции. Минск. 19–20 мая 2016 г. Минск: Изд. центр БГУ, 2016. С. 79–80.
9. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению. М., 1985.

Zaytseva A.S.

SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING ORAL SPEECH

The article describes the basics of creating an exercise system for communicative and activity approach, defines the natural and artificial discourse situation, highlights the goal and the main teaching tool.

Keywords: communicativeness, system of exercises, speech creating mechanism, natural/artificial discourse situation.

*Одинцова Ирина Владимировна
МГУ имени М.В. Ломоносова
Odintsova.irina@gmail.com*

ТЕКСТ НА НАЧАЛЬНОМ И ПРОДВИНУТОМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

В статье рассматривается характер текстов, адресованных учащимся начального и продвинутого этапов обучения. Анализируется характер тем и их структура в аспекте когнитивной лингводидактики.

Ключевые слова: текст, тема, начальный этап обучения, продвинутый этап обучения, фрейм.

Слово как знак, звуковой и графический, или текст как знаковый комплекс, с которыми работает учащийся в процессе овладения иностранным языком, сами по себе мертвы, если они не соотношены с внеязыковой действительностью. Соотнесение же происходит благодаря мышлению. За словом признается способность «репрезентировать и заменять в сознании человека определенный осмысленный им фрагмент действительности, указывать на него, отсылать к нему, возбуждать в мозгу все связанные с ним знания – как

языковые, так и неязыковые – и в конечном счете оперировать этим фрагментом действительности в процессах мыслительной и речемыслительной деятельности» [2, с. 68].

Основной целью когнитивной лингводидактики – науки молодой, только формирующейся – является не просто объяснение языка как явления ментально обусловленного, но и создание оптимальных способов овладения чужим языком при опоре на когнитивные структуры, процессы и механизмы, лежащие в основе обучения.

Одна из задач лингводидактики – развитие речемышления учащихся с опорой на текст. Однако структура текста, его словесное оформление, когнитивные операции, которые необходимо задействовать при работе с ним, отличаются в зависимости от уровня владения учащимся иностранным языком.

Тексты для начального этапа обучения (НЭ) монотематичны. В их основе обычно лежит один текстообразующий концепт – ментальная единица, являющаяся дискретным элементом сознания, «отмеченная лингвокультурной спецификой и имеющая языковое выражение» [1, с. 70]. В текстах НЭ лежат «тематические примитивы» [3]. «Тематические примитивы», отражая фрагмент повседневной действительности, фиксируя знания о предметной, обычно наблюдаемой, сущности, воспроизводят ригидную картину мира. Закономерности, формирующие эту картину мира, – это закономерности повседневного бытия человека, построенные, с одной стороны, на основе простых обобщений повседневного эмпирического опыта, с другой – на основе коллективной памяти современного человека. Практический дискурс, в который погружен текст для НЭ, отражает социальные контакты наибольшей интенсивности и плотности.

Любой текст – это послание. И послание должно быть адресовано конкретному адресату. На НЭ учащийся, работая с текстом, находится внутри коммуникативного пространства, организованного текстом, и минимально вовлечен в коммуникативный процесс вне его. Он видит себя в тексте, это его повседневный мир, где все объекты знакомы и привычны. Он принимает этот мир как аксиому. Информативный, интеллектуальный, духовный, эмоциональный горизонты учащегося и текста (его автора) максимально идентичны.

Тексты для продвинутого этапа обучения (ПЭ) обычно политематичны и поликонцептуальны. Концепты здесь могут быть как предметными, так и мировоззренческими, ценностными, оценочными и т.д. На ПЭ сама категоризируемая информация многогранна. Она представляет богатую палитру онтологических, ценностных, эмотивных смыслов, для иностранных учащихся осложненных еще и явлениями межкультурной интерференции. Хотя особенности концептуализации текстов ПЭ связаны с «коллективным бессознательным» (как писал К.Г. Юнг), однако явления, подвергающиеся концептуализации, часто недоступны или лишь отчасти доступны непосредственному наблюдению. Как правило, концептно-семантическая организация текста на ПЭ может быть открыта только на основе глубинной реконструкции семантико-когнитивной структуры текста. Если концепты в текстах НЭ всегда реализуется в самом тексте, то в текстах ПЭ концепты способны реализоваться как в самом тексте, так и вне его.

В текстах НЭ концепт, как правило, моделируется в виде сильных фреймов – базовых фреймов, формирующих элементарный континуум повседневного мира. Для сильных фреймов характерны каноничность, стационарность, смоделированность в прошлом и предсказуемость в будущем (подробнее о разграничении сильных и слабых фреймов и их характеристиках см. [4]). Концепты текстов ПЭ структурируются в основном слабыми, рефлексивными, а не предметными, фреймами. Если сильные фреймы строятся, прежде всего, на основе нашего сенсорного восприятия действительности, то слабые – рефлексивного отношения к ней.

Система фреймов в текстах НЭ линейно упорядочена. В текстах ПЭ – упорядоченно хаотична. Текст НЭ, обладая одной, поэтапной, перспективой развертывания содержания, всегда жестко смоделирован и когнитивно прост. Текст ПЭ, обладая несколькими иерархично организованными перспективами, имеет сложную когнитивную структуру, где разнообразные фреймы находятся в соподчинении друг с другом. Несмотря на большое число фреймов, моделирующих действительность как реальную, так и виртуальную, как объективную, так и субъективную, согласованность и связность фреймов в текстах ПЭ придает фреймовой сети гибкость и устойчивость.

Список литературы

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1.
2. Е.С. Кубрякова. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004.
3. Одинцова И.В. «Тематические примитивы» как основа обучения иностранному языку на начальном этапе // Мир Русского слова. 2014. № 1.
4. Одинцова И.В. «Фрейм» как понятие коммуникативно-когнитивного направления в преподавании русского языка как иностранного. Характеристика сильных и слабых фреймов // Вестник ЦМО МГУ. 2010. № 4.

Odintsova I.V.

TEXT AT THE INITIAL AND ADVANCED STAGES OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN THE ASPECT OF COGNITIVE LINGUODIDACTICS

The article discusses the nature of texts addressed to students of initial and advanced stages of learning, examines the nature of order and structure in the aspect of cognitive linguistic didactics.

Keywords: text, theme, the initial stage of learning, advanced stage of learning, frame.

Рождественская Ольга Юрьевна

МГУ имени М.В. Ломоносова

o.rozhdestvo@gmail.com

Трофимова Екатерина Александровна

МГУ имени М.В. Ломоносова

kb-utavegu@yandex.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ФИЛЬМОВ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА «ЭКИПАЖ»)

В статье представлены практические задания, необходимые для понимания основной идеи и сюжета российского фильма «Экипаж» (2016) и направленные на снятие лексических трудностей, а также предполагающие проверку понимания учащимися новой лексики и дальнейшее использование её в активной коммуникации.

Ключевые слова: лексика, фильм, практические задания, активизация речевых и коммуникативных умений.

Работа с художественными фильмами на уроках РКИ является прекрасным источником лингвистической и экстралингвистической информации. «Аудиовизуальная природа языка фильма как бы приближает учащегося к изначальным устным основам изучаемого языка в различных его стилистических сферах, отображаемых в фильме... их изучение отвечает коммуникативным потребностям учащихся» [4, с. 124].

Нами была сделана попытка создать практические задания, необходимые для понимания сюжета фильма «Экипаж» (2016), направленные на снятие лексических трудностей, а также предполагающие проверку понимания учащимися новой лексики и дальнейшее использование ее в активной коммуникации.

В процессе работы предполагалось, что просмотр фильма будет ознакомительным, а значит, в данном случае не требовалось понимание всего лексического массива. Особое внимание было уделено разговорной лексике, часто незнакомой учащимся. Впоследствии это поможет студентам глубже понять российские реалии и сформировать социокультурную компетенцию; кроме того, предложенные методические материалы будут способствовать развитию навыков говорения и дадут преподавателю возможность познакомить студентов с русской культурой.

Нельзя не согласиться с тем, что «работа с художественным кинофильмом должна преследовать конкретные цели и обладать четкой структурой. Другими словами, она должна представлять собой систему и предполагает наличие упражнений на развитие различных навыков и закрепление нового материала» [2, с. 44]. Перед просмотром студентам предлагается кратко ознакомиться с сюжетом фильма – прочитать текст-аннотацию, описывающий некоторые события, происходящие в фильме, а также даётся список действующих лиц и их профессий. Учащимся предоставляется возможность познакомиться с новыми словами, предложенными в контексте тех диалогов, которые прозвучали в фильме. Следует отметить, что нужно выбирать только те диалоги, которые не раскрывают интригу фильма. Также нам представляется, что преподаватель может сам решать, какие незнакомые слова и выражения следует давать вне диалогов, используя при этом собственные примеры, чтобы студенты не утратили интерес к происходящему во время просмотра фильма. Например:

стирать / стереть кого? что? Вин. п. (в значении «очистить»): *стирать ластиком надпись / стирать с доски;*

набекрень (как?) = с наклоном набок, сдвинув к уху: *в шапке набекрень / мозги набекрень* – у кого? Род. п. – о неумном, со странностями человеке; о том, кто потерял способность сообщать.

Говорят Алексей Гуцин и его отец:

– А чего не на компьютере? Там стирать можно.

– Стирать – это для тех, у кого мозги набекрень.

Использование видеоматериалов, безусловно, достаточно эффективное средство обучения иностранному языку, так как в этом случае восприятие учащимися новой информации основано не на отвлеченных понятиях, а на конкретных образах. Кроме того, речь героев фильма во многом отражает живую современную речь носителей русского языка. В диалогах героев встречается большое количество просторечий, характерных для живой спонтанной речи. Следует добавить, что в современных фильмах отражается национальный менталитет, отсутствует искусственность и простота, свойственная тщательно выверенным фразам, которые используются в учебных фильмах.

Как в случае работы с аутентичными текстами в процессе обучения русскому языку как иностранному (о чём говорит в своей работе М.В. Кульгавчук), так и при просмотре художественных фильмов формируется собственно социальная компетенция – «способность вступать в коммуникативные отношения с другими людьми. Для того чтобы студент мог ориентироваться в той или иной социальной ситуации, а при необходимости, может быть, управлять ею, он должен быть готов к ее возникновению» [3: с. 425].

Жанр фильма «Экипаж» (фильм-катастрофа) не предполагает такого вида учебной работы, как комментированный просмотр, так как события фильма развиваются очень динамично, и студенты должны непрерывно следить за действием. Следовательно, данный фильм необходимо смотреть от начала до конца, не останавливая воспроизведение фильма для обсуждения и комментариев, потому что объяснение новых слов и незнакомых грамматических конструкций может помешать пониманию логических связей между событиями фильма.

После просмотра фильма предполагается, что студенты должны выполнить следующие задания:

1. Прочитайте диалоги и предположите, чьи это слова. В какой ситуации герои произносят эти фразы?
2. Ответьте на вопросы по содержанию фильма.
3. Дайте краткую характеристику героев фильма. Обсудите, какой герой понравился/не понравился, и объясните свою точку зрения.
4. Прочитайте еще раз слова и выражения, предложенные преподавателем перед просмотром фильма, и сопоставьте их с диалогами из фильма.
5. Обсудите следующие темы:
 - «женские/неженские» профессии. Какие сцены фильма иллюстрируют эту проблему? Найдите соответствующий диалог среди предложенных, выскажите свою точку зрения.
 - конфликт «отцов и детей» в семьях Гущина и Зинченко. Что чувствует героиня Елены Яковлевой? Как она защищает своего сына и почему? Как проявляется любовь в семье Зинченко?

Многие современные преподаватели русского языка как иностранного и методисты полагают, что российские фильмы последних лет не вписываются в контекст учебного курса, т.к. они уже не являются фактом российской культуры. Конечно, нельзя не согласиться с тем, что без «золотого фонда» кино преподавателю не обойтись, поскольку это стало частью российской истории, и эти фильмы, безусловно, полезны при изучении разговорной речи. Данные фильмы представляют интерес с точки зрения насыщенности выражениями, которые прочно вошли в русский язык, и объяснение которых вызывает трудности у преподавателя русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 286–287.
2. Иванова О.В., Николенко Е.Ю. Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2013. № 4. С. 43–52.
3. Кульгавчук М.В. Аутентичные тексты в процессе обучения русскому языку как иностранному // Русское культурное пространство. Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Выпуск 5. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 423–427.

4. Тряпельников А.В. Использование монтажного листа в работе над развитием речи студентов-иностранцев краткосрочного обучения: дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.

*Rozhdestvenskaya O.Y.
Trofimova E.A.*

THE RELEVANCE OF USING MODERN RUSSIAN FILMS IN THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (THE FILM “FLIGHT CREW”)

The authors present learning materials that are necessary for understanding the main idea and the plot of Russian film “Flight Crew” (2016) and not only aimed at the removal of lexical difficulties, but also suggesting the control of understanding of new vocabulary and its further usage in the process of communication.

Ключевые слова: vocabulary, film, learning material, intensification of communication skills.

*Шутова Марина Николаевна
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
marina.shu@mail.ru*

ИНТОНАЦИЯ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА: ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье представлена методика обучения интонации русского речевого этикета иностранных учащихся уровня владения языком В1–В2. Именно на продвинутом этапе возможно более глубокое понимание законов общения, специфических правил речевого поведения, принятых в определённом социуме.

Ключевые слова: интонация русского языка, речевой этикет, методика обучения иностранных учащихся.

Современный этикет общения является составной частью процесса обучения русскому языку как иностранному. Этикет имеет трёхчастную основу: а) систему правил социального поведения; б) систему устойчивых формул общения (речевой этикет); в) систему невербальных средств коммуникации (позы, жесты, мимика, взгляд, дистанция общения) [1].

С одной стороны, речевой этикет рассматривается в чисто прагматическом аспекте, как средство достижения коммуникативной цели: привлечь внимание собеседника, продемонстрировать ему свое уважение, вызвать симпатию, создать комфортабельный климат для общения. С другой стороны, речевой этикет остается важной частью национального языка и культуры. Невозможно говорить о высоком уровне владения иностранным языком, если это владение не включает в себя знание правил речевого общения и умение применять эти правила на практике. Особенно важно иметь представление о расхождениях в национальных речевых этикетах. Например, в каждом языке существует своя, формировавшаяся веками, система обращений. При буквальном переводе смысл этих обращений подчас искажается; так, английское *Dear* используется в официальных обращениях, тогда как соответствующее ему русское *Дорогой* употребляется, как правило, в менее формальных ситуациях. Или другой пример – во многих культурах Запада на вопрос *Как дела?* следует отвечать: *Хорошо*. Ответ *Плохо* или *Не очень* считается неприличным: собеседнику не следует навязывать свои про-

блемы. В России на тот же вопрос принято отвечать нейтрально, скорее, с негативным оттенком: *Ничего; Все нормально*. Различия в речевых этикетах и вообще в системах правил речевого поведения относятся к компетенции особой дисциплины – лингвострановедения, которое является неотъемлемым компонентом программы подготовки иностранных учащихся в области РКИ.

Наш интерес касается речевого этикета и, в частности, интонационного оформления единиц речевого этикета, что представляет большую проблему для иностранных учащихся, изучающих русский язык. К сожалению, даже на уровне владения русским языком В1–В2, учащиеся не осознают, что *Здравствуйте*, произнесенное с ИК-1, не является приветствием, а лишь ответом на него. Студенты из Китая, например, здороваются с преподавателем каждый раз, когда встречаются с ним, обращаются к нему. Считаем, что над этой проблемой необходимо работать с иностранными учащимися, снимая трудности при общении, предотвращая нарушение коммуникации.

Коммуникативный принцип в обучении общению на русском языке предполагает не только обучение разным видам речевой деятельности, но и понимание законов общения, специфических правил речевого поведения, принятых в данном социуме.

Общество людей выработало особую систему ритуалов и соответствующих словесных формул, которые обслуживают потребность устанавливать контакт принятым способом и поддерживать доброжелательную тональность общения, то есть речевого этикета. Речевой этикет помогает человеку достичь немаловажных целей в общении, а правильное использование речевого этикета имеет прямое отношение к культуре, к культурному уровню людей и страны, в которой они живут. Итак, речевой этикет – «это национально специфичные правила речевого поведения, применяемые в ситуациях вступления собеседников в контакт и поддержания общения в избранной тональности соответственно обстановке общения, социальным признакам коммуникантов и характеру их взаимоотношений» [2, с. 5].

Уже на начальном этапе обучения вводятся простейшие формулы речевого этикета для включения контакта собеседников. Однако, только на продвинутом этапе возможно глубокое познание законов общения, законов правильного выбора уместных речевых единиц в зависимости от их социолингвистических характеристик. Базовые единицы речевого этикета – это готовые устойчивые формулы общения, которые лишь репродуцируются в речевой деятельности. Выбор формулы общения и подача ее с определенным оформлением зависит от статуса и роли собеседников, ситуации общения, этики общения. Формулы речевого этикета в процессе обучения целесообразно представлять в виде синонимических рядов с указанием компонентов (грамматическая структура, лексическое наполнение, интонационное оформление), отличающих одну формулу от другой. Например, *Здравствуйте! Здрастье! Здорово! Привет! Приветик! Салют!*

Мы предлагаем учебное пособие в виде рабочей тетради по интонации речевого этикета [3]. В учебном пособии решается комплексная задача корректировки и дальнейшего совершенствования интонационных навыков в тесной связи с развитием навыков устной речи. Кроме того, целью пособия является углубление у иностранных учащихся уровня В1–В2 представления об интонации как об одном из смысловоразличительных средств, средстве выражения эмоционально-стилистических отношений, как о необходимом сопроводительном речевом средстве.

В нашем пособии основной акцент делается на интонационное оформление формул речевого этикета, на выражение эмоционально-стилистического различия этих формул, которое зависит от ситуации общения и ролей собеседников. Правила речевого поведения, принятые данным коллективом носителей языка, должны быть усвоены учащимися и активно использоваться в общении с носителями языка.

В учебном пособии отрабатываются формулы речевого этикета в разделах: 1. Обращение. 2. Приветствие. 3. Знакомство. 4. Приглашение. 5. Согласие и отказ. 6. Поздравление и пожелание. 7. Благодарность. 8. Извинение. 9. Просьба, совет, предложение. 10. Прощание.

Каждый раздел дает представление о нейтральном интонационном оформлении формул речевого этикета и эмоционально-стилистическом с необходимыми комментариями и примерами. Далее интонационный материал закрепляется в упражнениях. В конце каждого раздела помещены проверочные задания, которые показывают степень сформированности навыков интонирования той или иной формулы речевого этикета. Кроме того, в последнем задании каждого раздела необходимо подготовить подобные мини-диалоги и разыграть их по ролям в классе, то есть предусматривается самостоятельная работа учащихся на закрепление учебного материала.

Учебное пособие содержит также раздел «Материал для справок», в котором представлено краткое описание интонационных конструкций ИК-1–ИК-5 и в качестве наглядного материала приводятся интонационные схемы движения голоса и примеры употребления ИК.

Список литературы

1. Короткова О.Н. К проблеме определения национально-культурной специфики этикетных фреймов // Слово. Грамматика. Речь. Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». МГУ имени М.В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г. М.: МАКС Пресс, 2015. Вып. XVI. С. 308–311.
2. Формановская Н.И. Употребление русского речевого этикета. М.: Русский язык, 1982.
3. Шутова М.Н. Рабочая тетрадь «Интонация русского речевого этикета». Учебное пособие для иностранных студентов. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017.

Shutova M.N.

INTONATION OF RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE: FOREIGN STUDENTS LEARNING TECHNOLOGY

The technique of training of intonation of the Russian speech etiquette of foreign pupils of level of proficiency in the B1–B2 language is presented in article. At an advanced stage perhaps deeper understanding of laws of communication, the specific rules of speech behavior accepted in a certain society.

Keywords: Russian intonation, speech etiquette, technique of training of foreign students.

РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ПОЗНАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

Колева Ирина Павловна

Урбинский университет имени Карло Бо, Италия

imurzak@yandex.ru

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В РАЗВИТИИ РАЗНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РКИ

Статья посвящена проблеме восприятия художественного текста в инокультурной среде, представляется методика развития разных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: текст, перевод, восприятие, методика, речевая деятельность.

Художественный текст является одним из важных учебных материалов обучения русскому языку иностранных студентов. Работая с литературным произведением, мы развиваем у студентов-русистов прежде всего такой вид речевой деятельности, как чтение. Но это не единственная задача, главное – понимание, восприятие мира писателя. Обращение к художественному тексту – многоплановое образование, дающее преподавателю большие возможности для осуществления продуктивной методической работы со студентами по развитию разных видов речевой деятельности.

В последнее время, когда рынок образовательных технологий изобилует предложениями по самым разнообразным приемам изучения русского языка, вопрос «По какой методике вы преподаете?» становится все более актуальным, что свидетельствует о повышении культуры потребления интеллектуальной продукции. Изучающий русский язык как иностранный обычно застывает перед книжными полками с лингвистической литературой и медиа-пособиями. Очевиден тот факт, что в последние десятилетия в России произошла «революция» в методах преподавания русского языка иностранным студентам. Раньше все приоритеты без остатка отдавались грамматике, почти механическому овладению вокабуляром, чтению и литературному переводу. Это принципы «старой школы», которая (стоит отдать ей должное) приносила свои плоды, но какой ценой? Овладение языком осуществлялось посредством долгого рутинного труда. Задания предлагались достаточно однообразные: чтение текста, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнения по тексту. Иногда, ради необходимой смены деятельности, – сочинение или диктант, плюс фонетическая муштровка в качестве отдыха. Когда приоритеты отдавались чтению и работе над «топиками», реализовывалась только одна функция языка – информативная. Неудивительно, что язык хорошо знали единицы: только очень целеустремленные и трудолюбивые люди могли овладеть им на высоком уровне. Коммуникативная же дидактика, на наш взгляд, более перспективна, потому что она позволяет студенту уже на начальном уровне почувствовать возможность понимания и говорения, а также осуществление этих компетенций на практике.

Иностранные учащиеся (мы будем опираться на опыт работы со студентами-русистами в итальянских университетах в Урбино в Мизано-Адриатике) овладевают чтением литературного произведения постепенно. Знакомясь с художественным текстом, они преодолевают лингвострановедческие, лингвостилистические, лексико-грамматические трудности. Студенты учатся преодолевать и структурно-смысловые трудности, что особенно важно для обретения коммуникативных навыков. Понимание содержания на уровне

значения предполагает вычленение смысловых вех и осознание связей между ними. Применительно к художественному тексту это обеспечивает восприятие сюжетной линии, места и времени описываемых событий, характеристики действующих лиц, и главное, образа автора. Понимание содержания на уровне смысла предполагает осознание причины действия, мотива, цели, оценок излагаемого. По отношению к литературному произведению это означает проникновение в идейно-эмоциональную атмосферу произведения, его утверждающий или отрицающий пафос, авторские оценки, создающие в совокупности подтекст. С помощью указанных умений и навыков учащиеся овладевают и стратегией понимания текста.

Знакомство с произведением, на мой взгляд, следует начинать с объяснения категории – «образ автора». «Мирозерцание автора художественного произведения трактуют как эмоционально заинтересованное познание и восприятие жизни. В последнее время в разговоре о позиции художника часто функционируют понятия «ценностный подход», «ценностная ориентация», что, по-видимому, включает мирозерцательные и этические (нравственные) аспекты сознания писателя» [2, с. 73]. Автор произведения отражает такие моменты в жизни героев (среды, народа), когда обнаруживается неблагополучие, дисгармония, дискомфорт, т.е. противоречия разного плана и разной силы. Чаще всего они носят социальный, духовный или бытовой характер. От сути содержания противоречий, конфликтов зависит эмоциональная окрашенность, тональность изображаемого мира.

Для преодоления указанных трудностей в арсенале учащегося должны быть навыки и умения изучающего, ознакомительного, просмотрового чтения, а также умения переключаться с одного вида чтения на другой. «Обучение чтению учебных художественных текстов следует вести с установкой на овладение гибким чтением, развивая и углубляя в первую очередь умения в изучающем и ознакомительном чтении», – такой подход аргументирован И.И. Мурзак в монографии «Измерения культуры» в статье «Чтение как труд и творчество» [4, с. 35].

Приобщение иностранных студентов к художественным текстам начинается уже на элементарном уровне владения русским языком (А1), продолжается при развитии базового уровня (А2) и динамично разворачивается при формировании первого сертификационного уровня (В1). Это только начальный этап работы с литературным произведением, ограниченный разноплановыми возможностями учащихся. [1, с. 68].

При работе с художественным произведением одним из основных вопросов является вопрос об отборе текстов. Критерием отбора, в первую очередь, являются художественные достоинства произведения и его соответствие лингвистической и культурологической компетенциям студентов.

Очень существенным следует считать и вопрос об объёме читаемого текста. В нашей практике мы используем тексты (или фрагменты текстов) следующего объёма:

- для II курса – 500–600 слов,
- для III курса – 700–800 слов,
- для IV курса – 900–1000 слов,
- для V курса – 1000–1200 слов.

Тексты большего объёма можно давать по частям, соответствующим указанным параметрам.

Чтение текста может быть со словарём и без обращения к словарю; домашнее и классное; чтение вслух и чтение «про себя». Для более адекватного восприятия текста, с целью выяснения предречевой ситуации, нами применяется специальная система предтекстовых упражнений. Это могут быть сведения об авторе и времени написания произведения, могут быть даже и короткие тексты, создающие фон для восприятия художественного текста. Для предтекстовых упражнений проводится отбор языковых средств, релевант-

ных задачам смыслового анализа текста (реалий, языковых единиц, несущих историческую и национально-культурологическую информацию, организованных по принципу семантического поля). За счёт введения дополнительной, расширяющей информации происходит расширение контекста, как бы развертывание информации текста. Наряду с вербальной коммуникацией в формировании культурного контекста могут быть использованы невербальные средства, имеющие другой знаковый код. Это могут быть иллюстрации к художественным произведениям, портретная живопись.

Для корректного прочтения текста необходимы такие предтекстовые упражнения, которые были бы направлены на выработку механизмов чтения, на развитие языковой догадки, на расширение потенциального словаря (в том числе и за счет формирования навыков семантизации слов в контексте).

Поскольку чтение «про себя» связано с внутренним проговариванием, а значит и с внутренним интонированием, студентам сообщается необходимый минимум лингвистических сведений. Так, перед чтением художественных текстов на II курсе преподаватель показывает студентам, что смысл высказывания может выражаться как с помощью лексико-грамматических средств, так и интонации. Роль интонации поясним на примерах вопросительных предложений, взятых из повести «Максим Максимыч» М.Ю. Лермонтова. В вопросительных предложениях выделяются следующие типы взаимодействия лексико-грамматического состава и интонации.

1. Вопрос, в котором собеседник хочет узнать что-то новое, ему неизвестное: Чья это чудесная коляска? А кто твой господин?

2. Вопрос, в котором наряду с запросом информации содержится определенная степень предположения об ответе: Да не зайдет ли он вечером сюда? Да не служил ли он на Кавказе? Или ты, любезный, ни пойдешь ли к нему за чем-нибудь?

3. Вопрос, который задается, чтобы удостовериться (убедиться) в правильности высказывания мысли: Григорий Александрович? Так ведь его зовут?

4. Вопрос, который может иметь значение отрицания в повествовательном предложении: Мы молчали. О чем было нам говорить? Он уже рассказал о себе все, что было занимательного, а мне нечего было рассказывать. (О чем было нам говорить? = Нам говорить было не о чем).

5. Переспрос: Послушай, братец, – спросил у него штабс-капитан, – чья это чудесная коляска? [...] Чья коляска? ... моего господина.

Оттенки смысла могут передаваться с помощью изменения темпа произнесения. Вообще темп чтения не является величиной постоянной: наиболее важные слова произносятся в более замедленном темпе, а менее значимые – в ускоренном. Студенты учатся на примерах находить эти так называемые смысловые компоненты текста.

При работе над художественным текстом мы придаем особое значение последовательности решения речевых задач. Без осмысления сюжета произведения непродуктивно заниматься выявлением проблемного содержания. Особенную сложность представляет работа с современными текстами российских авторов, например, рассказ А. Иличевского «Медленный мальчик». В притекстовых заданиях студенты получают целевую установку на извлечение информации, помогающую раскрыть идейный смысл текста. Осмысление метафор в этом произведении студентом-иностранцем происходит поэтапно. Эпитет «медленный» не столько связан с семантикой движения, сколько с миром больного ребенка. «У А. Иличевского не сюжет захватывает внимание читателя, а образ, который рождается из восприятия рассказанного события и тем самым вызывает ответное чувство. В рассказе автор поднимает очень важную проблему для современного общества: как «неведомая детская цивилизация» может преобразить мир взрослых. Мы сейчас много говорим о необходимости внимания общества к детям с синдромом Дауна, «другими детям», но

слишком мало художественных произведений посвящено этой проблеме. А ведь именно через сопереживание приходит осмысление того, как этим детям жить в нашем жестоком мире, как нам осознать добро в себе» [1, с. 68]. Так, через прочтение и сопереживание мы со студентами приходим к пониманию и осмыслению текста.

При чтении текста в аудитории очень важен вопрос о скорости чтения. Обычно в таком случае студенты прочитывают текст за разные отрезки времени, что ставит их в заведомо неравные условия деятельности. Понятно, что скорость чтения у каждого индивидуальна. Она во многом определяется навыками в технике чтения. Однако задачей преподавателя и является стремление повысить и развить эту среднюю индивидуальную скорость чтения. Мы поступаем следующим образом. Студенты записывают время начала и окончания чтения. Затем объем текста (объем всегда указывается перед формулировкой задания), количественно выраженный в словах (например, 800 слов), делится на время, затраченное на чтение. Получаем показатель скорости чтения каждого студента. С самого начала работы над художественным текстом студенты ведут дневник, фиксирующий их показатели, что в общем является неплохим стимулом в работе и имеет элемент соревнования в группе. Это позволяет проследить динамику изменения речевых возможностей каждого студента при восприятии художественного текста. Нам могут возразить и будут отчасти правы в том, что при скорочтении теряются существенные моменты содержания и что чтение есть эмоциональный процесс. Было бы ошибкой думать, что фактор скорости чтения мы рассматриваем независимо от понимания прочитанного. Этот параметр обычно регистрируется с помощью тестовых заданий. В итоге индивидуальные возможности студента определяются при прослушивании. Например, чтение рассказа «Медленный мальчик» дает следующий результат.

Если процент понимания текста ниже 90%, работа по выведению студентов с уровня понимания сюжета на уровень понимания смысла не может начаться, и необходимо повторное обращение к тексту.

Послетекстовые задания выводят студента уже на более высокий уровень восприятия текста (когда имплицитное содержание, выводящееся из намерений автора текста, эксплицируется) – уровень смысла.

Чтение художественного текста всегда рассматривается преподавателями не только как цель речевой деятельности, но и как средство для развития других ее видов, и в первую очередь говорения, а именно диалога-беседы и репродуктивно-продуктивного монолога. Объектами контроля при говорении являются:

- 1) адекватность заданной теме;
- 2) глубина раскрытия темы;
- 3) логичность изложения;
- 4) умение дать оценку прочитанному;
- 5) темп речи (замедленный по сравнению с темпом носителей языка);
- 6) соответствие нормам русского литературного языка (произношение с точки зрения разборчивости речи, грамматика, владение лексикой темы, умение использовать для этого необходимые языковые средства).

При диалоге учитывается быстрота словесной реакции в репликах, в случае замедленной реакции анализируется причина (индивидуальные особенности личности, плохое владение информацией, или просто непонимание предшествующей реплики собеседника).

Конечная же цель работы над художественным текстом заключается также и в формировании умения студента самостоятельно читать художественную литературу на русском языке. Это особенно важно ввиду того, что после окончания университета (в условиях отсутствия языковой среды) чтение будет единственной возможностью для человека не утратить навыки владения русским языком.

В результате организованного таким образом процесса лингвокультурологического прочтения художественных текстов студенты должны приобрести следующие умения.

Чтение: свободно читать «про себя» без словаря художественный текст определенного объема (см. выше) со средней скоростью не менее 65 сл/мин; в процессе первого чтения понимать его содержание (минимум 90%); уметь ориентироваться в тексте художественного произведения, устанавливать причинно-временные связи событий; знать основных героев.

Говорение: владеть лексико-грамматическим минимумом, необходимым для выражения коммуникативных интенций; уметь развить сюжетную линию текста; уметь доказать, опровергнуть, подтвердить и оценить, дать аргументированную оценку поступкам героев; высказывать свое мнение о проблематике художественного произведения; выявлять позицию автора; уметь выражать свое отношение к прочитанному.

Письменная речь: уметь описывать портрет героя; написать сочинение на тему «Почему мне понравился / не понравился художественный текст»; дописать, если позволяет ситуация, продолжение сюжетной линии текста.

Таким образом, формирование лингвокультурологической компетенции студентов предполагает их максимальное приближение к рецепции и продукции носителей языка. Важнейшим источником изучения русского языка, исторического прошлого и настоящего России, ее культуры был и остается текст – и прежде всего художественный текст, феномен национальной культуры. Художественный текст представляет собой контекст не только литературного, но и общекультурного характера. Для процесса обучения, методики преподавания РКИ первостепенное значение имеет смысловая многоплановость художественного текста, в самой природе которого заложена возможность его многостороннего прочтения. Поэтому и задача преподавателя состоит в том, чтобы приблизить носителя другой культуры к наиболее адекватному прочтению художественного текста на русском языке.

Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка. М.: ЦМО МГУ имени М.В. Ломоносова. СПб: Златоуст, 2009.
2. Журавлева А.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Русский язык, 1984.
3. Мурзак И.И. Медленный мальчик // В пространстве художественного текста: Анализ малых эпических и лирических форм на уроках литературы в средней школе. М.: МГПУ, 2015.
4. Ястребов А.Л., Кургузов А.В., Мурзак И.И. Измерения культуры: текст, теория, история, опыт чтения. М.: URSS, 2015.

Koleva I.P.

THE ROLE OF FICTION IN THE DEVELOPMENT OF DIFFERENT TYPES OF SPEECH ACTIVITY AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of perception of literary text in the foreign cultural sphere and methods of development of different types of speech activity.

Keywords: text, translation, perception, technique, speech activity.

Мансур Мохаммед Хассан Саммани
Санкт-Петербургский Государственный Университет
Университет Айн-Шамс, г. Каир (Египет)
hassen@bk.ru

ПРОБЛЕМАТИКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ПЕРЕВОДА НА АРАБСКИЙ ЯЗЫК РУССКИХ ЭВФЕМИЗМОВ

В статье делается попытка выявить трудности передачи русских эвфемизмов, анализируются семиотические элементы текста, приводятся некоторые семантические, прагматические и структурные трудности перевода эвфемизмов.

Ключевые слова: перевод эвфемизмов, интерпретация текста, семиотика, семантика, прагматика, игра слов.

Эвфемизмы определяются как слова или выражения, заменяющие другие, которые «по каким-либо причинам неудобно или нежелательно произнести» [8, с. 5]. В современных текстах эвфемизмы часто выступают как основные компоненты, от которых зависит процесс понимания всего текста. Они побуждают в слушающем (читающем) актуальную мыслительность, описывают объект речи с новых сторон, а иногда в необыкновенных связях с другими объектами. В переводческой практике эвфемизмы остаются мало трактованными, тем более в аспекте перевода. Поэтому внимание к вопросу об интерпретации и переводе на арабский язык данного пласта лексики является весьма актуальным и определяется интенсивной межъязыковой коммуникацией.

Семантика эвфемизмов характеризуется диффузностью и низким уровнем конкретности. Сила и слабость смягчения связаны с тем, насколько отдалён эвфемизм от исходного выражения: «Чем более дистанцированным оказывается эвфемизм от определяемого денотата, тем успешнее наблюдается его функционирование в речи» [9, с. 8]. Эвфемизм при этом должен никак не изменять смысл, должен оставлять реципиенту возможность легко декодировать смысл высказывания, который скрывается при помощи метафоризации, актуализации окказиональных и контекстуальных значений, употребления каламбуров, неологизмов, фразеологизмов и других средств. Семантические проблемы перевода эвфемизмов состоят в том, что такая дистанция между словом и предметом речи должна сохраняться и в тексте перевода, элементы которого должны передать такой же эвфемистический оттенок.

Перевод окказионального эвфемистического значения, например, представляет собой нелёгкую задачу, так как необходимо найти конкретное значение слова, единственно пригодное в данном контексте. Ср. следующий пример: («Процедура костиковского **купания** была добросовестно заснята бывшим личным фотографом Бориса Ельцина Дмитрием Соколовым. Вскоре от Костикова избавились, **отправив его послом в Ватикан** (грехи замаливать?)») [КП, 24.01.1998]. В данном примере без учёта контекста перевод оказывается искажённым и совсем далёким от мысли автора, так как в данном контексте говорится об *убийстве* и *сбросе* человека за борт теплохода. В каламбурных эвфемизмах неожиданно соединяются два «несовместимых» значения в одной фонетической форме [2, с. 288]. Например: эвфемизмы *поехал в ригу* (в знач. «извергать рвотные массы»), *поймал белку* («впадать в состояние белой горячки») образованы на основе близкого созвучия слов *Рига / рыгать, белка / белая горячка*. Особую сложность составляют такие эвфемизмы, у которых идейное содержание раскрывается при переводе созвучного слова (сочетания слов) из иностранного языка. Напр.: «А я вначале отбивалась от угрызений совести: ишь ты, **мирный герцог** или **возле птички**» [Чита.ру, 10.11.2012]. *Мирный герцог* → (англ. peace duke) → созвучно с

рус. «пи*дюк», *возле птички* → near bird → «не *бёт». В таких каламбурах смысл неуловим даже контекстом, что требует особого внимания со стороны переводчика для расшифровки смысла и передачи его с сохранением мягкого облика высказывания. Эвфемистические фразеологизмы иногда употребляются в ироническом, противном значении (ср.: *джентльмены удачи* в знач. «авантюристы и проходимцы»; *золотые руки иметь* – «все ломает, разбивает и причиняет убытки» и др.), наблюдаются и случаи нарушения лексической устойчивости фразеологизма, когда бранный или тревожный элемент заменяется другим (о «гуляющей женщине» говорят *искать приключение на свои вторые девяносто/пятую точку* вместо «на свою *адницу/ж**у»). При передаче таких эвфемизмов учитывается шутовское отношение автора к предмету речи, а также эвфемистический эффект, для достижения которого автор нарушает устойчивость фразеологизма.

Эвфемистическую функцию могут выполнять языковые единицы с разнообразными стилистическими окрасками (возвышенной, нейтральной, просторечной и др.), напр.: *поклонник Бахуса* – в знач. «любитель выпить» (возв.); *женщина легкого поведения* – «проститутка» (нейтр.); *амабр* – «вонь», *архангел* – «полицейский» (шутл., ирон.); *актер* – «лицемер», *весёленький* – «пьяный» (разг.); *абзац* – «смерть», *помазать* – «дать взятку» (простореч.) и др. А это объясняется тем, что эвфемистичность единицы относительно воспринимается: «То, что в одной среде расценивается как эвфемизм, в другой может получать иные оценки» [5, с. 286]. Поэтому обладание соответствующими знаниями о речевой ситуации и социальном статусе коммуникантов, а также умение пользоваться выразительными средствами ПЯ (переводящего языка) способствуют переводчику подобрать языковые варианты, способные довести смысл со схожим стилистическим эффектом, «которого добивался автор» [6, с. 97], а главное – как получатель перевода в конечном счёте будет реагировать на звучащие в тексте единицы: если не вызовут у него негативные эмоции относительно предмета речи, то акт смягчения передан и в переводе.

В аспекте прагматики дотрагивается немаловажный для перевода вопрос о соотносённости высказывания с внеязыковой действительностью, которая является «частью семантической структуры самого знака» [1, с. 107] и соответственно влияет на «ход и результат переводческого процесса» [3, с. 210]. Текст с эвфемистической ориентацией побуждает реципиента к определённой реакции или определённому выводу относительно сообщаемого. В эвфемизмах сочетаются как элементы сообщения, так и прагматические элементы смягчения, вуалирования, манипуляции и др., направленные на личность получателя текста и отражающие интересы говорящего. Поэтому переводчик должен уяснить себе коммуникативную интенцию автора (смягчить, скрывать, манипулировать), а потом подобрать языковые варианты, способные в тексте перевода выразить прагматические доминанты оригинала. В целях обеспечения «адекватного восприятия» эвфемизма и достижения «желаемой реакции» получателя перевода на объект высказывания [4, с. 14] возможен и выход за пределы предусмотренного в эвфемизме средства выражения, зачастую можно прибегать к так называемой «прагматической адаптации», т.е. внесению в текст перевода некоторых «пропусков, дополнений, перестановок, перенесение акцентов» [7, с. 195] и др. Однако трудности передачи эвфемизмов иногда возникают не столько из «отступления от прагматических отношений», сколько из отсутствия общей цели или точки соприкосновения говорящих на ИЯ и ПЯ, т.е. иногда у получателя перевода отсутствуют фоновые знания и эмоциональные ассоциации, необходимые для восприятия прагматической цели текста оригинала.

Структурные трудности перевода эвфемизмов возникают, когда эвфемистический смысл кодируется структурой высказывания или сочетаемостью слов, которая да-

леко не всегда совпадает в разных языках. Эвфемизация иногда осуществляется при помощи эллиптических сочетаний, аббревиатур, определённых аффиксов и др. Лаконичные выражения, например, способствуют большой краткости высказывания посредством пропуска некоторых его «грубо звучащих» элементов. Напр.: *он берет* (пропущено слово «взятки»), *она выкинула* («мёртвого ребёнка»), *недержание* («мочи или кала»), *средство предохранения* («от неожиданной беременности») и др. В языке перевода подбираются подобные сжатые выражения, в которых сохраняется такая же недосказанность. Напр., для передачи эвфемизмов *выкинула*, *берет* есть арабские эквиваленты *أسقطت*, *بياخذ (بیبض)* и др., а иногда лаконичную форму приходится передать иными средствами, когда смысл предложения не может быть расшифрован из-за недосказанности, а компенсация пропущенных элементов тем более может нарушать эвфемистическую зашифровку.

Аббревиатуры в большинстве случаев расшифровываются и передаются в полной форме, однако в случае аббревиатур-эвфемизмов калькирование полной формы зашифрованного понятия подрывает косвенность высказывания и, следовательно, нарушает цели эвфемизации. В отличие от русского языка, где аббревиатуры и акронимы активно выражают эвфемизацию (*ВИЧ* – «вирус иммунодефицита человека»; *б/у* – «бывшее в употреблении»; *Г* (гэ) – «вместо прямого названия испражнения» и др.), арабский язык крайне редко и сравнительно узко употребляет акронимы и аббревиатуры, которые в основном обозначают сугубо научные понятия с чётко определённой семантикой. Для решения данного вопроса аббревиатуры можно передать с помощью смысловых соответствий, мягко звучащих в арабском языке и комфортно воспринимаемых рецептором перевода.

В целях эвфемизации иногда к производящей основе прибавляются аффиксы, которые, имея уменьшительно-ласкательную семантику, указывают на ограниченность действия и, следовательно, смягчают выражение. Напр.: вместо «скупой» говорят *скупенький*, «болеть» – *приболеть*, «хромой» – *хроменький*, «бедный» – *бедноватый* и др. Эвфемистический оттенок соответствующих аффиксов должен ощущаться и в тексте перевода. Напр.: аффиксальные эвфемизмы *скупенький*, *глуховатый* можно переводить на арабский язык стилистически нейтральными единицами типа *حريص* (экономный), *ضعيف السمع* (слабо слышащий) и др.

Итак, уникальность семантики эвфемизмов, их цели в речи и специфичность ситуаций употребления, а также разнообразие средств выражения – всё это даёт основание предполагать, что эвфемизмы относятся к труднопереводимой лексике, передача которой требует не только точной интерпретации переводчиком самому себе смысла того или иного элемента, но и разносторонних знаний и творческого отношения, чтобы он в процессе перевода не растерял немаловажных тонких нюансов смысла, прагматических, экспрессивно-стилистических и других особенностей текста, не забывая при этом о главной функции – сохранить в тексте перевода приличие высказывания, передать смысл в вежливой, семантически редуцированной, форме.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М., 1975.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М., 1980.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М., 2002.

5. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русское слово, своё и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М., 2004. С. 262–286.
6. Любимов Н. Перевод – искусство. 2-е издание. М., 1982.
7. Нойберт А. Прагматические аспекты перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 185–202.
8. Сеничкина Е.П. Эвфемизмы русского языка. Спецкурс. М., 2006.
9. Тишина Н.В. Национально-культурные особенности эвфемии в современном английском и русском языке. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.

Mansour Mohammed Hassan Sammani

THE ISSUE OF INTERPRETATION AND TRANSLATING RUSSIAN EUPHEMISMS INTO ARABIC

The article attempts to reveal some difficulties in translating Russian euphemisms, analyzes the semiotic elements of the text, views some semantic, pragmatic and structural problems in translating euphemisms.

Keywords: translating euphemisms, text interpretation, semiotics, semantics, pragmatics, word play.

Мойса Евгения Степановна

*Московский государственный политехнический университет
evamoisa@yandex.ru*

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ НА ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ ХАРАКТЕР ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Статья посвящена актуальной проблеме перевода поэтических текстов. Знание особенностей межъязыковой культуры и декодирования позволяет иностранным аспирантам-филологам лучше исследовать поэтические слова и их функционирование в тексте, проникнуть в смысл переводимого стихотворения и точнее передать эмоциональный характер его образа.

Ключевые слова: интерпретация, деривационный инвариант поэтического текста, декодирование, межъязыковая культура.

В процессе чтения и перевода поэтических текстов происходит их интерпретация и возникает деривационный инвариант переводимого текста. Перевод продуцируется на основе текста оригинала и находится с ним в деривационных отношениях.

На возникновение деривационного инварианта оказывают влияние особенности обеих языковых систем, обеих языковых культур, что обуславливает прагматическую адаптацию переводимого текста к возможностям и потребностям представителей другой языковой культуры – иностранным англоговорящим аспирантам-филологам, изучающим русский язык. Это и определяет интерпретационный характер перевода. Интерпретация, подчиняясь специфике переводящей системы языка, приводит к созданию инварианта данного англоязычного текста в другой языковой культуре и с помощью другого языка. Порождая переводимый текст, недостающие, отсутствующие аналогичные понятия принимающей языковой культуры компенсируются соответствующими субститутами, и та-

ким образом они интерпретируются. Интерпретационный процесс проявляется как на языковом, так и на содержательном уровнях и составляет основу порождения деривационного инварианта. И оригинальный англоязычный поэтический текст, и его перевод создаются на пересечении концептуальных систем обеих языковых культур. Чтобы вписаться в контекст определенной языковой культуры, необходимо знать различия между языками и способами их правильного выражения, что невозможно без анализа соответствующих языков.

Известно, что полнота перевода, его точность зависит от многих причин. Однако при перекодировке неизменным инвариантом остается смысл, семантика, значение, выраженное в поэтическом высказывании. При передаче смысла основным уровнем речевой системы является семантический уровень, передающий смысл, значение, который раскрывается через систему образов поэтического текста. Поэтому инвариантом перевода поэтического текста является образ, мысль поэта. Перевод поэтического произведения дает представление о чужой культуре. Происходит изучение культуры через анализ языка. Создается возможность проникновения в образ мышления другой нации, взгляд на мир носителями языка этой культуры. Для этого необходимо узнать точнее язык, его содержание. Все это приводит иностранного переводчика-аспиранта к адекватности, полноценности, эквивалентности перевода поэтического английского текста. Л.С. Бархударов [2, с. 66] считал, что перевод – это «научно-обоснованное сопоставление систем двух языков», что, несомненно, обогащает иностранных переводчиков в их практической деятельности. При переводе, как и при сопоставлении, типологическом сравнении выделяются языковые средства, эквивалентные определенному содержанию в языке, на котором переводится поэтический текст. Польза такой работы несомненна, так как развивает творческое мышление обучаемых, лингвистическое чутье в точном использовании языковых средств и их эквивалентов, оттачивает «перо» аспирантов-филологов. Помимо того, способствует сближению объективированных языком значений, содержащихся в текстах, к собственной лингвистической системе, сформированной «личностными смыслами», расширению не только активного, но пассивного словаря. Как указывал К.Д. Ушинский [2, с. 74], при переводе важно не только «понять вполне и до глубины проводимую мысль, не только уловить все ее оттенки, но и найти в родном языке соответствующие выражения. Ум, рассудок, воображение, память и дар слова упражняются в одно и то же время».

Для правильного, адекватного перевода иностранные аспиранты-филологи должны хорошо осознавать особенности поэтического текста. Как считал А. Блок, «характер ритмического движения стиха, в связи с синтаксическим строением фразы и опорными смысловыми пунктами стихотворения, дают переводчику критерий для отбора тех элементов подлинника, которые он сохраняет и воспроизводит». Этот отбор и облегчает переводчику выбор слов «метром, рифмой и другими элементами звуковой формы» [1, с. 84].

Следует заметить, что процесс перевода англоязычной стихотворной речи прошлых эпох, конечно, труден, т.к. обусловлен лексической образностью и метафоричностью, что часто скрывает основное лексическое значение слова. Кроме того, некоторая возвышенность поэтического языка, его консерватизм связаны с использованием устаревших слов и выражений, которые могут пополнить только пассивный лексический запас аспирантов, но трудность еще и в том, что к этому пассивному запасу архаической лексики необходимо найти соответствующий эквивалент современного английского и русского языка. А это требует особого творческого лингвистического мышления. Таким образом, пассивный запас архаической лексики находит свое «живое» воплощение в современном языке.

Более того, поэтический синтаксис, во многом зависящий от стихотворной строки, обладает специфической реформированностью построений, некоторой сжатостью, что

также представляет трудности перевода: в строке обнаруживаются другие синтаксические связи и отношения, а иногда даже и устарелые:

*I wandered lonely as a cloud
That floats on high o'er vales and hills
("The Daffodils" by W. Wordsworth)*

Помимо этого, стилистический аспект открывает новые возможности интерпретации разноуровневых явлений стихотворного текста с целью раскрытия его эмоционального воздействия и создания соответствующего эмоционального фона. Следует отметить, что передача эмоционального состояния тесно связана с коннотативными комментариями к поэтическому тексту. Так, эмоциональность привносит определенную дополнительную информацию в интеллектуальное сообщение, имеет прагматическое значение, поскольку ее воздействие предполагает ответную реакцию слушающего.

Эмоциональные ассоциации носителя языка при чтении и переводе стиха иные, более сложные, чем у изучающего русский язык аспиранта. Неадекватность восприятия порождает иной психологический настрой, иное понимание текста, неполное, иногда ошибочное. Максимальное декодирование поэтического текста, видение имплицитных явлений связано и со знанием специфических особенностей англоязычного стиха.

Приведем некоторые фонетические и синтаксические особенности стихотворной речи, анализ которых может способствовать созданию необходимого эмоционального фона у иностранных аспирантов. Прежде всего, именно ритмические особенности, стихотворный ритм играет важную роль в создании эмоционального воздействия на слушателя.

Поскольку фраза, сказанная в стихах, звучит намного выразительнее, чем в прозе, и приобретает дополнительные смысловые отношения, следует обращать внимание аспирантов на важные ритмические особенности силлабической системы стихотворения, на определенное чередование ударных и безударных слогов и на равноударность, динамическое равновесие составляющих строку слов.

Отмеченные особенности скандирования приближают обучающихся к постижению ритмической выразительности переводимого стиха, и вызывает несомненный интерес к предложенной творческой работе. Так как ритм стиха посредством эмоционально-экспрессивной стороны связан со смыслом, то его освоение имеет непосредственное отношение не только к правильному переводу, но и к созданию эмоциональных фоновых знаний. Правильному, точному переводу способствует и звуковое оформление, звуковые повторы (ассонансы – повторы гласных и аллитерации – повторы согласных), которые выполняют функцию эмоционального усиления.

*I wandered lonely as a cloud
That floats on high o'er vales and hills,
When all at once I saw a crowd,
A host of golden daffodils;
Beside the lake, beneath the trees,
Fluttering and dancing in the breeze.
("The Daffodils" by W. Wordsworth)*

Повторение согласных «d», «s» в нескольких строках связывает строфу благозвучием, напевностью, создает определённый фон стиха. Однако не всегда обучаемые замечают это, а, следовательно, весь настрой стихотворения остается незамеченным, и особый поэтический смысл стихотворных строк остается непонятным.

Следует сказать, что ритм и его модификации в стихотворении несут эмоциональную и смысловую нагрузку. Модификации ритма и относительная его равномерность являются сильным средством эмоционального воздействия, как и всякий мотивированный диссонанс. Ритмические модификации, т.е. убыстрение или замедление темпа речи связа-

но с внедрением строки с другим размером, другой длины, с большим количеством внутри стихотворных пауз или строки, маркированной стихотворным переносом.

Таким образом, знание особенностей декодирования позволяет иностранным аспирантам глубже проникнуть в смысл стихотворения и точнее передать эмоциональный настрой его образа.

Сказанное демонстрирует отрывок перевода стиха В. Вордсворта «Нарциссы», сделанный иностранным аспирантом-филологом:

*Я в одиночестве бродил, как туча,
Что с высоты отбрасывает тень,
Как вдруг увидел я нарциссов золотую кучу:
Среди деревьев, у воды
Танцуют с ветерком цветы.*

Каждый перевод индивидуален, что подтверждает творческий характер переводчика.

Таким образом, знание особенностей межъязыковой культуры позволяет лучше исследовать поэтические слова и их функционирование в тексте, что оказывает влияние на интерпретационный характер перевода поэтических текстов.

Список литературы

1. Блок А. Записные книжки. 1901–1920. М., 1965.
2. Семенов А.Л. Теория перевода. М.: «Академия», 2013.

Moisa E.S.

EFFECT OF THE PECULIARITIES OF INTER-LANGUAGE CULTURE ON THE INTERPRETATION CHARACTER OF THE TRANSLATION OF ENGLISH POETIC TEXTS

The article is devoted to the actual problem of the translation of poetic texts. The knowledge of the peculiarities of inter-language culture and decoding furthers to foreign post-graduate philologists to investigate some poetic words and their functioning in the text better, to feel in the sense of the translating poem and to pass the emotional character of its image more exactly.

Keywords: interpretation, derivative invariant of poetic text, decoding, inter-language culture.

Мурзак Ирина Ивановна

Московский городской педагогический университет (МГПУ)

imurzak@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Статья посвящена современному прочтению перевода романа Э. Хемингуэя «Праздник, который всегда с тобой», отличию восприятия перевода и оригинала в культурологическом контексте. Рассматривается категория читателя как одна из важных составляющих рецепции классического текста в инокультурной среде.

Ключевые слова: перевод, адаптация, Э. Хемингуэй, роман, интертекст.

Постижение мировой классики в каждой инокультурной среде имеет свои особенности. Это и проблема отбора текстов для изучения, или просто чтения, и проблема перевода этих текстов на русский язык, и проблема их интерпретации. В отечественной словесности традиция переводить тексты мировой литературы сложилась давно. Уже в XVIII веке русские писатели осознавали, что задача литературы – духовное обогащение людей. Учитывая ее просветительскую функцию писатели и осуществляли отбор зарубежной литературы для русского читателя, стремились переводить тексты так, чтобы они были восприняты русским читателем. Сегодня часто встречаемое определение XX века как «века перевода», на наш взгляд, имеет свои основания, как для Европы, так и для России не только с точки зрения адекватности перевода текста оригинала, но и в плане восприятия этого текста в инокультурной среде.

Художественная литература как социальная модель мира – одна из важных сфер культурной жизни человека. В связи с этим ни в одной культуре не может быть мир только одной литературы. У каждого человека складывается своя картина мира из прочитанных текстов, но у француза и американца, у португальца и аргентинца будет особенный, свой Байрон и Пушкин. Восприятие зарубежных художественных текстов в большинстве своем происходит через призму перевода. Отсюда роль художественного перевода литературных произведений в обмене мыслями между разными народами и культурами трудно переоценить. Читая произведение, переведенное с английского, немецкого или французского языков, мы воспринимаем текст именно как художественный и не задумываемся над тем, какая работа была проведена переводчиком для достижения максимально адекватной передачи всех смыслов, содержащихся в литературном произведении. Еще одно важное свойство художественного текста, которое В.В. Виноградов назвал «наращиванием смыслов», обусловлено понятийной неисчерпаемостью художественного слова за счет ассоциативных связей, которое это слово создает. Отсюда самое важное свойство художественного текста – неисчерпаемость смыслов. Может ли возникшее в процессе чтения понимание быть единственно верным для различных читателей?

Текст иной культуры начинает жить в новой культурной среде не по законам и традициям, которые сложились там, где этот текст создан, а по законам бытования произведения в той культуре, где этот текст был переведен, адаптирован к восприятию. Так, например, как пишет американский литературовед Д. Браун, Хемингуэй был введен в круг чтения советских людей «сверху», и притом с двойным расчетом: во-первых, для того, чтобы удовлетворить «культурный голод», поскольку мало было зарубежных авторов тогда вообще переведено и доступно для чтения советскому читателю, а во-вторых, чтобы оказать на отечественного читателя давление, которое выразится в том, что и на западе осуждают «жестокый мир капитализма». Поэтому и тексты романов Хемингуэя переводили с определенной идеологической установкой: микшируя, а иногда и вовсе убирая сцены, не отвечающие доктрине строителей коммунизма.

Известно, что от того, как сделан перевод, зависит его восприятие. Отечественная переводческая школа в своей основе была положена писателями и поэтами, а не лингвистами. Е. Эткинд в работе «Поэзия и перевод» говорит о том, что «нет и не может быть универсального критерия для оценки верности перевода оригиналу. Верность в переводе – понятие непостоянное, меняющееся в зависимости от того, к какому виду поэзии относится переводимая вещь» [5, с. 347]. Выявление достоинств и недостатков перевода того или иного романа не входит в нашу задачу, это предмет отдельного серьезного исследования. Внимание хотелось бы сосредоточить на особенностях восприятия текстов зарубежной классики в русской культурной среде.

Известны случаи в литературе, когда писатель, даже не зная языка оригинала, создавал уникальный текст, воспринятый читателями адекватно. Например, «Божественная

комедия» Данте в переводе Д.Д. Минаева. Перевод был сделан по подстрочнику, поскольку поэт не знал итальянского, но именно его вариант бессмертного труда Данте выдержал десятки изданий. И наоборот, хорошее знание языка и чувство поэтического слова не помогло А. Фету стать известным переводчиком, хотя он перевел очень большой корпус классических произведений, и среди них «Фауст» Гёте и «Антоний и Клеопатра» Шекспира, эти переводы знают только специалисты.

В современных условиях межкультурной коммуникации процесс адаптации зарубежного текста не может быть ограничен прямыми контактами писателя с оригинальными источниками. Существуют объективные обстоятельства, влияющие на выбор произведений, которые оказываются в мейнстриме читательской среды. В советский период отбор произведений определялся специалистами (достаточно вспомнить, как создавалась «Библиотека Всемирной литературы»), которые следовали конъюнктуре, строго прописанной, и только определённый круг переводчиков работал над подготовкой к изданию произведений зарубежных авторов.

Поэтому показательным для понимания восприятия произведения классики в культуре в разные её периоды можно считать роман Э. Хемингуэя «Праздник, который всегда с тобой». Работа над переводом этого текста была поручена сразу трём талантливым переводчикам: М. Бруку, Л. Петрову и Ф. Розенталю. Роман был опубликован в журнале «Иностранная литература» № 7 за 1964 г. с рецензией М.О. Мендельсона: «В рассказе о голодающем писателе, которого пустой желудок заставляет особенно остро и резко видеть все окружающее, блестяще воспроизведены реальные чувства реальных людей. Вместе с тем иногда где-то на втором плане угадывается облик богатой Америки, не очень-то склонной бережно опекать своих литературных сыновей, но всегда готовой эксплуатировать их славу». В этой цитате угадывается та самая конъюнктура, которая предопределяла восприятие оригинала. Так в те времена нам подавали творчество Дж. Апдайка, А. Мердок и многих других зарубежных авторов. Известный переводчик В. Голышев в интервью издания «Совершенно секретно» объяснял, что раньше государство приглядывало за тем, что переводится, кем и как. Сейчас отбором материала руководят деньги, да и, конечно, потребность по-другому посмотреть на уже известный текст из другого культурного пространства. Поэтому сейчас многие издательства заняты переводами зарубежной классики. Это вовсе не «ремейк», а новый взгляд на хорошо знакомый текст, что отвечает духу времени. Это процесс, взаимовыгодный для издательств и читателей, заставляющий не только по-новому посмотреть на хорошо знакомые образы, но и изменяющий уже сложившееся представление об их авторах.

Роман «Праздник, который всегда с тобой» не был завершён Хемингуэем, поэтому весь текст, предложенный читателю, является письмом из прошлого одной культуры к другой. Прежде всего, потому, что это автобиографический роман, построенный из записок, которые делал молодой писатель, а обрабатывал их уже маститый автор. Переводчик романа В. Голышев отмечает в предисловии к новому изданию: «В отличие от многих произведений, которые сейчас переиздаются по авторским рукописям, «Праздник, который всегда с тобой» восстанавливать было легче, ведь в его основе – биография самого Хемингуэя. В итоге новая версия романа получилась более мрачной, но правдивой» [1, с. 5].

Метафорическое название, которое многие в России воспринимают в отрыве от текста Хемингуэя, было предложено вовсе не писателем, а вдовой Мери Вэлш Хемингуэй. В английской версии оно звучит не так поэтично – “Moveable Feast” (буквально – «Переходящий праздник»). В русской версии возможно читался бы как «Пасха»). Редактировала книгу и дала ей название последняя жена писателя, положив в основу отрывок фразы, сказанной Хемингуэем: “If you are lucky enough to have lived in Paris as a

young man, then wherever you go for the rest of your life it stays with you, for Paris is a moveable feast”.

Но, как утверждают исследователи стиля Хемингуэя, позднему периоду творчества писателя не свойственны оригинальные метафоры. «Выбор и сравнительно небольшое количество метафор по сопоставлению с другими образными средствами в произведениях Хемингуэя объясняется как личными предпочтениями писателя, его приверженности к реальному отображению действительности без прикрас, так и, в некоторой степени, веянием времени, эпохой, диктующей свои условия, или конкретным жанром, литературным направлением. Подбор и сочетание тропов в творчестве конкретного писателя определяется также и прагматическим фактором», – пишет И.Г. Оруджева в статье «Проблема адекватной передачи метафоры Эрнеста Хемингуэя в русских переводах» [3, с. 1223].

Сам Хемингуэй в рукописи дал названия только трём главам: «Форд Мэдокс Форд и ученик дьявола», «Рождение новой школы» и «Человек, отмеченный печатью смерти» – именно с этого заглавия начинается русский роман «Праздник, который всегда с тобой» в версии перевода 1964 г. А своеобразным эпиграфом к роману в первом издании стали слова писателя: «Если тебе повезло и ты в молодости жил в Париже, то, где бы ты ни был потом, он до конца дней твоих останется с тобой, потому что Париж – это праздник, который всегда с тобой» (из письма Эрнеста Хемингуэя другу 1950 г.).

Иначе композиционно построен текст в переводе В. Голышева. Внук и сын Хемингуэя Шон и Патрик восстановили подлинный текст рукописи в том виде, в каком он существовал на момент смерти писателя. Они добавили главы, которых не было в прежнем издании, убрали редакторскую правку и введение, написанное Мэри Хемингуэй. Более того, опубликованы главы, от которых отказался сам Хемингуэй, когда готовил окончательный вариант книги. «Это новое, особое издание – классические мемуары моего деда о его первых годах в Париже – выходит через пятьдесят лет после того, как он закончил черновой вариант книги. Здесь впервые представлен подлинный текст рукописи в том виде, в каком она существовала на момент его смерти в 1961 году. В предыдущие годы Хемингуэй сделал несколько редакций основного текста, однако не написал введение и последнюю главу, таким, какими был бы удовлетворен; не выбрал он и заглавие. Фактически Хемингуэй продолжал работать над книгой еще в апреле 1961 года» [1, с. 212].

Конечно, переводчик должен изучить действительность, которая связана с оригинальным текстом, но переводчик должен учитывать и мир читателя, который по-своему воспринимает отображенную действительность.

Немецкий филолог Вильгельм фон Гумбольдт считал, что полноценного перевода не существует. В письме к Августу Шлегелю он писал: «Всякий перевод представляется мне безусловной попыткой разрешить невыполнимую задачу. Ибо каждый переводчик неизбежно должен разбиться об один из двух подводных камней, слишком точно придерживаясь либо своего подлинника за счёт вкуса и языка собственного народа, либо своеобразия собственного народа за счёт своего подлинника. Нечто среднее между тем и другим не только трудно достижимо, но и просто невозможно» [2, с. 347].

По мнению учёного, язык является проявлением духа и мышления народа, он свойственен только данному народу, уникален по своей сути, поэтому и не может существовать идентичного перевода. Именно такую задачу поставил перед собой В. Голышев, когда работал над новым текстом романа «Праздник, который всегда с тобой»: «Книжка приобретает совсем другой характер. Если та была вполне благополучной книжкой о прекрасном Париже, то здесь – уже намеки на биографию и на то, как человек молодой и счастливый, начинающий писатель и как всё тяжело кончается» [1, с. 3].

Разрушился ли миф о городе-празднике после прочтения второй версии перевода? Это решать читателю.

Список литературы

1. Голышев В.П. Предисловие. Праздник, который всегда с тобой. М., АСТ, 2015.
2. Гумбольдт В. Письмо к Августу Шлегелю (23 июля 1796 г.) // Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. / Общ. ред. Г.В. Рамишвили; Послесл. А.В. Гулыги и В.А. Звезгинцева. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000.
3. Оруджева И.Г. Проблема адекватной передачи метафоры Эрнеста Хемингуэя в русских переводах // Молодой учёный, 2014. №4. С. 1220–1224.
4. Хемингуэй Ш. Предисловие. Праздник, который всегда с тобой. М., АСТ, 2015.
5. Эткинд Е.Г. Поэзия и перевод. М.-Л.: Советский писатель, 1963. С. 4–14.

Murzak I.I.

PECULIARITIES OF ADAPTATION OF FOREIGN CULTURE TEXT IN RUSSIAN LITERATURE

The article is devoted to the modern reading of the translation of the novel of E. Hemingway “A Moveable Feast”, the difference of perception of the translation and the original cultural context. Consider the category of the reader as one of the important components of the reception of the classical text in the other-cultural environment.

Keywords: translation, adaptation, E. Hemingway novel, the intertext.

Хачикян Елена Ивановна

*КГУ имени К.Э. Циолковского, Калуга, Россия
helenab64@bk.ru*

Ливская Евгения Валентиновна

*КГУ имени К.Э. Циолковского, Калуга, Россия
liv-evgeniya@yandex.ru*

ТРАДИЦИОННЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В центре внимания авторов статьи – проблема выявления этнокультурной идентичности и сохранения «идентификационного ядра» нации в условиях современной глобализации. Актуальность тематики обосновывается тем, что в современной России сохранение этого «идентификационного ядра» нации является важнейшей стратегической задачей. Новизна представленного подхода определяется, во-первых, обращением к такому важному механизму формирования идентичности, как обособление, и исследованием условий его активации в рамках школьного образования. Во-вторых, исследованием педагогического потенциала праздника, его осмыслением как механизма сохранения и передачи традиционных национальных ценностей. В-третьих, раскрытием дидактических возможностей иностранного языка как средства формирования этнокультурной идентичности современных школьников. В статье исследуются различные подходы к решению проблемы сохранения этнокультурной идентичности индивида, ключевым из которых становится обращение к системе школьного образования. Процесс формирования идентичности базируется на механизмах отождествления с общностью и обособления от неё. Итогом первого является форми-

рование чувства «Мы». В результате действия второго механизма эмоционально-чувственное «Мы» обогащается рациональным содержанием и становится частью образа «Я». Особый акцент в работе сделан на трёхкомпонентности этнокультурной идентичности: помимо традиционных когнитивного и эмоционального компонентов авторы выделяют третий, деятельностный компонент, который никак не проявлен в текущих учебных дисциплинах. Очевидно, что существующий сегодня ряд учебных дисциплин, призванных отвечать задачам формирования этнокультурной идентичности подрастающего поколения, представляется недостаточным. С целью активации второго механизма (обособления) и обеспечения формирования деятельностного компонента этнокультурной идентичности можно исследовать возможности такой учебной дисциплины, как «иностранный язык» в формате внеурочной деятельности. Основой программы внеурочной деятельности может стать тематика «Традиционные праздники». Анализ феномена праздника подтверждает, что в его основе содержится мощный воспитательный потенциал. Утверждая систему этнокультурных ценностей и идеалов нации, праздники одновременно погружают человека в неё (эмоционально и действенно). Таким образом, возрождение праздников, утверждающих традиционные ценности русского народа, является одним из важнейших ресурсов гражданско-патриотического воспитания и формирования этнокультурной идентичности подрастающего поколения.

Ключевые слова: русская нация, этнокультурная идентичность, механизмы формирования идентичности, система школьного образования, традиционные праздники, воспитательный потенциал.

Начало XXI века стало временем активного осмысления таких понятий, как «российская нация», «мы как нация», «единый народ России». Поиск Россией своей национальной идентичности связан с происходящими в мире весьма противоречивыми процессами глобализации, которые неизбежно создают угрозу поражения «идентификационного ядра» нации, хранящего наиболее устойчивые, прочные представления различных этнокультурных общностей о себе самих: своём родном языке, традициях, укладе жизни. Сохранение и укрепление этого «ядра» составляет важнейшую стратегическую задачу страны, обеспечение её национальной безопасности [8].

Нельзя не вспомнить слова выдающегося русского мыслителя И. А. Ильина: «...человек, утративший доступ к духу своего народа становится безродным изгоем, беспочвенным и бесплодным скитальцем по чужим духовным дорогам, обезличенным интернационалистом. Горе ему и его детям: им грозит опасность превратиться в исторический песок и мусор. Национальное обезличивание есть великая беда и опасность в жизни человека и народа. С ним необходимо бороться настойчиво и вдохновенно. И вести эту борьбу необходимо с детства» [4, с. 252].

В решении важнейшей стратегической задачи страны ключевая роль отводится системе школьного образования [5; 6]. Школьное образование становится важнейшим институтом социального развития, инструментом реализации стратегии национального развития: «Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» [2, с. 5]. Реформирование образования осуществляется в соответствии с национальным воспитательным идеалом, который раскрывается следующим образом: это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях своего народа.

Проблема идентичности актуализировалась в человеческом сообществе с наступлением эпохи модерна, сделавшей многие стороны человеческой жизни моментом личного выбора. Принадлежность человека к тем или иным социальным группам перестала задаваться его происхождением. Современный человек оказался волен выбирать образ и стиль жизни, про-

фессию, место жительства, гражданство и даже пол. Свобода выбора обернулась серьёзной проблемой самоидентификации человека с множеством социальных групп, необходимостью и трудностью ответа на вопрос: «Кто Я?».

В научный и бытовой лексикон вошли понятия «идентичность» и «идентификация». Идентификация – это процесс, благодаря которому происходит отождествление человека с той или иной социальной группой; идентичность – это результат и итог процесса идентификации. Современному человеку приходится идентифицироваться со множеством социальных групп; его идентичность имеет множественный характер. Выделяются такие виды идентичности как: профессиональная (учитель, инженер, врач и т. д.), этнокультурная (русский, татарин, баварец, фламандец и т. д.), региональная (сибиряк, дальневосточник и т. д.), политическая (демократ, либерал и т. д.) и др.

В научном плане проблему идентичности первыми поставили зарубежные психологи и социологи (Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Э. Фромм, Ю. Хабермас, Д. Девос и др.) в середине XX столетия. В современной науке дискуссии вокруг проблемы идентичности ведутся на междисциплинарном уровне и сосредотачиваются, в основном, на двух направлениях: как соотносятся различные виды идентичности друг с другом и как происходит их интеграция в сознании человека в целостный «образ Я», целостную идентичность (Э. Эриксон).

Место этнокультурной идентичности в структуре целостной идентичности может определяться по-разному. В одних условиях она оказывается почти не выраженной (индифферентное отношение человека к своей этнической группе) или даже негативной (деидентификация, отказ от этнической принадлежности), в других – выступает на первый план, доминирует, вытесняя иные идентичности человека.

Этнокультурная идентичность складывается под влиянием многих факторов; при этом решающую роль играют не внешние, «вещественные» характеристики, а внутренние: особенности самосознания, самоопределения индивида. Например, «украинская» фамилия гражданина России и знание им украинского языка вовсе не являются основанием для его самоопределения как украинца. Необходимо разводить понятия «этнокультурной идентичности» и «этничности» – социологической категории, включающей такие объективные признаки как этническая принадлежность родителей, место рождения, язык, а также иметь в виду, что в реальной жизни этнокультурная идентичность далеко не всегда совпадает с официальной этничностью.

Этнокультурная идентичность – это результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, переживания своего тождества с ним и отделения от других этносов. Характерной особенностью формирования данного вида идентичности является освоение культурной традиции этнической общности и уважение её исторического прошлого.

В обыденном языке этнокультурную идентичность часто отождествляют с национальной. Этому есть серьёзные основания. В России исторически сложилось понимание нации как этнокультурной общности. И только в постсоветское время в политический и научный лексикон вошло понимание нации как граждан государства, как это имеет место во Франции, Великобритании, США. Понятие «национальная идентичность» в отечественной науке стало употребляться в двух смыслах: как *этнокультурная* идентичность (в соответствии с историческими традициями России) и как *гражданская* или *государственно-гражданская* идентичность (в соответствии с общемировыми тенденциями). Однако, по общему мнению отечественных учёных и политологов, современная российская национально-гражданская идентичность представляет собой очень противоречивое явление, совмещающее в себе модернистские и традиционалистские установки [3, с. 218–226]. Поэтому – когда ставится вопрос о формировании национальной идентичности – за основу берётся этнокультурная идентичность. Объектами идентификации в этом случае могут

быть исторические личности, национальные герои, литературные персонажи и даже герои народных сказок (особенно в детском возрасте). При этом важным условием является раскрытие в их содержании культурных и гражданских эталонов [9, с. 12].

Процесс формирования идентичности регулируется двумя механизмами. Первый – *отождествление с общностью*: усвоение образа жизни, традиций, ценностей и т.д.; итогом является формирование чувства «Мы». Второй – *обособление* данной общности от других общностей, осознание её специфических особенностей. В результате действия этого механизма эмоционально-чувственное «Мы» обогащается рациональным содержанием и становится частью «образа Я».

Задача формирования этнокультурной идентичности подрастающего поколения в контексте общего образования предполагает достижение следующих результатов:

- осознание себя гражданином России, уважающим историю своей страны и несущим ответственность за её судьбу в современном мире;
- формирование установки на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры;
- готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми других национальных культур;
- реализация гражданской позиции в поведении и деятельности.

Педагогами был определён перечень общеобразовательных дисциплин, адекватных задаче формирования национальной (этнокультурной) идентичности подрастающего поколения. В него вошли следующие дисциплины: история, обществоведение, культурология, литература, граждановедение, религиоведение, география, краеведение, учебные предметы художественно-эстетического цикла [9, с. 20–26].

Как видим, выделенный перечень учебных дисциплин ориентирован, в основном, на активацию первого механизма формирования идентичности (*отождествления*) и обеспечения её *когнитивного* и *эмоционального* компонентов. Такой подход представляется недостаточным, оставляющим вне поля внимания важнейшие ресурсы: второй механизм формирования идентичности (*обособления*) и её *деятельностный* компонент. С целью активации второго механизма (*обособления*) и обеспечения формирования *деятельностного* компонента этнокультурной идентичности можно исследовать возможности такой учебной дисциплины, как *«иностраннный язык»* в формате *внеурочной деятельности*. Основой программы внеурочной деятельности может стать тематика *«Традиционные праздники»*.

Праздник – это не просто мероприятие, устраиваемое для «отдыха» и «развлечений». Праздник – это сложный, многоуровневый психосоциальный феномен, включающий в себя, помимо всех внешних атрибутов, глубинные слои, уходящие корнями в народные традиции, в культуру, в историческую память. Праздник – это торжество, утверждающее в сознании человека определённые ценности и, тем самым, формирующее его ментальность. Именно поэтому праздники всегда используются как политический ресурс, как мощный рычаг социальных трансформаций.

Серьёзность и значительность феномена праздника давно сделала его предметом научных исследований. Праздники изучаются историками, этнологами, этнографами, психологами, социологами, педагогами [9].

Праздникам принадлежит огромная роль в истории человечества, в жизни каждого народа, каждого человека. До революции 1917 года в России праздники занимали около трети годового времени. Праздничная культура по своему богатству и роли в общественном сознании занимала одно из ведущих мест. Только государственных праздников насчитывалось свыше тридцати! Подавляющее большинство государственных праздников были церковными: Пасха, Рождество, Крещение, Пятница и Суббота масленичной недели, Благовещение, Троица, Успение, Покров... Россия была православной державой. Из гра-

жданских праздников в ранг государственных были возведены лишь Новый год и так называемые «царские дни» – дни восшествия на престол и коронации [7, с. 584–585].

Огромная роль придавалась праздникам и в советской России. Невероятная изобретательность и масса усилий затрачивались на создание новых праздников, на замену ими старых. В жизнь входили новые ритмы: праздник Октябрьской революции, Первомай, День Международной женской солидарности, День пионерии, День космонавтики...

Настоящий праздник – это, чаще всего, событие национальное: люди вспоминают какие-то важные события истории своей страны, героических личностей, утверждавших своей жизнью национальные ценности. Эти общие переживания превращают множество разрозненных «я» в единое «мы». «Мы» вспоминаем события нашей истории. «Мы» чтим наших героев. «Мы» сознаём свой долг перед предками и свои обязательства перед потомками. В таком единении крепнет патриотическое чувство, формируется гражданская и этнокультурная идентичность.

Национальный праздник – это вовсе не обязательно национальные костюмы, национальные песни, танцы и т.п. Главное – это национальный дух, традиционные национальные ценности, отзывающиеся в душе чувством Родины, патриотизмом. Когда, в начале XX века, находясь в вынужденной эмиграции, выдающийся русский писатель Иван Шмелёв решил рассказать своему маленькому племяннику о далёкой и недоступной Родине, он стал рассказывать о национальных праздниках. Из этих рассказов возникло то, что позднее стало «Летом Господним» [11]. Оказалось, что *праздники – это и есть Родина...*

Праздник выполняет исключительно важную роль в формировании личности человека. Праздник всегда отражает те или иные ценности и – отражая – *утверждает* их. При этом, праздники не оставляют человека сторонним наблюдателем; они *эмоционально и действительно погружают* в систему утверждаемых ценностей и идеалов.

Традиционные праздники – это торжество базовых национальных ценностей. *Возрождение праздников, утверждающих традиционные ценности русского народа, является одним из важнейших ресурсов гражданско-патриотического воспитания и формирования этнокультурной идентичности подрастающего поколения.*

Базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях, должны стать основным содержанием воспитания, – указывается в основополагающих документах Федеральных государственных образовательных стандартов [2, с. 18].

Мощный воспитательный потенциал традиционных праздников должен быть активно использован в современной образовательной практике.

Новизна такого подхода раскрываются в трёх аспектах. Во-первых, в обращении внимания на важность такого механизма формирования идентичности, как *обособление* и исследовании условий его активации в рамках школьного образования. Во-вторых, в привлечении внимания к педагогической стороне праздника, его осмыслению как механизма сохранения и передачи традиционных национальных ценностей. В-третьих, в раскрытии возможностей иностранного языка как средства формирования этнокультурной идентичности современных школьников.

Список литературы

1. Воловикова М.И., Тихомирова С.В., Борисова А.М. Психология и праздник: Праздник в жизни человека / М.И. Воловикова, С.В. Тихомирова, А.М. Борисова. М.: ПЕР СЭ, 2003.

2. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. М.: Просвещение, 2010. – (Серия «Стандарты второго поколения»)
3. Дробижева Л.М. Национально-гражданская и этническая идентичность: проблемы позитивной совместимости [Электронный ресурс]. URL: <http://www.civisbook.ru/files/>. С. 214–228.
4. Ильин И.А. Путь духовного обновления. О национализме / Ильин И.А. СПб.: Шпиль, 2004.
5. Национальная доктрина «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/news/6683>.
6. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <http://old.mon.gov.ru/pro/pnpro/>.
7. Русские / Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН. М.: Наука, 1999. – (Серия «Народы и культуры»)
8. Стратегия развития России на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/>.
9. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности учащихся. М.: ФИРО, 2012.
10. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии, 2010. № 3. С. 90–102.
11. Шмелёв И. Лето Господне / И. Шмелёв. М.: Молодая гвардия, 1991.

*Khachikyan E.I.
Livskaya E.V.*

TRADITIONAL HOLIDAYS AS A KEY RESOURCE OF FORMATION OF CONTEMPORARY STUDENTS' ETHNO-CULTURAL IDENTITY

The paper focuses on the problem of identifying the ethno-cultural identity and the preservation of “identification kernel” of the nation in the contemporary globalization. The relevance of the topic is based on the fact that in modern Russia saving the “identification kernel” of the nation is an important strategic task. The novelty of the approach is approved, firstly, by the appeal to such an important mechanism of forming identity, as the separation, and study the conditions of its activation in the school system. Secondly, the analysis of the pedagogical capacity of the holiday phenomenon, its observation as a mechanism for the preservation and transmission of traditional national values. Thirdly, the opening of the didactical potential of a foreign language disciplines as a means of formation of ethno-cultural identity in the modern school. The work examines the various approaches to the problem of preservation of ethno-cultural identity of an individual, the key of which becomes the appeal to the school system. The process of formation of identity is based on the mechanisms of identification with the community and separation from it. The first mechanism is resulted in the formation of a sense of “we”. As a result of the second mechanism acting emotional and sensual senses of “we” term is enriched with rational content and becomes part of the “I” term. The paper emphasizes three-components-base of the ethno-cultural identity: in addition to its traditional cognitive and emotional components the authors identify the third, acting component, which is not shown in the current school disciplines. It is evident that the modern number of educational disciplines designed to meet the challenges of the formation of ethno-cultural identity of the younger generation, cannot fulfill the task. In order to activate the second mechanism (separation) and to the form the acting component of ethno-cultural identity, the authors explore the possibilities of such academic discipline as “Foreign Language” in the format of extracurricular activities. The foundation of extracurricular activities can become the “Traditional Holidays” theme. The analysis of the phenomenon of the holiday confirms that its basis contains a powerful educational potential. Claiming the system of ethno-cultural values and ideals of the nation, holidays at the same time immerse rights in them (emotionally and effective-

ly). Thus, the revival of the holidays, claiming the traditional values of the Russian people is becoming one of the crucial resources of the younger generation's patriotic education and ethno-cultural formation.

Keywords: Russian nation, ethno-cultural identity, mechanisms of identity, school system, traditional holidays, educational potential.

PLENARIES

<i>Zabrovsky A.P.</i> Some issues of teaching Russian literature to foreigners.....	8
<i>Krasukhin K.G.</i> Money and Russian culture (study in history and etymology).....	12
<i>Ter-Minasova S.G.</i> Factors Determining the cultural space of Russia nowadays.....	18
<i>Farisenkova L.V.</i> Interdisciplinary teaching material as an element of teaching humanitarian subjects to foreign students.....	24

PHILOSOPHICAL, CULTUROLOGICAL, LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

<i>Albakova F.Y.</i> Stereotypes as collective modes of perception and communication.....	28
<i>Aleshina L.N.</i> “Bird” concept in a language picture of the world of the different people.....	33
<i>Basko N.V.</i> Russian phraseology as a means of intercultural communication: linguistic and methodological aspects.....	35
<i>Boguslavskaya V.V.</i> Interethnic communication in a foreign educational environment as a factor of identity formation.....	41
<i>Volskaya N.P., Arifova N.O.</i> Linguocultural analysis of political pre-election texts in the USA and Russia.....	44
<i>Lytkina O.I.</i> The image of officials in the Russian language picture of the world.....	48
<i>Cherkashina T.T., Novikova N.S.</i> Intercultural communication: “the collective programming of the mind” or “software”?.....	51
<i>Szetela V.M.</i> On nominations of celestial bodies in Russian texts of XVIII–XIX centuries.....	54
<i>Yakovleva S.V.</i> “Milky way” cosmonym in Russian and Finno-Ugric cultures.....	56

RUSSIAN LANGUAGE, LITERATURE, HISTORY AND CULTURE IN MULTILINGUAL ENVIRONMENT

<i>Zhbankova E.V.</i> The epoch of ballroom and its place in the Russian cultural space.....	61
<i>Kolesnikova A.Y., Kryukova L.B.</i> Interpretation of post-modernist text in a foreign audience: methodological and linguistic aspects.....	67
<i>Lypkan T.V.</i> Specific features of consonants in the speech of Russian-speaking bilingual children in Germany.....	70
<i>Reznikova T.B.</i> The Japanese adjective <i>shibui</i> in works by Boris Pilnyak.....	75
<i>Silantieva M.V.</i> Methodological foundations of teaching the course named “Philosophy in Russian literature and culture” to Serbian students.....	77
<i>Yakhina R.R.</i> Anglo-Russian language contacts: the process of borrowing and adapting terms as a consequence of two languages interaction.....	81

PROBLEMS OF DESCRIPTION OF MODERN RUSSIAN LANGUAGE FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS

<i>Alexakhin A.N.</i> The phonological system of the Russian language as the objective basis for improving spelling orfogramm words of Russian language (A view from the zvukobukvennyi standard of the words of Chinese Putonghua).....	84
<i>Badanina I.V.</i> Actual trends in development of Russian nouns of so called “common gender”.....	88

<i>Volkova S.V., Dasko A.A.</i> Lexicographical description and phraseosemantic analysis of the somatism “beard” in Russian and English.....	91
<i>Gracheva O.A., Kopylova P.A.</i> The reflexivity of Russian prefixal verbs as an object of study of foreign students.....	97
<i>Zaytsev A.A.</i> The oral scientific text segmentation related to the sentence structure.....	99
<i>Krasilnikova L.V.</i> Associative field of the verb “to live” linguadidactic potential.....	102
<i>Kulikova E.G.</i> The main opposition in the norms typology of the modern Russian language.....	107
<i>Laputskaya I.I.</i> Specificity of the system and functions of anthroponyms in Russian and Chinese languages.....	111
<i>Pankov F.I.</i> Accounting linguistic world picture in teaching Russian grammar and vocabulary: ways of expressing negation.....	116

LINGUOREGIONAL AND LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECTS OF DESCRIPTION AND TEACHING RUSSIAN AS A SECOND AND FOREIGN LANGUAGE

<i>Antonova V.B.</i> Formation of linguoculturological competence: composite approach.....	124
<i>Vladimirova T.E.</i> Russian philology and spiritual potential of language.....	127
<i>Ushakova E.V.</i> Studying painting ephrasis in the process of developing the speech of prospective decorative artists.....	132
<i>Yusupova Z.F.</i> Linguistic and cultural potential of teaching Russian as a foreign language.....	134

THE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT

<i>Baymurzaeva G.B.</i> Features of language teaching of migrant children.....	138
<i>Volkova M.V., Ryzhikh J.M.</i> Quest as a method of teaching Russian as a foreign language.....	142
<i>Zhelezniakova E.A.</i> The peculiarities of code-switching in teaching Russian as a non-native language.....	146
<i>Zhorova A.P.</i> Russian language for Chinese learners: some features of modern students learning strategies.....	151
<i>Zatsepina K.D.</i> The method of working with the newspaper at the lesson of Russian as a foreign.....	154
<i>Kaverina V.V.</i> Learn “be silent Russian”.....	156
<i>Kudryashova E.V.</i> Ways of motivation promotion while teaching Russian with Chinese students.....	160
<i>Kuznetsova T.I.</i> Technique of intensification of the assimilation of mathematical terminology by foreign students at the pre-university level.....	163
<i>Chalova O.V.</i> On some capabilities of semantic communicative analysis in teaching Russian as a foreign language.....	170

PROBLEMS OF CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGNERS IN RUSSIAN CULTURAL AND LINGUISTIC ENVIRONMENT

<i>Boris L.A.</i> Animated films as a means of learning Russian culture and the Russian language.....	175
<i>Glagolev V.S.</i> Russian language among migrants from the “near abroad” in Russia.....	179
<i>Kolyovska E.G., Kulgavchuk M.V.</i> “Musical Moscow” on the Russian lessons for foreigners (from experience of creation of educational materials for humanitarian students).....	183
<i>Pugachev I.A., Budiltseva M.B., Varlamova I.Y.</i> Teaching the “Basics of rhetoric and speech culture” course to foreign students.....	187
<i>Tikhomirova N.L.</i> Intensive course of communicative adaptation. Studying culture in the context of communicative learning goals.....	191
<i>Trukhanova D.S.</i> Methodical potential of introspection as a teaching method in Russian language environment.....	198

TOPICAL ISSUES OF WRITING THE TEXTBOOKS AND DEVELOPING OF MODERN LEARNING MATERIALS FOR RUSSIAN AS A SECOND AND FOREIGN LANGUAGE

<i>Belyaeva G.V.</i> Specifics of teaching writing after listening (the elementary level).....	202
<i>Guskova E.V.</i> Theory and practice of using mobile applications in teaching Russian as a foreign language.....	207
<i>Zhelannova I.I.</i> Learning strategy aspects in teaching Russian as a foreign language (Russian for professional communication).....	209
<i>Zaytseva A.S.</i> System of exercises for teaching oral speech.....	213
<i>Odintsova I.V.</i> Text at the initial and advanced stages of learning a foreign language in the aspect of cognitive linguodidactics.....	216
<i>Rozhdestvenskaya O.Y., Trofimova E.A.</i> The relevance of using modern Russian films in the lesson of Russian as a foreign language (the film “Flight crew”).....	218
<i>Shutova M.N.</i> Intonation of Russian speech etiquette: foreign students learning technology.....	221

THE ROLE OF TRANSLATION IN THE PROCESS OF COGNITION OF THE FOREIGN CULTURE

<i>Koleva I.P.</i> The role of fiction in the development of different types of speech activity at the lessons of Russian as a foreign language.....	224
<i>Mansour Mohammed Hassan Sammani.</i> The issue of interpretation and translating Russian euphemisms into Arabic.....	229
<i>Moisa E.S.</i> Effect of the peculiarities of inter-language culture on the interpretation character of the translation of English poetic texts.....	232
<i>Murzak I.I.</i> Peculiarities of adaptation of foreign culture text in Russian literature.....	235
<i>Khachikyan E.I., Livskaya E.V.</i> Traditional holidays as a key resource of formation of contemporary students’ ethno-cultural identity.....	239