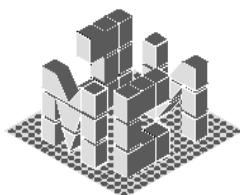


США, ВЕРМОНТ, МИДЛБЕРИ КОЛЛЕДЖ – АРМЕНИЯ, ЕРЕВАН, ЕФ МЭСИ –  
ИТАЛИЯ, БОЛОНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР КЛИРО



IV Международная виртуальная конференция  
по русистике, литературе и культуре

**«ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ВИРТУАЛЬНОМ  
ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ»**

**Сборник научных докладов**



США, ВЕРМОНТ, МИДЛБЕРИ КОЛЛЕДЖ  
ЕФ МЭСИ  
2-4 МАРТА, 2011 ГОДА



**Ronald D. Liebowitz**  
**President; Professor of Geography**

**Ronald D. Liebowitz was appointed as the 16th president** of Middlebury College in April 2004. He had previously served as provost and executive vice president of the College from 1997 until his appointment as president. From 1993–95, he was dean of the faculty, and from 1995–97, he was vice president of the College. From February to June 2002, Liebowitz served as acting president.

President Liebowitz joined the Middlebury faculty in 1984 as an instructor of geography and was promoted to associate professor in 1988 and full professor in 1993. He is a graduate of Bucknell University in Lewisburg, Pennsylvania, where he majored in economics and geography, and competed as a varsity swimmer. He received his doctorate in geography from Columbia University in 1985.

Liebowitz and his wife Jessica moved into the College president's official residence at 3 South Street during the summer of 2004, along with son David Heschel. Daughter Shoshana was born in May 2005 and son Ezra in October 2006.

### **Scholarship**

Recognized as an authority on Russian economic and political geography, Liebowitz has authored scholarly articles related to Soviet and Russian regional economic policy, a field of expertise made more relevant recently by Russian President Vladimir Putin's recentralization of economic and political authority within the Russian state.

Liebowitz, who spent two summers studying at Middlebury's Russian Language School, is the editor of three books and the recipient of a number of national fellowships, including those from the National Council on Soviet and East European Research, the International Research and Exchange Board (IREX), the Social Science Research Council (SSRC), the George F. Kennan Institute, and the Woodrow Wilson Center for International Scholars.

He also served as the first board chair for the National Institute for Technology and Liberal Education (NITLE), an Andrew W. Mellon Foundation-supported consortium of 81 liberal arts colleges that served as a catalyst for innovation and collaboration for national liberal arts colleges.

### **Major Initiatives**

During the first three years of Liebowitz's presidency, the College has completed a comprehensive strategic plan, whose focus is on providing greater access to a Middlebury education through an enhanced financial aid program; on ensuring the unique, human-intensive nature of a Middlebury education by enhancing opportunities for student-faculty collaboration/research, small class size, and comprehensive mentoring; and on strengthening our students' out-of-classroom opportunities by creating an environment in which students are encouraged to be intellectual risk-takers and to exercise their creativity.

During Liebowitz's tenure as president, the College has added the Monterey Institute of International Studies in California as a graduate school of Middlebury; opened C.V. Starr-Middlebury Schools Abroad in China (Hangzhou, Beijing, and Kunming), the Middle East (Alexandria, Egypt), and Japan (Tokyo); created an M.A. program in Chinese through our School of Chinese and the Monterey Institute; and, in collaboration with Brandeis University, developed the College's 10th intensive summer Language School—the Brandeis-Middlebury School of Hebrew. Of the 16 presidents in Middlebury's 200-plus-year history, Liebowitz is the third to be chosen from inside the institution.

***On behalf of Middlebury College, we welcome you to the fourth International Virtual Conference on Russian Language, Literature and Culture.***

*Middlebury, founded in 1800, is known today as one of the country's leading liberal arts colleges. Middlebury's Vermont location offers an inspirational setting for learning and reflection, reinforcing our commitment to integrating environmental stewardship into both our curriculum and our practices. Yet the College also reaches far beyond the Green Mountains, offering a rich array of programs that connect our community to other places, countries, and cultures.*

*Middlebury's pioneering Language Schools got their start in 1915; the College now offers studies each summer in 10 different languages. And I can personally attest to the quality of the instruction and the value of the experience, having spent two summers at Middlebury's Russian School.*

*With the undergraduate college; the Language Schools; our Schools Abroad, in 13 countries and 34 cities; and now our graduate school on the West Coast, the Monterey Institute of International Studies, Middlebury strives to cultivate the qualities essential for leadership in a rapidly changing global community.*

*Middlebury also continues to play a leading role in the development of technology to facilitate language acquisition at the undergraduate and graduate levels. And last year, partnering with a for-profit company, we launched Middlebury Interactive Languages. This new firm is developing cutting edge online education programs in languages for pre-college students, and also runs summer language immersion programs at eight sites around the country.*

*More than ever before, the world needs people who possess the ability to speak, listen, and make a difference for the better on a global scale. With those attending this conference, we share the belief that language is the essential building block for cultural understanding, and that without cultural understanding, one cannot hope to make important progress and lasting contributions in solving the world's most pressing problems. We are therefore pleased to play a part in the fourth International Virtual Conference on Russian Language, Literature and Culture. Again, welcome.*



***Ronald D. Liebowitz***  
***President, Middlebury College***

## СОДЕРЖАНИЕ

- 1. Абдуллаева Жибек Тураровна, Есбулатова Раушан Макановна** 9  
Zh. Abdullayeva, instructor of pre-University training department, Al-Farabi Kazakh National University, R. Yesbulatova, candidate of science, associate professor of lingual and general education for foreign citizens department, Al-Farabi Kazakh National University –  
«**Artistic translation as a tool of cross-cultural communication**». Almaty, Kazakhstan
- 2. Алпатовая Татьяна Александровна**, кандидат филологических наук, доцент Московского государственного областного университета – «**Изучение истории литературоведения в вузе с использованием виртуальных технологий: опыт – возможности - перспективы**». Москва, Россия 12
- 3. Андреева Светлана Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, Представительство Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, по международному гуманитарному сотрудничеству в Аргентине – «**Сила нации – в ее языке**». Буэнос-Айрес, Аргентина 15
- 4. Ахмедова Жавгарат Магомедовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры дагестанских языков, Дагестанский государственный педагогический университет - «**Структурные особенности пословиц ратлубского говора южного диалекта ахвахского языка**». Махачкала, Республика Дагестан 19
- 5. Байер Томас Р.** 25  
Prof. Thomas R. – «**Beyer Literary Studies in the Digital Age**». Middlebury College, Middlebury Vermont, USA
- 6. Балыхина Татьяна Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор, декан Российского университета дружбы народов – «**Развитие дидактики обучения иностранным языкам как средства интеграции личности с национальными и общечеловеческими ценностями**». Москва, Россия 30
- 7. Баранова Ирина Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, **Чуваева Ксения Максимовна**, старший преподаватель кафедры русского языка Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета – «**Использование LMS Moodle при обучении русскому языку иностранных абитуриентов вузов Российской Федерации**». Санкт-Петербург, Российская Федерация 37
- 8. Батюкова Надежда Александровна**, кандидат филологических наук, ABBYY Language Services – «**Многоязычная локализация в современном виртуальном пространстве**». Москва, Россия 42
- 9. Бессонова Людмила Ефимовна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка, славянского и общего языкознания Таврического национального университета им. В.И. Вернадского, **Ульянова Александра Петровна**, магистрант Таврического национального университета им. В.И. Вернадского – «**Политическая лингвистика в образовательном пространстве: направления и перспективы**». Симферополь, Украина 46
- 10. Бобохидзе Нона Гурамовна, Чикваидзе Анна Алимовна** 49  
**Bobokhidze Nona Guramovna, Chikvaidze Anna Alimovna.**  
PhD, Proff.Assos. Of Slavic Language Department Akaki Tsereteli State University - «**Semantic problems in intercultural dialogue**». Kutaisi, Georgia

- 11. Богданова Наталия Викторовна**, доктор филологических наук, профессор филологического факультета СПбГУ Санкт-Петербург, **Пальшина Дарья Андреевна**, студентка 4 курса филологического факультета СПбГУ – **«ЖИЗНЬ – ЖЫСЬ: о дифференциации значений полной и редуцированной форм слова»**. Санкт-Петербург, Россия **53**
- 12. Брагина Наталия Георгиевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина – **«Межкультурный диалог. Анализ и самоанализ культурно-специфичного поведения»**. Москва, Россия **58**
- 13. Вольская Наталия Павловна**, кандидат культурологических наук, доцент кафедры русского языка Центра Международного образования МГУ им. М.В.Ломоносова – **«+1. О новом эрративном языке»**. Москва, Россия **62**
- 14. Воронцова Кристина Владиславовна**, аспирант кафедры литературы Волгоградского государственного педагогического университета - **«Петербургский миф» в поэзии Елены Шварц и «Лондонский миф» в прозе Питера Акройда**. Волгоград, Россия **65**
- 15. Гараева Альмира Кадыровна**  
Garaeva Almira, PhD in Russian, TGGPU - **«Making the most of dictionaries in the classroom»**. Kazan, Russia **71**
- 16. Гладченкова Екатерина Алексеевна**, аспирант кафедры русского языка и теории языка Педагогического института Южного Федерального университета – **«Современный человек в зеркале жаргонного ономастикона»**. Ростов-на-Дону, Россия **74**
- 17. Гренарова Ренее**, доктор филологии PaedDr., PhD, заведующая кафедрой русского языка и литературы Униерситета им. Масарика – **«Русские и чешские антропонимы как объекты сравнений в межкультурной коммуникации при обучении русскому языку как иностранному или он пропал как швед под Полтавою, как француз в Москве или dopadl jako sedláci u Chlumce?»** Брно, Чешская Республика **79**
- 18. Джалилова Патиматзахра Исрапиловна**, доцент кафедры дагестанских языков Дагестанского государственного педагогического университета – **«Синонимы-заимствования в лексике кумыкского языка»**. Махачкала, Республика Дагестан **84**
- 19. Ермекова Жаннат Тишкуловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской филологии Евразийского национального университета им.Л.Н. Гумилева – **«Языковое сознание как феномен поликультурной личности»**. Астана, Республика Казахстан **88**
- 20. Екшембеева Людмила Владимировна**, доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии Казахского национального университета им. аль.Фараи, **Нуршаихова Жанара Азильхановна**, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета им. аль.Фараби – **«Речевое поведение как средство социализации в иной культуре»**. Алматы, Республика Казахстан **92**
- 21. Какзанова Евгения Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент Института языкознания РАН – **«Антропонимы и термины эпонимы в свете межкультурной коммуникации»**. Москва, Россия **97**
- 22. Кадрина Ирина Алексеевна**, кандидат исторических наук, преподаватель Российской правовой академии Министерства Юстиции Российской Федерации Средне-Волжский фи- **101**

лиал МЮРФ – «Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: на примере бани как неперемного атрибута крестьянского быта у мордвы». Саранск, Россия

- 23. Калашников Сергей Борисович**, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы, издательского дела и литературного творчества Волгоградского государственного университета – «Язык и власть в России XVIII века: модель социокультурного единства». Волгоград, Россия **104**
- 24. Кашкина Александра Вячеславовна**, аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики Воронежского государственного университета – «XVIII век в русской поэзии с точки зрения маркемного анализа». Воронеж, Россия **109**
- 25. Касымова Рашида Таукеловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и литературоведения, Казахского национального педагогического университета имени Абая – «Время, за которое закипает чай, или что такое казахский чай». Алматы, Республика Казахстан **113**
- 26. Конти Фабио**, кандидат филологических наук, Ph.D Университета “Сапиэнца”Рим, преподаватель русского языка и русской культуры в Сицилии – «В классе или в интернете? К вопросу о мультимедийном обучении русскому языку». Италия, Рим **117**
- 27. Куприна Тамара Владимировна, Минасян Светлана Михайловна** **120**  
**Tamara V. Kuprina** PhD, Professor , Academy of Human History, Yekaterinburg, Russia;  
**Svetlana M. Minasyan** PhD, Professor, Academy of Human History, Yerevan, Armenia -  
«Sources of Modernization of Russian Lexical System»
- 28. Курзина Людмила Олеговна**, магистрант Российского Университета Дружбы Народов - «Методические основы использования игровых заданий на уроках русского языка в иностранной аудитории». Москва, Россия **124**
- 29. Летцбор Кира Викторовна**, преподаватель русского языка Пизанского Государственного Университета – «Работа с видеоматериалами на занятиях русского языка в рамках РКИ». Италия, Пиза **127**
- 30. Малыхина Светлана Владимировна** **132**  
**Malykhina Svetlana**, PhD in Russian, Lecturer University of Massachusetts –  
«Videopodcasting: teaching students of Russian pragmatic knowledge». Boston, USA
- 31. Маслова Наталия Петровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания факультета начального образования, ПГСГА - «Об учебно-методической ценности справочного словарика по курсу «Словообразование» для студентов факультета начального образования». Самара, Россия **136**
- 32. Мацко Ирина Васильевна, Торохтий Людмила Семеновна**, доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки Казахского Национального университета им. аль-Фараби - «Межкультурная коммуникация в преподавании русского языка как иностранного». Алматы, Республика Казахстан **140**
- 33. Михайлова Елена Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры языков УО Белорусской государственной академии музыки – «Образ музыки как основа междисциплинарного взаимодействия языка, литературы и культуры в процессе преподавания РКИ в музыкальном вузе». Минск, Республика Беларусь **145**

- 
- 34. Москвитина Лариса Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методика его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета - «**Лингвометодические основы учебного пособия «В мире новостей»**». Санкт-Петербург, Россия **150**
- 35. Мусатаева Манаткуль Шаяхметова**, доктор филологических наук, профессор, **Амирова Ж.Г.**- кандидат филологических наук, доцент Казахского национального педагогического университета им. Абая – «**Особенности изучения глагольной системы индоевропейских языков при полилингвальной подготовке будущих специалистов**». Алматы, Республика Казахстан **153**
- 36. Овчинникова Мая Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка для иностранных граждан, **Добромирова Анна Юрьевна**, ассистент кафедры методики преподавания информатики и информационных технологий Курского государственного университета – «**Перспективы использования современных информационных и коммуникационных технологий в методике обучения русскому языку как иностранному**». Курск, Россия **157**
- 37. Осипова Наталия Валентиновна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Вятского государственного гуманитарного университета – «**История русской литературы от XI до XXI века как образовательный проект**». Киров, Россия **161**
- 38. Осмак Наталия Андреевна**, соискатель Санкт-Петербургского государственного университета – «**Новые коннотации старых слов (о лексикографическом описании русской спонтанной речи)**». Санкт-Петербург, Россия **166**
- 40. Парсаданян Лилит Смбаговна**, преподаватель кафедры иностранных языков Ванadzорского государственного педагогического университета – «**Роль падежа в письменной и устной речи**». Ванadzор, Республика Армения **170**
- 41. Петрикова Анна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель методики русского языка как иностранного кафедры русистики и переводоведения Философского факультета Прешовского университета в Словакии - «**Обучение иностранному языку интегрированного ученика с позиции гуманизации образования**». Прешово, Словакия **174**
- 42. Полевая Ольга Владимировна**, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Одинцовского гуманитарного института - «**Проблемы активизации процесса обучения иностранным языкам**». Одинцово, Россия **180**
- 43. Руда Ольга Васильевна** **Olga Ruda**, PhD Candidate of Philology, Associate Professor at the English Department of the Foreign Languages Faculty of the Ivan Franko National University of Lviv – «**Polysemy in Slavic and English terminology**». Lviv, Ukraine **182**
- 44. Сабитова Зинаида Какбаевна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской филологии Казахского национального университета имени аль-Фараби - «**Концепция элективного курса «Лингвокультурологические аспекты изучения русского языка**». Алматы, Республика Казахстан **185**
- 45. Салахова Айгуль Рестаповна**, кандидат филологических наук, преподаватель русского языка Института Славистики, Университета им. Ю. Либига - «**Интерактивные механизмы развития коммуникативных способностей на уроках РКИ**». Гиссен, Германия **189**

46. **Смирнова Юлия Георгиевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и казахского языков Алматинского университета энергетики и связи – **«Языковая ситуация в Казахстане: история, перспективы, противоречия»**. Алматы, Республика Казахстан 193
47. **Сулейменова Элеонора Дюсеновна**, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания Казахского национального университета имени аль-Фараби- **«Языковая однородность и образовательное пространство Казахстана»**. Алматы, Республика Казахстан 199
48. **Текучева Ирина Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и методики Московского гуманитарного педагогического института, **Прошина Елена Юрьевна**, учитель русского языка и литературы МОУ «Серебряно – Прудская СОШ имени маршала В.И. Чуйкова» - **«Интерактивные средства наглядности как средство формирования мотивации к изучению русского языка»**. Серебряные Пруды, Россия 201
49. **Уразаева Куралай Бибиталыевна**, доктор филологических наук, и.о.профессора кафедры русской филологии Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилёва – **«Евразийство как литературный феномен и его предпосылки в философском сознании Ф.М. Достоевского»**. Астана, Республика Казахстан 205
50. **Фаткуллина Флюза Габдуллиновна**, доктор филологических наук, профессор Башкирского государственного университета – **«Фразеологическая картина мира как форма отражения национального менталитета»**. Уфа, Россия 210
51. **Федяева Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка, **Усатюг Наталья Борисовна**, старший преподаватель кафедры русского языка Омского танкового инженерного института – **«Развитие речемыслительных способностей учащихся на занятиях РКИ с помощью опорных схем»**. Омск, Россия 215
52. **Штатов Алексей Юрьевич**, аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института - **«Воспитание культуры межнационального общения у современной молодежи»**. Москва, Россия 219
53. **Шахбанова Патимат Гаджиевна**, соискатель кафедры дагестанских языков, зав. кабинетом Дагестанского государственного педагогического университета - **«Падежная система и типы склонения карбачимахинского говора даргинского языка»**. Махачкала, Республика Дагестан 223
54. **Шевякова Татьяна Васильевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики филологического факультета Казахского национального педагогического университета им. Абая - **«Средства массовой информации в социально-культурной парадигме Республики Казахстан»**. Алматы, Республика Казахстан 229
55. **Эглит Лариса Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент Казахского национального педагогического университета им. Абая – **«Сленгообразование в свете тенденции языковой экономии»**. Алматы, Республика Казахстан 233
56. **Юнаковская Алла Анатольевна**, кандидат филологических наук, доцент Омского университета им. Ф.М. Достоевского – **«Коммуникативное поведение как дидактическая проблема»**. Омск, Россия 237



**Zh. Abdullayeva**

*instructor of pre-University training department,  
Al-Farabi Kazakh National University.*

**Almaty, Kazakhstan**

**R. Yesbulatova**

*candidate of science, associate professor of lingual and general education  
for foreign citizens department, Al-Farabi Kazakh National University.*

**Almaty, Kazakhstan**

## **ARTISTIC TRANSLATION AS A TOOL OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

Literary connections are a form of cross-cultural communications that gained popularity in the recent years. It is not coincidental since the translation functions as a cross-lingual and cross-cultural communication between people.

One of the most important types of literary connections is an artistic translation. Literary translation is an integral part of the world national culture and creates an image of the world with the help of language. Translation acts as intermediary in cross-cultural communication.

Furthermore, it should be mentioned that literary translation is an instrument of mutual integration and enrichment of the national literatures. No national literature is excluded from this process. In this, literary translation became "the intermediary of friendship of Nations". Famous literature specialist N.I. Conrad noted the role of literary translation in the literature development of all Nations, including the creative work of an interpreter as follows: "The main instrument of integration of one literature into another is, no doubt, translation. But the translator is by far not only an "intermediary". Re-creation of the literary work written in another language into your own language is always an act of creativity. Appearance of the translation is to some extent the enrichment of your own literature. A literary work occurs in the context of its language and is inseparable from it. The appearance of works of another language's literature in the own language of the country enters them into the context of the literature of this country "[3, p. 305].

Considering the fact that the literary connections as well as their interaction are logic in the development of the literature, work of translators is introducing the readers to the masterpieces of the world culture, contributing to strengthening the Kazakh literary connections and literary translations.

The twentieth century is called the "century of translation". Translation of the Russian classical literature dominates among the translations into the Kazakh language. In this period works of A.S. Pushkin, I.A. Krylov, M.Y. Lermontov, A.S. Griboyedov, N.V. Gogol, I.S. Turgenev, I.A. Goncharov, F.M. Dostoevsky, V.G. Belinski, N.G. Chernyshevsky, M.E. Saltykov-Shchedrin, N. A. Dobrolyubov, L.N. Tolstoy, V..G Korolenko, A.P. Chekhov, G.I. Uspensky, D.N. Mamin-Sibiriyak etc. were translated into the Kazakh language.

Among the Kazakh writers/translators of the twentieth century engaged directly in literary translation, we should mention the recognized experts: K. Taishykova, B. Kenzhegulova, H. Ozdenbaeva, G. Ospanova, K. Togyzakova, S. Talzhanova, G. Akhmetova, B. Imambaeva, Y. Dyuysenbaeva, M. Zhangalina, Zh. Ismagulova, N. Gabdullina, M. Bazarbaeva, I. Zharylgapova, A. Ipmagambetova, A. Satybaldiyeva, N. Syzdykova.

K.Sh. Kereeva-Kanafieva, drawing her attention to the studies of the Kazakh-Russian literary connections of the end of the nineteenth and early twentieth centuries, notes that the creative link

between Ch.Ch. Valikhanov and F.M. Dostoevsky is the brightest page in the chronicles of the Kazakh-Russian literary connections [2, p. 11].

Millennia long, the world has not lost the value of heritage of F.M. Dostoevsky, the Russian literature classic. Writers-translators, who made a huge contribution to the translation work, introduced the Kazakh reader to the novels of the F.M. Dostoevsky. Out of the 19-volume collection of F.M. Dostoevsky work, 5 novels - "Poor People", "White Nights", "Crime and Punishment", "The Idiot" and "The Karamazov Brothers", were translated into the Kazakh language.

Translation of the works of the writer into the Kazakh language became a creative school for translators and has certainly enriched the National literature in the field of artistic craft.

It is remarkable that the novel "Poor People" (1845), one of the earliest works of F.M. Dostoevsky, was the first to be translated into Kazakh language and was released under the name "Bisharalar" in 1956. The novel was translated into the Kazakh language by S. Talzhanov, who was simultaneously involved in the studies of the translation theory.

F.M. Dostoevsky's novel "White Nights" was published for the 150th anniversary of F.M. Dostoevsky in 1971 in the "Zhalyn" magazine, as well as in the December issue of the "Kazakh Adebieti" newspaper. The novel was translated into the Kazakh language by the writer D. Isabekov.

The novel "Crime and Punishment" was released in 1972 under the name of "Kylmys pen zhaza". Zhangalin A.M. worked on its translation into the Kazakh language

F.M. Dostoevsky's "The Idiot" and "The Karamazov Brothers" novels were translated into the Kazakh language by N.S. Syzdykov – the translator, who made an enormous contribution to the quality enrichment of literary translation in Kazakhstan and left a significant mark in the Kazakh translation works history.

In 1983 "The Idiot" novel was published in the Kazakh language. At the end of that year, literature specialists considered the translation by N.S. Syzdykov as the best literary translation of the novel "The Idiot".

F.M. Dostoevsky's "The Karamazov Brothers" novel took N. Syzdykov 6 years to translate. The translated novel was released only 10 years after for objective reasons. It was published in 2004 under the "Cultural Heritage" state program.

No doubt that one of the most significant aspects of the adequate perception of F.M. Dostoevsky is not a mechanical tracing of his individual style by the translators but its reconstruction. To date, the translation of "The Karamazov Brothers" novel into the Kazakh language is the most striking achievement of the translation craft. A comparative study of the original text and translated text of the "The Karamazov Brothers", in the context of previous translations of works of the writer, helps identifying the specifics of F.M. Dostoevsky's novels translations, development of literary translation in Kazakhstan and more adequate translation of the writer's works at the present stage.

In general, studying the creativity of F.M. Dostoevsky in Kazakhstan is closely related to the development of translation studies and literature sciences. Experienced writers-translators worked on the translation of works of this writer. They translated the works in their own personal way and unconditionally, the above mentioned translations massively contributed to the prosperity of translation works in the country.

F.M. Dostoevsky mastership in uncovering of the human nature mysteries and its depths did not leave Kazakh readers and writers indifferent. Writer's creative works became a powerful motivation, which contributed to the ideological-artistic and genre aspects and had a huge impact on the works of writers such as M. Auezov, M. Magauin, A. Kekilbayev, A. Zhaksylykov etc.

Cross-relationship and interaction of the literature set new requirements to literary studies.

Comparativistics (French *La littérature comparée* - Comparative Literature) studies the links between literatures. To date, comparative studies that are not limited to the studies of separate Nation's literature only, expanded its range of studies and began to pay more attention to the problems of the world literature. Comparative Literature becoming a separate science, has been studying relationships, similarities, contacts between literatures, writers, masterpieces, etc. For example, famous Slovak scientist D. Dyurishin examines the literary contacts as internal and external in his book "Theory of a comparative study of literature". If the text is translated into a different language with the purpose of popularization, then the translation in this case refers to an external literary contact but the creative translation refers to the internal literary contact [1, p. 103].

From the perspective of Comparative Literature, the question arises about the reception of art of F.M. Dostoevsky in Kazakh literature. Reception, i.e. perception is one of the main categories of Comparative Literature. In general, translation is seen as a form of reception. In Kazakh literature art of F.M. Dostoevsky is considered as a unique and complex phenomenon. Well-known Kazakh writer A. Nurpeisov emphasizes the mystery of Russian classics art: "In the history of humanity there are always people whose work no matter how hard the next generation tries to estimate is impossible to overestimate, whose mysteries and depth are as inexhaustible as nature itself; you reveal one mystery but another one appears. One of the few still not fully disclosed ones in our modern age remains a mystery of Dostoevsky's work "[4, p.5].

Translation of F.M. Dostoevsky products into the Kazakh language is a manifestation of reception of them in Kazakh literature and became a bright example of the external literary contact.

Literary translation is a special lingual activity of the translator aimed at the restoration of the original in another language. It is a process where not only two languages but also two cultures interact having general and national specifics.

Translated into Kazakh artistic heritage of F.M. Dostoevsky is an outstanding example of fruitful relations in the Kazakh-Russian literary relations, and is also a school of creative achievements in the history of literary translation. The above mentioned translations of Dostoevsky's works have contributed to some extent into the creative growth of translators, prosperity of the translation works in Kazakhstan, as well as playing an important role in cross-cultural and cross-lingual communications, reception of the Russian classics.

Thus, the translation is not only a linguistic and cultural phenomenon, but also a process of communication of the cultures.

### **Used literature**

1. Дюришин Д. Теория сравнительного изучения литературы // Пер. со словац. – М.: Прогресс, 1980. – 320с.
2. Кереева-Канафиева К.Ш. Русско-казахские литературные отношения. – Алматы: Казахстан, 1976. – 276 с.
3. Конрад Н.И. Запад и Восток. – М.: Гл. редакция восточной литературы, 1966. – 519 с.
4. Нурпеисов А. Слово о Достоевском // Жулдыз. – 1971. – № 11.– 158 с.



*Алпатова Татьяна Александровна,  
кандидат филологических наук, доцент  
Московского государственного областного университета.  
Москва, Россия*

## **ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ОПЫТ – ВОЗМОЖНОСТИ – ПЕРСПЕКТИВЫ**

Курс истории литературоведения по справедливости считается одним из наиболее сложных и вместе с тем совершенно необходимых для профессионального становления филолога. Среди проблем, которые он призван решить, на одном из первых мест стоит воспитание у студентов уважения к предшественникам, усилиями которых в течение ряда столетий строилось здание академической науки, - задача тем более сложная в связи с тенденциями глобализации и деперсонализации культуры, в том числе деперсонализации гуманитарного знания. Способствует курс истории литературоведения и формированию очень важного для студента-филолога умения смотреть на научную методологию как на развивающееся, становящееся явление, а значит, воспринимать знание не «готовым» и неподвижно-устоявшимся, но видя истоки существующих сегодня научных интерпретаций и осознавая перспективы дальнейшего поиска. Наконец, изучение истории литературоведения в известной мере «достраивает» филологическое образование, придавая ему системный характер.

Одной из важных тенденций, связанных с развитием литературной науки, становится стремление к пересечению собственно истории литературы и, с другой стороны, истории литературной науки в ту эпоху, которая является предметом изучения для студентов [2], [3], [4]. Подобный подход позволяет увидеть целостную картину филологических представлений эпохи, лучше уяснить закономерности существовавшего тогда отношения к слову. Говоря словами современного ученого, «...история культуры фокусирует в себе многочисленные аспекты поэтики. <...> Исследование поэтики в историко-культурном плане углубляет представления о литературе и других видах искусства <...> Поэтика фокусирует в себе основные смыслы культуры, структурирует ее, “собирая” и “раскладывая” на составляющие элементы» [5, 5, 13].

Но решая столь важные задачи системного выстраивания филологического образования в вузе, курс истории литературоведения неизбежно оказывается сопряжен со специфическими трудностями, одна из которых – необходимость дополнительной познавательной мотивации. Так уж получается на практике, что историографические дисциплины (будь то историография в исторических науках, история лингвистических учений, история литературоведения и др.) зачастую воспринимаются студентами как вторичные и потому ненужные. Преодоление этой проблемы требует особых усилий, в том числе в современных условиях оно невозможно без использования виртуальных технологий.

В Московском государственном областном университете, который я представляю как преподаватель, уже в течение ряда лет активно внедряется в учебный процесс системная технология работы с виртуальной образовательной средой ([www.vosmgou.ru](http://www.vosmgou.ru)). Первоначально она была предложена профессорам и студентам как дополнительная форма организации дистантного обучения (для заочного либо очно-заочного отделений). Но думается, эта технология может иметь более значительные перспективы. Залог их реализации – в первую очередь системный характер предложенной виртуальной технологии именно как «среды», погружающей студента в особый образом организованный «мир» изучаемой дисциплины. Виртуальная образовательная среда:

1) сопутствует традиционным аудиторным формам обучения (лекциям, семинарским занятиям, консультациям, коллоквиумам и т.д.), содержит составленные преподавателем тексты виртуальных «лекций» по темам, которые не могут быть рассмотрены в основном курсе, систему тестов и практических заданий, дополняющих аудиторные семинары и коллоквиумы, полезные веб-ссылки, становящиеся для студента своеобразной дополнительной консультацией;

2) продлевает время общения студента с преподавателем за пределы аудиторных часов (за счет возможностей интерактивных связей в виртуальной образовательной среде, обмена текстовыми сообщениями и файлами, обсуждения тех или иных тем на форумах и в чатах);

3) делает процесс изучения дисциплины частью повседневной жизни студента, а значит,

4) в большей мере, нежели аудиторные занятия, способствует установлению субъективного, персонализированного отношения к изучаемому материалу.

Все это способствует повышению мотивации, столь важному при изучении курса истории литературоведения. Но личностная, субъектная ориентированность курса истории литературоведения при использовании в учебном процессе возможностей виртуальной образовательной среды предполагает и несколько иные, субъектно-ориентированные подходы к построению содержания данной учебной дисциплины [1, 59-62].

Главным противоречием его построения зачастую оказывается чрезмерная увлеченность лишь историей теоретических концепций – в то время как реальное движение, становление и развитие литературной науки идет иначе: от необходимости истолкования конкретного текста к изучению личности и творчества писателя, выстраиванию целостной картины литературного процесса и лишь затем – к теоретическим обобщениям.

Особенно важным в этой связи становится создание концепции развития историко-литературной науки, рассматриваемой сквозь призму изучения личности и творчества писателя. Без преувеличения можно сказать, что это наиболее органичный и методологически апробированный путь построения научного дискурса. Не случайно практически в каждой национальной европейской литературе есть некий писатель, исследования творчества которого становятся методологической вехой в развитии самой науки и «школой», пробным камнем для всякого ученого: Гёте в Германии, Шекспир в Великобритании, Вольтер во Франции, Сервантес в Испании, Пушкин в России. Текстологические, биографические, историко-культурные, компаративистские, мифологические, поэтологические и многие другие направления исследований, как конкретно-эмпирических, так и обобщенно-теоретических, группируясь вокруг личности писателя-классика, двигаясь каждое своим путем к единой цели – постижению его художественного мира, обретают некое внутреннее единство и образуют самостоятельное культурное поле, исследование которого представляется чрезвычайно методологически плодотворным. Подобное интегрированное исследование позволит органично объединить историографию литературной теории и собственно истории литературы, возвратив тем самым историю литературоведения к ее непосредственным истокам – самой литературе. Строя концепцию истории науки с опорой на персоналии писателей, возможно гораздо более широко представить панораму литературной науки, прежде всего истории литературы, которая при обычном, преимущественно теоретико-методологическом подходе ускользает от исследователя. Наконец, подобные подходы позволят существенно обновить научно-образовательный методический инструментарий вузовского и послевузовского изучения историографии литературоведения, обеспечить его подлинную востребованность в современной высшей школе.

Виртуальная образовательная среда в этом случае становится ценным инструментом, способствующим активизации самостоятельной работы студентов и позволяющим преподавателю расширить круг традиционно поднимаемых на лекциях и семинарах проблем. Для оформления «личностного», персонализированного подхода к изучению истории литерату-

роведения «в человеческом измерении» представляют ценность такие инструменты виртуальной образовательной среды, как возможность коллективного составления студенческой группой «словаря», куда входят сведения как об ученых-литературоведах, так и «героях» их трудов – писателях. При этом заданием для построения «словарной статьи» является именно литературоведческое осмысление (например, «А.С.Пушкин в литературоведении второй половины XIX столетия», «Ф.И.Тютчев в оценках критиков-философов начала XX в.» и т.п.). Возможности размещать в виртуальной образовательной среде тексты дополнительных материалов – «лекций» (как отдельно, так и в сопровождении тестовых проверочных заданий) позволяют преподавателю обратиться к тем разделам курса, которые в ином случае нельзя будет вместить в узкие рамки аудиторного занятия. Интересные пути для усиления мотивации студентов открывает также имеющаяся в виртуальной образовательной среде возможность создавать совместные коллекции файлов – как текстовых, так и мультимедийных, возможность сопровождать текстовые материалы средствами визуального воздействия, инструмент создания «перекрестных ссылок» и т.п. При разработке контента ставилась цель представить различные виды материалов, направленных как на пассивное ознакомление (веб-страница, ссылки на интернет-сайты, презентации, статьи), так и на активную работу (лекция, тест, ответ в виде текста, глоссарий, опрос, форум). Отчеты о деятельности студентов показывают, что они довольно активно просматривают как материалы, предполагающие «пассивное» восприятие информации, так и «активную» часть курса. Разработанная система контроля позволяет достаточно четко представить как степень активности всех участников курса, так и каждого студента в отдельности. Кроме того, система отчетов позволяет преподавателю лучше понять, насколько востребованы оказались те или иные виды контента. На сегодняшний день представляется, что, вероятно, в связи с загруженностью студентов и их естественным нежеланием делать «лишнюю работу», они более охотно обращаются к «пассивным» частям курса – где нужно что-то посмотреть, полистать, изучить материалы, предложенные преподавателем, а не работать самостоятельно. Так, с трудом удастся побудить их откликаться на события в форуме (возможно, это связано и с чисто технической проблемой – преподаватель не отвечал сразу тем, кто сделал там свои записи, что, конечно, не слишком этично). Можно сделать вывод, что когда курс будет подготовлен, самым необходимым станет достаточно частое, пусть незначительное, но все же обновление контента (с рассылкой участникам объявлений – приглашений на курс для знакомства с новыми материалами) и более активный обмен сообщениями.

Одна из задач использования виртуальной образовательной среды в учебном процессе заключается в том, чтобы более активно мотивировать студентов на самостоятельную научную работу. С этой целью им предлагаются темы для самостоятельного исследования, даются ссылки на интересные и яркие интернет-публикации, связанные с основными проблемами, рассматриваемыми в курсе. В блоге преподавателя предполагается размещать отчеты о различных конференциях, которые проходили в Москве и в других городах России и были посвящены проблематике изучаемых курсов.

Главный практический результат предложенной системы изучения курса истории литературоведения – выработка внимания к наследию литературной науки и корректного к нему отношения, умения ориентироваться в школах, направлениях, концепциях отечественного литературоведения и воспринимать историко-литературные штудии как одну из значительных сфер словесной культуры народа. Виртуальные образовательные технологии как один из новых для современного высшего образования в России инструментов, безусловно, способен занять важное место в преподавании историографических курсов в системе литературоведческих дисциплин, без которых невозможно профессиональное становление и развития современного специалиста-гуманитария.

### Список литературы:

1. Алпатова Т.А. Личность и творчество русских писателей-классиков как мера методологического становления и развития историко-литературной науки: к постановке проблемы // Вестник МГОУ. Сер. «русская филология», 2010, № 5.
2. История русской литературы XIX в. 1800-1830-е годы: Учебник / под ред. В.Н.Аношкиной, Л.Д.Громовой. Изд. 2-е, допол. М., 2008.
3. История русской литературы XIX в. 40-60-е годы: Учебник / под ред. В.Н.Аношкиной, Л.Д.Громовой. Изд. 3-е, испр. М.: Оникс, 2007.
4. История русской литературы XIX в. 70-90-е годы: Учебник / под ред. В.Н.Аношкиной, Л.Д.Громовой, В.Б.Катаева. Изд. 2-е, испр. М.: Оникс, 2007.
5. Софронова Л.А. Культура сквозь призму поэтики. М., 2006.



*Андреева Светлана Михайловна,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
главный специалист-эксперт  
Буэнос-Айрес, Аргентина*

### СИЛА НАЦИИ - В ЕЕ ЯЗЫКЕ!

Национальная доктрина образования в Российской Федерации принятая и утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000г. определила стратегию развития образования страны до 2025г, обозначив основные цели и задачи на этот период:

- обеспечение формирования культуры мира и межличностных отношений;
- академическая мобильность обучающихся;
- подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

Решение основных задач в сфере образования, его стратегия развития, включает задачи института государства связанные с интеграцией российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций. А это, в свою очередь, предполагает решение задачи активного выхода на рынок образовательных услуг с широким участием учебных заведений и педагогов в образовательных программах международных организаций и сообществ.

Образовательная стратегия России адекватна глобальным процессам перехода к постиндустриальному, информационному обществу и ускорению темпов развития российской социально-политической реальности. Однако, процессы глобализации сопряжены с возникновением и ростом глобальных проблем. Их рациональное разрешение возможно лишь в рамках сотрудничества международного сообщества и расширением масштабов межкультурного взаимодействия. В связи с этим, объективной становится потребность самостоятельно и автономно действовать в мире, реализовать свободу выбора и личной ответственности.

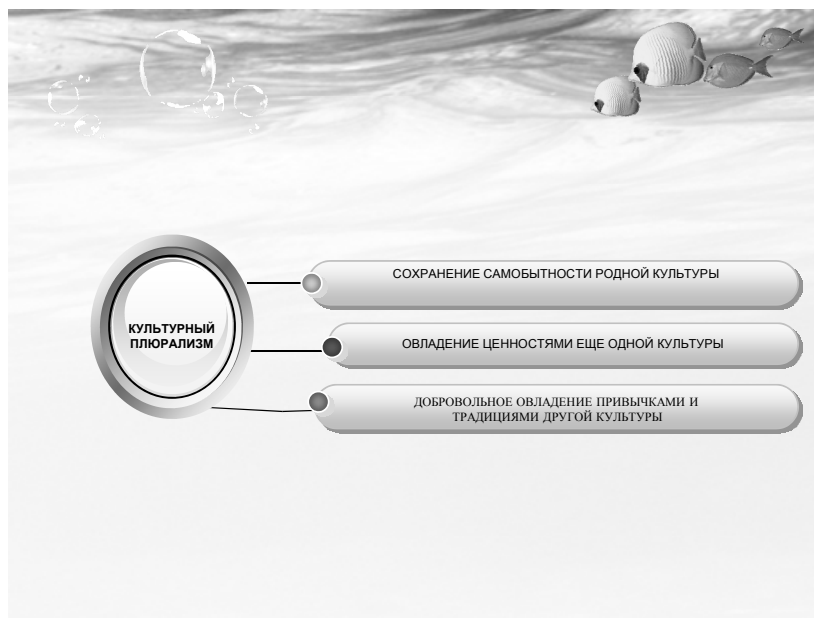
Следует отметить, что решение этих задач предполагает актуализацию личностных компетенций человека, касающихся способов мышления и действия в быстро меняющемся мире.

Увеличивается значимость таких качеств личности как коммуникабельность и толерантность, способность к сотрудничеству в рамках международного взаимодействия. Поэтому все большее значение в наше время приобретают «способности к пониманию чужой культуры и точек зрения, критический анализ оснований собственного поведения, признание чужой культурной самобытности, умение включать чужие истины в свою позицию, признание правомерности существования многих истин, умение строить диалогические отношения и идти на разумный компромисс» [1,94].

Таким образом, межкультурный диалог (включающий в себя культурный плюрализм) на уровне отдельного человека расширяет социокультурные основания формирования его личности, увеличивает условия актуализирующих личностных качеств отвечающих требованиям развития современного общества (схема 1).

Международная интеграция, межкультурная коммуникация, развитие и существование человека и общества невозможна без такого инструмента как язык, являющийся уникальным явлением, которое само по себе как система представляет специфический мир и которое способно порождать сложный мир (многоуровневое (разноуровневое), многоплоскостное и многомерное пространство) [3,13]

Схема 1



Мощный образовательный потенциал языка (язык как средство познания, язык как хранитель национальной культуры, язык как инструмент развития социальной природы человека, язык как орудие общения, отношения, эмоций, воздействия и т.п.), способствует становлению и образованию человека-«создание образа себя, мира, своих действий в мире».

Вхождение России в Болонский процесс, внедрение в образовательный процесс новых, адекватных требованиям современного развития технологии, усиливающаяся личностная мотивация в изучении иностранных языков подтверждают правильность стратегии развития образовательного пространства, которое было заявлено в Национальной доктрине образования РФ.

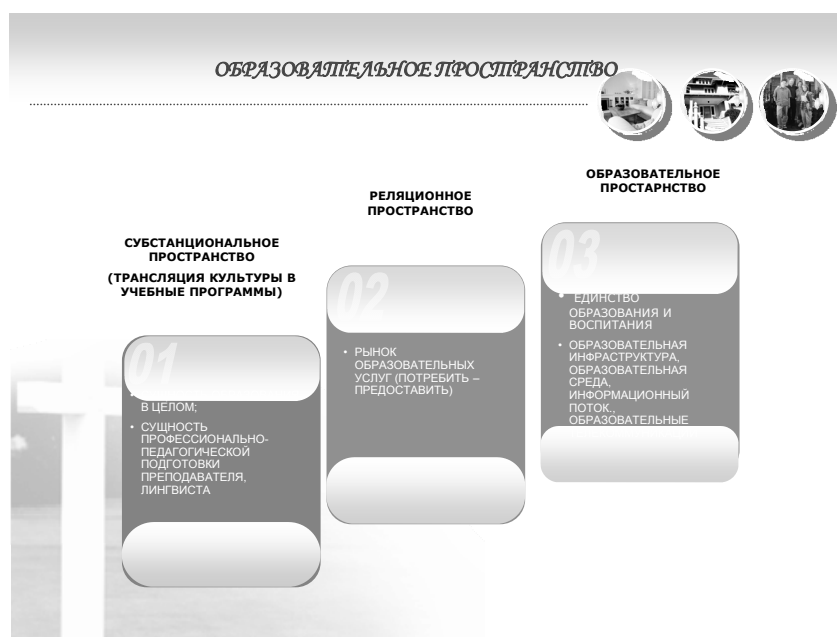
Многообразие терминов «информационное пространство», «культурное пространство», «образовательное пространство», «единое образовательное пространство» только отражает сущность понятия «пространство» (это «сцена», на которой развиваются события), в то время как сами события организуют пространство, в том числе и образовательное пространство (education space) (схема 2).



В связи с вышесказанным становится очевидным, что вопросы языковой политики становятся все более актуальными и для России в условиях ее экономической переориентации и в связи с декларируемым и реальным ее вступлением в мировое пространство со всеми вытекающими отсюда последствиями для политики, образования и культуры.

Проанализировав тексты современных официальных документов по отечественной образовательной политике, можно заметить, что в качестве ключевых целей провозглашаются: интеграция российской системы образования в международное образовательное пространство и занятие в этой системе конкурентной позиции; вхождение в глобальное экспертное сообщество, разделяющее общую идеологию и культуру, обеспечивающее выработку общего метаязыка, общего понимания содержания образования и его результатов.

Схема 2



Другая влиятельная точка зрения на роль языка в образовательном пространстве и обществе в целом представлена в работах известного французского социолога П. Бурдьё, рассматривающего язык как одну из социальных практик.

Система образования в целом и лингвистическое образование в частности, а также языковая политика, как официальная, так и имплицитная, рассматриваются им в связи с понятием «лингвистического капитала» как одного из способов реализации символической власти. В своем подходе к языку и лингвистическому взаимодействию П. Бурдьё опирается на развитую им концепцию социальной практики. Лингвистические высказывания и выражения — это, прежде всего, определенные формы практики, и в этом смысле они должны рассматриваться как продукт взаимодействия между «лингвистическим габитусом» и «лингвистическим рынком». «Лингвистический габитус» — это один из «наборов» диспозиций, характерных для данного габитуса, приобретенных в процессе восприятия и обучения языку в тех или иных конкретных контекстах: в семье, в обществе сверстников, школе и пр. Именно эти диспозиции направляют последующие лингвистические практики индивида, а также его оценки и ожидания по отношению к иным «лингвистическим продуктам» в других социальных «полях», скажем, в сферах труда или профессионального образования. Для П. Бурдьё факт, что различные социальные группы и классы используют различные диалекты, интонации и регистры — это проявление на уровне языка социально-структурированного «габитуса». Лингвистические высказывания или выражения всегда производятся в конкретных

контекстах или «рынках», и именно особенности этих рынков придают данным высказываниям ту или иную «ценность». На данном «лингвистическом рынке» одни продукты ценятся выше, чем другие, при этом частью практической компетенции носителей языка является практическая способность понимать и производить лингвистические продукты, имеющие более высокую ценность в данном поле.

В обществе, говорящем на едином языке, такая практическая способность распределена далеко не равномерно, разные слои населения обладают различными возможностями и способностями адаптироваться к лингвистическому «рынку», то есть обладают различным количеством того, что П. Бурдые называет «лингвистическим капиталом», что, в свою очередь, определяет место индивида в данном социальном пространстве.

Соответственно, различия в акцентах, грамматике, вокабуляре, как правило, не учитываемые формальной лингвистикой, — это, в сущности, своего рода индикаторы социальных позиций говорящих и отражение количества «лингвистического капитала», которым они обладают.

Воспроизводя те или иные языковые выражения, говорящие в той или иной степени предвидят и принимают во внимание те «рыночные» условия, в рамках которых эти выражения будут восприниматься и оцениваться, то есть осуществляют некую внутреннюю «цензуру», отражающую в действительности «цензуру» внешнюю.

Представление «лингвистического» аспекта образовательных практик в контексте «образования в течение жизни» было бы далеко не полным без обращения к наиболее влиятельному в политическом смысле дискурсу, основывающемуся в значительной мере на экономических идеологиях и строящемуся вокруг понятия глобализации. Именно он в существенной мере определяет как европейскую, так и отечественную образовательную политику. Логика аргументации «глобализационного» направления, пожалуй, наиболее известна и наиболее широко используется в разнообразных дискурсах социального конструирования, как в глобальном контексте, так и на отечественной почве.

Таким образом, нельзя не заметить, что, несмотря на отчетливо просматривающийся курс на интернационализацию отечественного образования во всех его формах, включая «образование в течение жизни», лингвистическому аспекту как основному условию успешности реализации любых подобных стратегий уделяется удивительно мало внимания. Это касается не только официальной образовательной политики, но и академической полемики.

Отчасти это объяснимо: язык сам по себе настолько органично встроен в экономическую и социальную структуры общества, что его фундаментальное значение зачастую воспринимается как естественное и обусловленное здравым смыслом и не подвергается рефлексии.

Лингвистические коды, которым общество отдает предпочтение, отражают реальную социальную организацию и могут способствовать или наоборот тормозить становление и развитие новых отношений. Любое общественное взаимодействие, будь то обмен информацией, взаимное влияние и иные формы сотрудничества возможны лишь при условии наличия среды и средства взаимодействия, что, в свою очередь, предполагает:

- качественно новый уровень численности и комплексности информационных, финансовых и человеческих потоков;
- радикально возрастающее значение языковой компетенции, становящейся непременным условием и фактором успешного развития общественных процессов и отдельных личностей в образовательном пространстве.

Все это проявляется в сфере конкуренции за рабочие места на международном рынке труда, в расширении возможностей свободного выбора места жительства и туризма, а также в расширении жизненного кругозора через опыт, приобретенный в результате контактов с культурными достижениями и успехами других народов. А это, в свою очередь, способствует пониманию иных систем ценностей, мировоззрений, образа жизни и является предпо-

ссылкой для участия в общественном устройстве.

Безусловно, языковое строительство – это стратегически важная государственная проблема, поскольку лидерство в культурном и экономическом соревновании получают те страны, в которых развит язык, точнее, технология и формы речевой коммуникации и нормализована речевая этика общества.

Необходимо помнить, что стиль речи создает общественный настрой. Основания такого настроения – в наших скрытых помыслах и страстях. Наш Закон о языке несовершенен. Видимо, он должен смело утверждать определенные приоритеты общественной нравственности, защиты патриотических настроений, истинного культурного вкуса как совокупности эстетических ценностей.

### Список литературы:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 208 с.
2. Грушевская Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов/Под.ред.А.П. Садохина.-М.: ЮНИТА-ДАНА,2003.-352с.
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. — СПб: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003. — 284 с.
4. Михальченко В.Ю. Языковая политика и языковые конфликты: Российская Федерация //Вестник Московского университета. Сер. 18: 5.
5. Национальная доктрина образования Российской Федерации. / Постановление правительства РФ от 4 октября 2000г.№751. Социология и политология. 1999. № 4. С. 71.
6. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. Сред. образования/Е.И.Пассов.-Мн.: Лексис, 2003.-184с.
7. Thompson J.B. Editor's Introduction // Bourdieu P. Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press, 1994. P. 19.



*Ахмедова Жавгарат Магомедовна,  
кандидат филологических наук, доцент кафедры дагестанских языков.  
Дагестанский государственный педагогический университет.  
Махачкала, Россия*

## СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСЛОВИЦ РАТЛУБСКОГО ГОВОРА ЮЖНОГО ДИАЛЕКТА АХВАХСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье мы рассматриваем пословицы ратлубского говора южного диалекта ахвахского языка с точки зрения их структуры. Пословицы имеют в своем составе большое количество простых и сложных единиц с образным, метафорическим значением.

Структурно и семантически пословицы занимают особое место среди других фразеологических единиц. Фразеолог аварского языка М.М. Магомедханов относит «пословицы и поговорки к фразеологическим выражениям предикативного характера, так как они эквивалентны предложению и выражают не понятие, а целое суждение» [1: 76].

Пословицы ратлубского говора также относятся к разряду ФЕ со структурой предложе-

ний и отличаются от ФЕ со структурой словосочетаний наличием в них предикативных центров и своеобразной организацией всей структуры. Своеобразие пословиц создается аллитерацией и противопоставленностью значений слов, входящих в их состав. Каждый лексический компонент в них имеет жестко фиксированное место. Оно определяется фонетическими или семантическими особенностями составляющих элементов ФЕ, например:

*Арчилли тарха бечладасубе, бечаге ахълила бижвида* «У кого карман полон денег, у того и виноград в горах вырастет»; *Хълуриги гамушала рессе, чехле реха соравге* «Что пользы выгонять телят с поля, когда на посевах пасутся буйволы»; *АнкIва бихъедасве охъвида дадылли жаваби* «За кувшин отвечает тот, кто держит его за ручку»; *Гларжаналъигай бахъвилъIала, жуужжахIельигай бахъвира* «если не суждено попасть в рай, то в ад точно попадешь» и др.

Пословицы-предложения по отношению к выражаемой действительности подразделяются на утвердительные и отрицательные, например: *Бокъалаб адами хIерендаб рекъIилоде шольайдаба* «Больного человека и доброе (букв. «нежное») слово вылечит»; *Це багъалала бачIоге бужики* «Как ни назови всё равно волку не поверят».

По цели высказывания пословицы противопоставляются повествовательными, вопросительными и побудительными предложениями, например: *КIакIанде чеб адами къоридаба, рекъIилоде вешано къоридаба* «Пуля убивает одного человека, язык убивает сто человек».

По наличию в составе предложения одной или нескольких предикативных единиц, предложения подразделяются соответственно, на простые и сложные. Например: *Чеб мицалъе бугъудаб лъени къала швайндаба* «На одном месте стоящая вода быстро протухает»; *Ришба бушайлъIала рекIвари цибара рекIвар бичинка* «Если летом не запастись сеном, зимой его не найдешь» и др.

Отрицательные предложения противопоставляются утвердительным по отношению к связи между предметом речи и тем, что о нем сообщается. Если в утвердительных пословицах-предложениях эта связь предлагается реально существующей, то отрицательное предложение указывает на его отсутствие, например: *Макварчела дибирсвела кIкIварайда* «С голоду и святоша будет воровать»; *ВечIедосва унгорилли къимате бекъIика* «Сытый человек не знает цену хлеба» и др.

Следствием тесной смысловой связи между утверждением и отрицанием является очевидный параллелизм в грамматической структуре утвердительных и отрицательных предложений, при котором первые служат как бы исходной основой для вторых, образуемых с помощью специальных средств. Эти средства в ратлубском говоре варьируют в зависимости от модально-временных характеристик глагола-сказуемого: *ИлIебда чIилагихъо гъангела ансалъика* «Как у родного очага, нигде ты так не согреешься»; *Чеб мукъикъIа кледа хъелеко данди бухъика, гIамал данди бухъикаб аркIкIлила мирарекIвола акъIо гIумро тIамика* «На одном насесте два петуха не уживаются, двое неподходящих друг для друга супруга, долго не проживут вместе»; *Чельига чеб орлъондаб бечва кIвикаба, чельигай чей орлъиндий микIель бакIвикий* «Нет двух похожих друг на друга гор, нет похожих друг на друга детей».

Следует отметить, что среди пословиц и поговорок не встречаются предложения с глаголом сказуемым в форме давнопрошедшего времени.

Глагольная форма прошедшего времени в отрицательной предложении образуется с помощью суффикса **-лъIе**, присоединяемого к основе глагола, например: *МакварчилъIе укунге, кепе бекъIилъIе ведельIуге* «Пока не проголодаешься, не ешь, пока не смешно, не смейся».

Пословицы и поговорки с отрицательным глагольными формами крайне редки. А если представлены, то, как правило, представляют собой побудительные предложения. Побудительные же предложения используют отрицательную форму повелительного наклонения или запретительное наклонение (прохибитив).

Запретительное наклонение образуется с помощью суффикса **-ге**, например: *Махахолли*

*рушогун глече къворавге* «С грушевого дерева яблоки не сбивай»; *Клеъгоги гвадаб кар клару говге, кларулли карла говге* «Волосок в глазу бревном не делай и из бревна волосок не делай»; *Диб хъур къатларигельла, дур ламаги къатлариге* «Не моё поле движется, а твои бараны двигаются».

Весьма распространены среди ратлубских пословиц побудительные предложения. Побудительные предложения выражают побуждение совершить то или иное действие или запретить какое-либо действие, например: *Гъебесоро бачунге дульлада шодалгала* «Не ври, даже себе на пользу»; *Инкляб чула инклавге* «не увеличивай малое»; *Шинклено махахо къамуге* «С медведем груши не ешь»; *Глечелли рушокълавни махахо бушавге* «С яблони груши не собирай»; *Хвайге къелелогече чули къинавге* «Не суй палку собаке в пасть» и др.

В модально-семантическом отношении побуждение может быть реализовано в виде разнообразных оттенков, передающих следующие значения: просьбу, совет, призыв, предостережение, приказ и т.д.

Основным средством выражения побудительности является повелительное наклонение глагола. Характерной особенностью предложений с формой повелительного наклонения глагола-сказуемого является то, что позицию субъекта в них, как правило, занимает местоимение второго лица, которое обычно опускается, хотя нередко и присутствует в поверхностной структуре, например: *Башалдаб ншьвеллун чиндаб мугъи тлалабговге* «Из старой соломы не требуй новой ржи!»; *Ацавла-аце арчи беха, бачунла-баче шшшалоъла чула беха* «Деньги бери, сосчитав, ткань бери, измерив»; *Къина шин цлара, цибара ихван къама* - «Летом пей сыворотку, зимой ешь масло» и др.

Как выражающие волеизъявление говорящего, направленное на совершение какого-либо действия, к побудительным предложениям следует отнести и предложения с глаголом в форме желательного наклонения.

Эта разновидность побудительных предложений служит для выражений пожеланий, угроз, проклятий и т.п. Например: *Ваша гведасув ваша клвира, яще гедасуй ящи клвира* «У кого родится сына - будет сын, у кого родится дочь - будет дочь»; *Бужудавла вухъериге, бужикавла вухъериге* «И верующий умрет, и неверующий умрет».

Редко встречается форма желательного наклонения, употребление которой ограничивается проклятиями, заклинаниями и др. Например: *Дуб чили члабелагъай!* «Пусть твой дом сгорит!»

Особенностью, характерной для всех вопросительных предложений в сфере пословиц является причастная форма глагола-сказуемого. Например: *Цлан голълаб къамучула чугуба?* - «Соли не имеющая, еда зачем?»; *Къамучула голълала гъадара чугуба?* - «Еды не имеющая, зачем поднос?».

В редких случаях возможно как бы объединение в одном предложении двух вопросов. Например: *Багъальер ча - чеб кар болъонгун бетлвала, кледану?* - «Какая разница, один волос сорвал со свиньи или два?» и др.

В вопросительных предложениях, как правило, отсутствует имя, обозначающее лицо или предмет, к которому обращен вопрос. Например: *Рикъи шванукъатлала цлан тлама, цлан шванукъатлала чя тламида?* - «Если портится мясо- соль сыпь, если соль провоняет- что же насыпешь?».

Использование вопросительного предложения для экспрессивного выражения того или иного сообщения. Например: *Мирар голълав ишвадав ламагалильла чугуба?* «Безголовый пастух на что овцам?» и др.

Среди пословиц и поговорок встречаются вопросительные предложения, содержащие риторический вопрос, выраженный семантикой самого предложения. Например: *Лълъёва има вухильлава?* «У кого отец не умер?»; *Лълъёде унча бухильлаба?* - «Кто не резал быка?» и др.

Специальных формальных средств для выделения восклицательных предложений, помимо интонации, в ратлубском говоре нет. Экспрессивность высказывания, при этом можно усилить применением различных междометий.

Повествовательные предложения в сфере функционирования пословиц и поговорок являются преобладающими. Они в основном имеют утвердительную семантику, например: *Гледеглладаб лъен ралъала бехъика* «Быстрая вода до моря не доходит»; *Макварчедаб гленквала микълли мугъа гъаригвида* «Голодная курица и во сне пшеницу видит»; *Къуба-тигун глакълло бищида* «Ум сильнее силы»; *Букъудаб рушольла хъатыр гвайкаба* «За высохшим деревом не ухаживают»; *Решедаб рекъллоде рачлимихилли инцлола ахайда* «Красивое слово и железные двери откроет» и др.

С формальной точки зрения повествовательные предложения характеризуются, как правило, видо-временными формами индикатива глагола-сказуемого. При этом характерной особенностью пословиц и поговорок ратлубского говора является предикативное функционирование не только финитных, но и инфинитных форм глагола. Например: *Гъудулсве гъадирига экъида, тушмансве хъедун экъида* «Друг говорит в лицо, враг говорит за глаза»; *Макварчедаб сълла жо решенога бехъидаба* «Для голодного день равен году»; *Къваракълунклу коркъола бачла боллидаба* «Когда приспичит и лягушка превращается в волка»; *Хехидаб цла къала бугъвидаба* «Быстрый дождь быстро прекращается».

Довольно часто встречаются также пословицы и поговорки, в которых предикативную функцию выполняет финитная форма глагола. Например: *Гъебесоро бачиндав эклвасуге чеб микълльельлай бужвикай* «Обманщику верят один только раз»; *Заман бекълануклу бажвира, заман бекълануклу бахъвира* «Чей срок подошел - родится, чей срок закончился - умрет»; *Сигун вокълинлъле адамлли къимате бекъллика* «Пока не умрет, человека не ценят».

Пословицы и поговорки ратлубского говора, представленные простыми предложениями, имеют типовое значение характеристики или действия и обладают высокой степенью абстракции.

Более конкретизированным являются предложения, в которых подлежащее имеет зависимую лексему со значением признака по принадлежности, свойству, количеству и так далее. Например: *Рагъигуни ракъвери шодаба* «Лучше мир, чем война».

Довольно распространенный тип предложений в ратлубских пословицах - это двусоставные предложения с одним второстепенным членом. Предложения с несколькими второстепенными членами предложения - менее распространены. Они имеют более сложную семантическую структуру. Например: *Ракъла къванкледасубе лагала къванкледаб клвида, ракъла табадасубе - лагала табадаб клвида* «У кого сердце крепкое, у того и тело крепкое, у кого сердце мягкое, у того и тело мягкое», *Гладада экъедаб рекълли - гладада орцлодаб члчлюни* «Зря сказанное слово - зря пущенная стрела».

В пословицах и поговорках представлены все типы связей и отношений, выделяемые в синтаксической литературе между однородными членами предложения, однако явления однородности в параллелях имеют свою специфику.

В ратлубских пословицах содержится не более двух однородных членов. Наличие трех однородных членов явление чрезвычайно редкое, а большее количество членов предложения, нам не встречалось.

Довольно часто в пословицах встречаются однородные подлежащие. Реже представлены однородные второстепенные члены предложения.

Вопрос об однородных сказуемых представляет довольно сложную проблему, которая на сегодняшний день не нашла однозначного решения. Сложность вопроса выделения однородных сказуемых обусловлена тем обстоятельством, что они (т.е. однородные сказуемые) могут быть квалифицированы как самостоятельные предикативные единицы.

Очень часто в пословицах встречаются конструкции, в которых представлены две формы

причастия с совершенно различными функциями. Например: *Багъана голъле зункледав, мишо охъвилъле ракъидав* «Без причины обидевшийся, долг не отдав мирящийся». В данном предложении представлены два причастия: *зункледав* - причастие прошедшего времени, первого грамматического класса «обидевшийся» от глагола *зунклулахъе* «обидеться» и причастие *ракъидав* «мирящийся» - в настоящем времени. Первое причастие выступает в составе причастного оборота в функции осложненного подлежащего и имеет субстантивированную форму. Субстантивированное причастие заменяет в таких случаях опущенное подлежащее, которое можно восстановить по смыслу. Например: *Зункледав экло* - «обидевшийся человек». Второе причастие *ракъидав* «мирящийся» выступает в данном предложении в предикативной функции и является сказуемым осложненного предложения.

*Клегъа букъундасув кван гъаригвикав, лага бокъладасув къамучулалли тлаглан бекъликав* «Глаза закрывший человек не видит луч света, человек с больным телом не понимает вкуса еды». В данном предложении обе формы причастия: *букъундасув* «закрывший» и *бокъладасув* «заболевший» не субстантивированы, они входят в состав осложненного подлежащего. А формы причастия этого же предложения *гъаригвикав* «не видящий» (в данном случае - «не видит») и *бекъликав* «не знающий» (в данном случае - «не знает») являются сказуемыми и выполняют предикативную функцию.

Впрочем, предложения, в которых два осложненных члена и оба выражены причастным словосочетанием, представлены достаточно редко. Более употребительны в говоре пословицы, представленные с одним распространенным членом предложения типа: *Багъана бичу бекълилъгала гъебесоро бачиндаба* - «Тот, кто не может найти причину, говорит неправду»; *Илде ецидай елълуге, къаралъиде ецидай елъла* - «Не женись на той, которую мать хвалит, а женись на той, которую соседи хвалят» и т.д.

ФЕ со структурой сложных предложений можно делить на сложносочиненные и сложноподчиненные, части которых соединяются между собой с помощью различных средств. Этими средствами выступают союзы, союзные слова и интонация:

а) союзы и союзные слова:

*Дунял сорелала, гларжан члилаге бичинда* «Весь мир обойдешь, а рай дома найдешь»; *Эклоб чили бетця, дубда чилаге вугъубе* «чужой дом хвали, а живи в своем»; *Бекълуклуда аклатли бихьилъгала, бокълунклу карлила бихъу бекъика* «Если с ходу не взять быка за рога, то, когда он убегает не удержишь и за хвост»; *Мирар годола, тлалела бекълуда* «Если есть голова, шапка найдется»; *Богъо бекълале, пападаб бачча* «Много знай, но мало говори» и др.

б) интонация:

*Илде бачунклу - иля йитледай; имоде бачунклу - има витледав* «Расскажет мама – она права; расскажет папа – он прав»; *Гьудулсугун льлибабе, тушмансугун льлибуге* «Друга бойся, врага не бойся»; *Миче пуйльле, шума икълобика* «ветер не дунет, солома не шевельнется»; *Пера гигилъкъла бугъвида, тлынтлы къендоге бугъвида* «Пчела на цветок садится, муха - на стену»; *Ракъе укуме, шалагъина михебе* «Ешь в меру, работой соревнуйся» и др.

«В ратлубском говоре, как и в других дагестанских языках, в функции зависимого сказуемого придаточных предложений достаточно широко используются инфинитные формы глагола (причастие, деепричастие, масдар).

*Аллагъесулъгала хъури кила бехедаб кикълундаба* «Аллах тоже любит удобренное поле»; «грязь клеится на ходячие ноги» - *боллолледаб шунклилоге тччатара шинида; Боллолледаб шунклилоге тччатара шинида* «за высохшим деревом не ухаживают» и др. Причастия в предложениях служат для убеждения слушателя в том, что тот факт, о котором сообщается, имел место или может иметь и для предупреждения его.

Предложения с оттенком декларативности достаточно широко представлены в ратлубских пословицах, например: *Гигилъйкаб рушокъла перста рушикаба* «На не цветущем древе-

ве, и пчелы не собираются».

«Особенно отчетливо оттенок декларативности выступает в различных пословицах и поговорках, поскольку они имеют своей целью внушить какую-нибудь общепризнанную истину. Именно поэтому здесь особенно обычны причастные формы сказуемого» [2: 104].

В составе сложного предложения могут функционировать части, предикаты которых выражены кратким прилагательным, но вне структуры сложного предложения такие структуры самостоятельно не встречаются, например: *Жибда инкIкIваб, зарал инкIаб* - «Сам мал, вред велик».

Придаточное предложение может быть представлено и одним словом - предикатом. Например: *БахъIаральелала бачIа шари болIика* - «Если и (оттого что) состарится, волк лисой не станет»; *Макварчедаб бачIала чIалIа кIабидаба* «Если (когда) проголодается и волк в огонь прыгнет».

Наиболее распространенный тип сложносочиненных предложений среди ратлубских пословиц - это предложение с соединительными союзами **-ла**. Союз **-ла** выражает синтаксические связи на уровне словоформ (при однородных членах предложения) и на уровне предложений. Например: *Ваша голъIе чIили бухъугела, яще гилъIе илала йхугела* «Без сына и дом пусть не останется, без дочери и мать пусть не останется»; *ТчатарилIа чIулила къваруге, шушукIигелIа лъенла тIинуге* «В грязь плетней не ударяй, и в сито воды не наливай».

Союз **-ла** в отдельных случаях может быть присоединен к одному из слов только одной части (обычно второй). В этом случае часто выражаются соединительно-тождественные отношения с усилением категоричности. Например: *Дубдо бачен вугъуге, бачиндасугала гъандахъабе* «Не стой на своем, собеседника тоже слушай»; *ШодаболъIабси богъо года, бискинлъерла инчIи чакабидаб гвада* «Плохого много, но хуже всего бедность».

Таким образом, привлеченный для научной работы паремиологический материал ратлубского говора, собранный нами из устной речи носителей этого языка, отражает вполне объективную картину паремиологической системы исследуемого языка.

Пословицы ратлубского говора имеют лишь условные грани и относятся к разряду ФЕ со структурой предложения. Они отличаются от ФЕ со структурой словосочетаний наличием в них предикативных центров и своеобразной организацией всей структуры. Своеобразие пословиц создается аллитерацией и аллегоричностью значений слов, а также специфической интонацией.

По наличию в составе пословицы одной или нескольких предикативных единиц подразделяются на простые и сложные предложения, которые в свою очередь, по отношению к выражаемой действительности подразделяются на утвердительные и отрицательные. По цели высказывания пословицы противопоставляются повествовательными, вопросительными и побудительными предложениями.

### Список использованной литературы:

1. Магомедханов М.М. Очерки по фразеологии аварского языка.- Махачкала, 1972.
2. Саидов М.С. Развернутые члены предложения в аварском языке //Языки Дагестана № 2.- Махачкала, 1954.





Prof. Thomas R. Beyer  
Middlebury College, Middlebury Vermont, USA

## LITERARY STUDIES IN THE DIGITAL AGE

I have been teaching Russian literature for thirty-five years. Most often my students have read, discussed and written about the texts in English, for it is impossible for those who begin their study of Russian only as first year students to achieve in twelve months the linguistic abilities to read *Anna Karenina* in Russian. In my course on Russian Literature's Golden Age, the 19<sup>th</sup> Century from 1830 to 1880, the syllabus has rarely changed. My primary goal has been and remains for students to acquaint themselves with the outlines of the development of Russian literature of the period, to read a number of key works, analyze and discuss those works, and organize their thoughts to articulate them to others orally and in written form.

Let me describe the process way back then and then fast forward to the course today. While the core and content has remained the same, the form and format has changed dramatically.

Literature courses began with a reading list. This is one element that has largely been a constant, the so called "canon" has remained constant: Pushkin, "The Shot," "The Snowstorm," "Station Master," "Amateur Peasant Girl," and "The Queen of Spades"; Lermontov, *Hero of Our Time*; Gogol, "The Nose," "The Overcoat," and *Dead Souls*; Turgenev, *Fathers and Sons*; Dostoevsky, *Notes from the Underground* and *Crime and Punishment*; Tolstoi, *Anna Karenina*. When time has allowed in a twelve week semester, some other works have found their way in, including Karamzin, "Poor Liza"; Goncharov, *Oblomov*; and Chernyshevski, *What is to Be Done*. When I have been eager for variety I have replaced the above novels by Dostoevsky and Tolstoi with *The Brothers Karamazov* and *War and Peace*.

Thirty-five years ago I ordered paperback copies of the books that students purchased, relatively inexpensively at the time. Readings were assigned, students carefully underlined or highlighted their texts, wrote notes in the margin, and came prepared to discuss the text on class day. I usually provided a list of questions or points to be examined, and at the beginning of class lectured briefly giving a general outline of the writer's life and works and mention of essential critical resources. Since a key to productive discussions was having all students read the text before class, there were regular in-class quizzes (something like Russian roulette). In a single semester students might write two or three papers of varying sizes from three to five pages, with a long assignment of 2500-3000 words for the final class.

Today's course builds on the rapid changes, in fact ongoing developments in the digital age—changes in our students, our pedagogy and the nature of information. I begin with a recognition that education is mostly about learning, rather than about teaching. Students today are far more visual than verbal, more digitally literate and often more knowledgeable about technology than their teachers. The English word "educator" derives from Latin *ex-ducere* meaning "to bring out, to lead forth." My new role is to be a leader, a guide through the flood of available information.

Imagine, for example, someone dropped off at the Library of Congress in Washington or the Russian State Library in Moscow. The very availability of works would not in itself guarantee a well-rounded education. In fact the availability of so much information can be overwhelming and counterproductive. Students can drown in a literal flood of primary and secondary works.

But the possibilities, we should admit, seem limitless. On my computer, laptop, i-Pad, i-Touch or even my "smart phone" I can download almost any text by Dostoevsky, check my memory of his biography and bibliography on *Wikipedia*, view pictures of Fyodor Mikhailovich or of places and objects related to his works, pull up a map of St. Petersburg, listen to readings of his works or lectures by renowned scholars, and watch video clips from films of the famous novels. I can do all

of this in my classroom, in my office, at home, or in a doctor's office waiting patiently, or an airport, or in a moving vehicle. My students and I can do this regardless of the time and place and in fact the contact between them and me extends well beyond the three class hours a week when we are physically together.

Our three hours together weekly are the most precious of commodities and consequently this time is reserved exclusively for what cannot be elsewhere—the face to face discussion of texts that have been read ahead of time by all.

Everything else has been moved to a digital platform. The core element of the course is a blog that permits interaction between my students and me and for them among themselves. The blog for my current class begins with an introduction:

To study literature is to read and think about the works. Writing is a way to organize thought and communicate to others those thoughts. The blog is our way to share with one another our reactions to the literature we will encounter. Take time to read the assignments, organize your own thoughts, read the comments of others, and share with us your own words. Your entries should be well written prose, with no technical mistakes. Please consider that your comments will be available to members of the class and perhaps others in our community. Be honest, but as reserved as if you were writing a postcard.

This is accompanied by my expectations for the course, the schedule, the reading list and links to the primary works of literature. Middlebury is particularly conscious of the costs to the environment of paper and by providing e-texts we save trees. There is an additional section in which I pose a question or topic before every class and students respond with short one-page (250 word) replies before each class. This permits me to check on their reading of the text, and it offers me an opportunity to identify and correct where students are misinformed or ill informed on aspects of the content of the text, the cultural references, etc. All of these can be addressed in class. The public nature of the writing, I have found, leads to better writing—an indication of better thought and the natural desire of our students to excel. Consequently they read each other's work and try to improve their own efforts based on the work of fellow classmates. While at times this blog has been available throughout the web, I have recently closed the blog exclusively to students in the course. Students are increasingly concerned over privacy and the digital trail they leave behind. If they are not aware of it in the first years of college, they become increasingly aware that employers are likely to search *Google* and *Facebook* to form a picture of the prospective employees.

Let me share with you a few of my daily class assignments and the student responses:

My question: When you have read Part I of *The Notes from the Underground* and the first part of Joseph Frank's article, then familiarize yourselves with Existentialism (Wikipedia believe it or not is good place to start). So armed, re-read the footnote in Frank drawing on Hirsch's definition of "meaning" and "significance." Since Frank attempts to provide the meaning of the text, let your own response be to its significance for you. The Underground man desires a debate—give it to him. You can accept or refute his assertions on "two times two," "The Crystal Palace," "the toothache," "the anthill," "free will," or whatever other topic might strike your fancy. (300 words is plenty—we do want to discuss the text!)

Student response: "As Frank points out the major philosophical question the underground man struggles with is that of determinism and the meaning that can be prescribed to a life preordained completely by natural law: "My anger, consequence of the damned laws of consciousness, is subject to chemical decomposition. As you look, its object vanishes into thin air, its reasons evaporate, the offender is nowhere to be found, the affront ceases to ban offence and becomes destiny, something like a toothache, for which nobody is to blame, and consequently there remains only the same

outcome, which is banging one's head as hard as one can against the stone wall." The triviality on which human actions are based is a major concern for the underground man and is a contributing factor to his destituteness. Adhering to the d'Holbach school of thought, which dictates the supremacy of cause and effect, is clearly claustrophobia inducing and it largely defines the underground man's character. While being aware of the limiting nature of existence is preferable to the underground man, he still admits to envying the men of action who treat the wall less as an obstacle and more as a natural barrier that marks the ends of their ambitions. In this way we see an undercurrent of existentialism and scholars of Nietzsche would most likely argue that the underground man's conflict with the wall is a result of his yearning to transgress the normal boundaries of human existence and achieve *Übermensch* status. Yet since the underground man is so painfully aware of his bondage to natural laws and the walls that surround them, he is made pathetic and subjected to his very own absurd social behavior. It is the rejection of existence – precipitated as Frank points out by a rationality derived from “hyperconsciousness” – that makes the underground man a dejected figure.”

My question: “In *Anna Karenina* Tolstoi gets into everyone's mind, even Laska's—the dog. Yet each sees the world and events in a different light. Tolstoi sees the irony, hypocrisy, and superficiality of conventions: societal, religious, legal. He also employs a technique called “defamiliarization” in which a common occurrence is presented from a unique perspective so that we the readers can experience the old and familiar in a refreshingly new way. What have you learned from the assignment?”

Student response: “Tolstoy succeeds in defamiliarizing or foregrounding the text (the background of which is the Russian elite community in the city and country in the late 1800s) through his agile manipulation of third person omniscient narration. By presenting situations through the thoughts and commentary of the characters involved, one is immediately forced to question what is fact, what is interpretation and what is delusion. Indeed, it is rare in this immense novel for the reader to be provided with an objective recounting of events—rather the events are defined by reactions to them. As Ben noted, the book essentially concerns itself with gossip and soap opera worthy drama, infused with the thematic and symbolic complexities of great literature. It is in the reactions and deepest thoughts of the participating characters that we can find any redeeming, valuable material. When Anna and Vronsky escape to Italy, we can find value in their true, subtle dissatisfaction—just as when Levin wanders the frigid streets in a delirious daze of love, love that exists perhaps solely in fiction. However, Tolstoy does not allow for the reactions (subtle and otherwise) of his characters to be the sole informants, dictating where the story will go. By juxtaposing very real, at times mundane issues (Levin's agricultural work) with heightened literary drama and symbolism, the author weaves a very large tapestry of social norms and conflicting emotional, religious and erotic desire.”

By the time students come to class I will have also provided them with additional materials via pdf's or links to e-texts or other enrichment materials. They will be expected to have consulted the biographies of Pushkin, Gogol, etc, and also identified any other valuable resources. Students are likely in their responses to point out current day relevant sites, such as a New York City Metropolitan Opera performance of Gogol's "The Nose." They may have watched an excerpt of Pushkin's "The Shot," and formed a mental image of Silvio and the Russian military and gentry of the time. We often play an online version of Faro, the card game in "The Queen of Spades" to understand how one wager when doubled can reward one first threefold then sevenfold. Note that all of this does not replace reading—it supplements, enhances and enriches the reading experience. Nor is traditional writing ignored, for the blog entries require over twenty thoughtful, well-organized responses to literature in a semester.

One major part of the learning experience is the final project. Project based education is not

new, but the ability to do a project that is viewed not only by the instructor and fellow students but by potentially thousands worldwide impacts dramatically on the quality of those projects. In an attempt to respond to abilities of students and the reality that information is shared today primarily in digital form, I ask that students form groups and prepare some significant project on Russian literature that will be in the public domain and make a significant contribution to our knowledge got eh writer, text or times. The only requirement is that it not be a text based paper of 25000 words and it cannot use Power Point (something for the elder generation) or just a simple webpage (something my students were doing in schools when they were seven years old). Nor do I identify the technologies for them. First and foremost, these are changing and developing daily. Second, students know these things far sooner and better than I do. The results are nothing short of awe inspiring. Here are but two examples with links to the project and the students' description.

Our international staff succeeded in compiling a high quality website that touches upon various aspects of Russian life, such as ideologies, life style along with politics, in 19th century to create a sound background knowledge for the literature in the reader's mind. Furthermore every book and author read in this class are presented individually. Rather than repeating what can be found online already our page aims to provide a platform to connect those who are interested to more detailed websites and interactive ways of approaching 19th century Russian literature.

We hope to have accomplished a way of connecting 19th century literature with 21st century readers. <http://21centuryguide.webs.com/>.

**Study Guide to 19th Century Russian Literature**

Home  
Syllabus  
Authors  
Books  
Ideology  
Lifestyle  
Politics  
Staff  
Web Store

**Welcome!**

We have created this platform of information to help you through your time in RUSS 0151. We have included many links to and descriptions of the many facets of 19th Century Russian Literature in order to help you gain a broader and deeper understanding of the time period.

We recommend starting with the "**Syllabus**" page to get a sense of what kind of books we read in this course, and then move on to other sections of the website.

Be sure to check out our wonderful "**Staff**" page!

**Contents**

**Authors**  
A descriptions of the authors who made major contributions to 19th century literature.

**Books**  
We have a list of short stories that we read during the semester, and descriptions and links to study guides for more info.

**Lifestyles**  
In order to fully understand the literature, one must have a strong background knowledge of the social environment of the time.

**Ideology**  
A description of the popular philosophies of the time that many books discussed and debated.

**Politics**

**Featured Products**

	Donation \$1,000,000 \$999,999.99
	Donation \$5 \$5.00
	Donation \$10 \$10.00

A second group created fifteen lectures as podcasts including analytical, historical, and biographical information on Turgenev and his work and posted them to <http://turgenevtalk.wordpress.com> and the iTunes store.

The screenshot shows the homepage of the 'Turgenev Talk' WordPress blog. The header features the title 'Turgenev Talk' and a subtitle: 'Podcasts from Middlebury College students on the life, works, and criticism of I.S. Turgenev'. Below the header are two portrait images of Ivan Turgenev. The main content area is divided into several columns: a 'Welcome to Turgenev Talk!' section with a date and time, a 'Podcast Categories' list, an 'About the Podcasts' section, and an 'RSS - Recent Podcasts' list. A 'Meta' section at the bottom right includes links for 'Register', 'Log in', 'Entries RSS', and 'Comments RSS'. The footer contains a 'Tech Specs' section and a 'Credits' section.

Students in the past four years have produced over twenty projects that have ranged from *Google Earth* maps for *Crime and Punishment* and lectures available on *iTunes* to *Facebook* and other social networking sites for Lermontov's Pechorin and Tolstoi's *Anna Karenina*. This has helped insure that students achieve depth in one area in addition to the breadth of the course readings.

Let me summarize the key points that guide my methodology in the 21<sup>st</sup> Century.

- Students need to be active participants in their education.
- The new paradigm is verbal and visual.
- The web has provided a democratization of access to resources.
- Educators must lead students through the flood of information.
- Students own this technology more than we do.
- The audience extends far beyond our classrooms.

Our students can do more and can be effective readers and writers in the digital age, if only we can engage them and the technology in ever changing ways. The great American bard and poet of my generation, Bob Dylan, said it succinctly: "The Times, They are a Changin'." (<http://www.youtube.com/watch?v=1oU7M4OeSRM&feature=related>).

For questions and additional information contact me at [tom.beyer@middlebury.edu](mailto:tom.beyer@middlebury.edu).

*Балыхина Татьяна Михайловна,  
доктор педагогических наук, профессор,  
декан Российского университета дружбы народов  
Москва, Россия*

## **РАЗВИТИЕ ДИДАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВА ИНТЕГРАЦИИ ЛИЧНОСТИ С НАЦИОНАЛЬНЫМИ И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ ЦЕННОСТЯМИ**

Глобализация коснулась систем образования и во все большей мере становится проявлением взаимосвязанности в мире, сокращения в этом смысле времени и пространства. Приобретает важность социально значимая культурная практика, в связи с чем университетская культурная модель системы образования интегрирует обычаи, ценности, когнитивные и коммуникативные навыки учащихся, ориентированные на успешное обучение. Умение смотреть на мир «со стороны» приходит, если человек осознает себя представителем того менталитета и той культуры, которые стали для него атрибутами родины. А потому само соизучение национальных языков и культур – факт современной этнокоммуникации.

**Роль этнокультурных знаний в обогащении профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя неродного языка.** Возникшие в современном образовании тенденции обусловили необходимость овладения преподавателем вуза, особенно преподавателем языковых дисциплин, новыми компетенциями: социолингвистической, этнопсихологической, этнокультурной. Что же должен знать преподаватель о своих учащихся в рамках указанных компетенций? Обратимся в этой связи к некоторым примерам, руководствуясь древней сократовской заповедью «познай самого себя», которая реализуется лишь в познании окружающего мира – «познавай мир».

Понятия *межкультурное обучение, межкультурная коммуникация, межкультурное воспитание* становятся общеупотребительными, начиная с 80-х гг. Прошедшего столетия, когда стало ясно, что изучение иностранного языка - не самоцель. Даже если по опросам в качестве мотивации выбор английского языка объясняют практической ценностью, а итальянского и французского – «красотой языка», все-таки стремятся познакомиться с культурой, которая находит свое выражение в этом языке. Поэтому педагогическая наука с начала 80-х годов XX века основной целью и ведущим принципом обучения для всех учебных предметов определила *межкультурное обучение*. Особенно важным этот подход стал для лингводидактики.

Практика межкультурного общения показала, что знание языка не может стопроцентно гарантировать успешность акта коммуникации. Нередко контакты представителей различных культур осложняются, становятся менее эффективными в силу ряда различий этнокультурного характера. Причины тому могут быть самыми разными. Пронаблюдаем, к примеру, как отразился национальный характер китайцев и русских в фольклоре, в лексическом фонде китайского и русского языков.

Интересно, что в среде китайцев популярна старинная басня о Юй Куне, старике, который пытался лопатой и упорным трудом добиться одной цели – «перенести» гору, возвышающуюся перед его жилищем. Его хитрый сосед Чжи Соу стал насмехаться над тружеником, уверяя, что гора сильнее и могущественнее любого человека и что труд Юй Куне напрасен. Мудрый старец ответил: «Ничего на свете нет сильнее и величественнее, чем люди. Я старею, но мне на смену придут мои дети, дети моих детей. Это приумножит и увековечит мой род. А гора? Она не способна родить. Поэтому ни в чем не может быть могущественнее людей, несмотря на свои размеры». Или рассмотрим ряд традиционных для быта и верований

любого народа лексических единиц: небо, солнце, луна – что позволит нам прийти к некоторым выводам о совпадении (частичном) или несовпадении языковых картин мира у разных народов.

**Небо в русской культуре** символизирует высоту, чистоту, простор, волю и свободу. Известно, что понятие простора в русской ментальности занимает особое место. Оно не только часто возникает в русских художественных и философских текстах, но и является общим местом всех расхожих представлений о России и русском национальном характере». Простор для русских – сложный комплекс ощущений. С простором связана даль, ширь, раздолье; «сама потребность «русской души» в размахе требует простора. Культ неба – вечная тема для китайцев. Китайцы поклонялись Небу как верховному божеству. Не случайно **исконное название Китая – Поднебесная**. И от того, что небо – нечто божественное, появилось метафорическое значение этого слова «опора, самое необходимое». Наверное, в связи с этим **в старом Китае считали, что мужчина – небо, женщина – земля**. Метафора *половина неба*, обозначающая женщину, появилась в Китае после 1949 года (после образования КНР), обозначая **равноправие женщин с мужчинами**.

**Солнце в русской культуре** известно как объект поклонения, эталон для подражания, нечто реальное и наполненное жизненной энергией. Поклонение ему древними русскими объясняется тем, что излучающее свет и тепло солнце способствует созреванию зерна, без него жить на Земле невозможно. Эта культурная реалья нашла отражение в языковых метафорах, в которых слово *солнце* обозначает «источник жизни, счастья и т.п., сосредоточение чего-либо ценного, жизненно необходимого»: например, *солнце правды, солнце свободы, солнце радости, солнце жизни, солнце истины, солнце счастья*.

Слово **солнце в китайском языке** метафорически обозначает 1) «могущественного человека или идею (чаще всего руководителя революции; 2) «того, кто является предметом любви», это значение реализуется в метафоре *маленькое солнышко родителей* (о единственном сыне или дочери в современном Китае). Данные значения имеют культурные источники. Солнце в китайской культуре воплощает мужское начало (Ян).

Следует отметить, что само **слово солнце в русском и китайском языках** имеет абсолютные **положительные ассоциации**, является символом жизни, света.

**Луна:** разные культуры придают этому слову в двух языках разные коннотации, оценки. На основе семантического признака «круглый» у слова *луна* в русском языке возникло переносное значение «о круглом лице женщины или несколько глуповатом лице», которое реализуется в устойчивых сравнениях *кругла лицом как луна, лицо (круглое) как (полная) луна*. Эти сравнения часто имеют ироническую или неодобрительную оценку. В XIX в. слово *луна* знали не все русские. Месяц, по данным «Русского мифологического словаря», являлся мифическим воплощением ночи в противоположность дневному светилу, его супруге Солнцу». Естественные признаки луны: *изменчивость, непостоянство* – придали отрицательное к ней отношение.

**В китайском языке и китайской культуре слово луна**, наоборот, имеет абсолютно положительную коннотацию, описывает лицо женщины. Поскольку в китайской культуре луна считается женским началом (Инь), то с луной связывается прекрасная легенда, в которой рассказывается, что на луне живет красавица Чань: Луна символизирует красоту женщины. Следует отметить, что в древних представлениях культ солнца занимает место после культа луны. Причина этого, возможно, кроется в мифах. Существует миф о том, что десять солнц вышли вместе, что люди не могли терпеть их жару и погибли. Поэтому у предков китайцев была симпатия к луне. Считалось, что луна – мать всего сущего, она питает все живое, с луной было тесно связано сельское хозяйство. **Китайцы создали лунный календарь**, который используют до сих пор.

Приведенные нами примеры помогают на основе языковых фактов прийти к выводу о

**ключевых совпадений в национальных характерах русских и китайцев:** стремлении к гармонии, душевности, мечте о миропорядке и вечной жизни, желании быть благородными и красивыми в помыслах и поступках.

Возвращаясь к теме статьи, обратим внимание на то, **что задачей межкультурной лингводидактики** является выработка путей и подходов построения конструктивного диалога во многокультурном мире. Для этой новой области научной мысли важным является обеспечить успешную коммуникацию, помочь найти общий язык представителям разных национальностей и конфессий, а также развить чувство общности и ощущение принадлежности. Межкультурная лингводидактика может служить одним из средств предупреждения и разрешения конфликтов, так как она способствует соблюдению прав человека, помогает строить конструктивный межкультурный диалог на основе взаимоуважения.

Межкультурная лингводидактика должна стать основой современного глобального образования и преследовать следующие **цели**:

- исследовать культурные и языковые различия и сходства разных народов;
- обучать детей и молодых людей взаимодействию с культурными различиями и диверсификацией в обществе, дать им необходимые навыки, знания и отношения к приобретению этой способности (навыки межкультурной коммуникации и решения конфликтных ситуаций, интуитивное понимание работы в обществе с культурным многообразием, анализ собственных культурных ценностей, стандартов и положений и т.д.);
- стимулировать терпимость, взаимное уважение и понимание, открытость к отдельным лицам и группам лиц с различным культурным, этническим, национальным, религиозным прошлым;
- разделять точки зрения других людей, понимать тех, у кого другое видение мира;
- упростить коммуникацию между теми, кто считает разнообразие культур угрозой, и теми, кто рассматривает его как богатство.
- обеспечивать преподавателей дополнительными профессиональными навыками для наиболее эффективной работы в классах и школах, представляющих собой смесь культур и этносов.
- способствовать демократическому управлению разнообразием культур, признанию преимуществ «сосуществования различий»;

Рассмотрим основополагающие термины межкультурной лингводидактики:

#### ***а) межкультурная коммуникация***

Вероятной датой рождения межкультурной коммуникации как академической дисциплины следует считать 1954 год, когда вышла в свет книга Э. Холла и Д. Трагера «Culture as Communication» («Культура как коммуникация»), в которой авторы впервые предложили для широкого употребления термин «межкультурная коммуникация», отражавший, по их мнению, особую область человеческих отношений. Позднее основные положения и идеи межкультурной коммуникации были более обстоятельно развиты в известной работе Э. Холла «The Silent Language» («Немой язык», 1959 г.), где автор показал тесную связь между культурой и коммуникацией. Развивая свои идеи о взаимосвязи культуры и коммуникации, Холл пришел к выводу о необходимости обучения культуре («если культура изучаема, то это означает, что она может быть и преподаваема»). Тем самым Холл первым предложил сделать проблему межкультурной коммуникации не только предметом научных исследований, но и самостоятельной учебной дисциплиной. Впоследствии неоценимый вклад в развитие межкультурной коммуникации внесли антропологи, лингвисты, психологи и социологи. В центре внимания всех этих ученых находятся проблемы коммуникации и культурного многообразия.



**Межкультурная коммуникация** – особый вид общения, осуществляемого в условиях столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного события. Под коммуникативной компетенцией при этом понимается знание используемых при коммуникации символических систем и правил их функционирования, а также принципов коммуникативного взаимодействия. Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры. Часто используемый термин межкультурная коммуникация обычно относится к изучению некоторого конкретного феномена в двух или более культурах и имеет дополнительное значение сравнения коммуникативной компетенции общающихся представителей различных культур.

Принято различать **внешне- и внутрикультурную коммуникацию**. Учения, в основном качественные, которые анализируют важные аспекты, особенности коммуникативных практик внутри различных культурных сообществ называют внутрикультурной коммуникацией. Речь идет о необходимых знаниях для возможности понять происхождение препятствий, которые появляются, когда собеседники, принадлежащие к этим различным сообществам, входят в коммуникацию и, в исключительном случае, в диалог.

Важной проблемой в рамках межкультурной коммуникации является проверка так называемой **«гипотезы контакта»**, согласно которой непосредственное взаимодействие между представителями различных групп снижает этноцентризм и стереотипность оценок и суждений, создавая климат взаимопонимания и доверия и способствуя, таким образом, общему улучшению отношений между группами. Несмотря на кажущуюся очевидность и убедительность этой гипотезы, проблема значительно сложнее. Как следует из целого ряда специальных исследований (М.Шериф, 1966; Р.Д. Минард, 1952; С.У. Кук, 1962), далеко не все и не всякие контакты между представителями различных групп однозначно и прямо ведут к улучшению отношений. В ряде случаев предшествующая напряжённость в межэтнических отношениях, недостаток информированности друг о друге, отрицательные установки, наполненные этноцентризмом и предубежденностью, могут привести к прямо противоположному результату, Помогает ли язык преодолеть стереотипы и нежелательные оценки иной культуры? Обратимся к примерам.

Так, корни различных свойств русского характера, со всей очевидностью, лежат в российской истории с ее многолетними междоусобными войнами, крепостным правом, страданиями и несчастьями недалекого прошлого. Чтобы выжить в этих условиях, обмануть судьбу, не пасть духом, следовало быть осторожным, терпеливым, больше надеяться на чудо, чем на себя, свои руки и голову. Так появились пословицы и поговорки: *Тише едешь – дальше будешь*, *Береженого Бог бережет*, *Поспешишь – людей насмешишь*, *Всяк сверчок знай свой шесток*, *Работа не волк – в лес не убежит*, *Моя хата с краю, ничего не знаю* и т.п.

Народная мудрость призывала таким образом быть осторожным, экономно расходовать силы, отражала формирование характера русского человека: в меру трудолюбивого (поскольку результаты труда все равно мог кто-нибудь отобрать: «Бог, царь или господин», по Н.А. Некрасову), неспешного, бесконечно терпеливого к тяготам существования, но вместе с тем веселого, бесшабашного, не помнящего зла, широкого, щедрого, гостеприимного.

Другие пословицы и поговорки, отражая противоречивость русской психологии, поощряли смелость, безрассудство, широту души: *Волков бояться – в лес не ходить*, *Где наша не пропадала!*, *Дум смертям не бывать, а одной не миновать*, *Или грудь в крестах, или голова в кустах* и т.п.

С точки зрения Вильгельма фон Гумбольдта, **характер нации сказывается на характере языка**, а он, в свою очередь, представляет собой **«объединенную духовную энергию наро-**

да», воплощает в себе своеобразие целого народа, язык выражает определенное видение мира, а не просто отпечаток идей народа (1985, с. 348-349).

Продолжая наши рассуждения, выделим **основные принципы межкультурной коммуникации**:

**1. Принцип культурного уважения:**

- проявление уважения ко всем участникам межкультурной коммуникации вне зависимости от их культурной принадлежности и культурных представлений;
- проявление уважения к «индивидуальным культурным представлениям» собеседников, то есть тем, которые не противоречат универсальным моральным и этическим нормам.
- проявление уважения к коллективным культурным представлениям и социальным рамкам, которые приняты в стране собеседника.
- преодоление конфликта с вышеуказанными универсальными моральными принципами и нормами;
- преодоление попыток и желания подавлять культурную свободу собеседника;
- умение принимать принцип, по которому основные права индивида преобладают над социальными рамками (нация, организация, каста и т.д.)

**2. Принцип «равенства коммуникативных шансов»:**

Каждый участник диалога должен отказаться от своих коммуникативных преимуществ, если они способны преуменьшить значимость другого собеседника.

- необходимо отказаться от преимуществ, из-за которых неравенство в культурном наследии собеседников будет проявляться особенно остро;
- необходимо отказаться от преимуществ, вызванных чрезмерным неравенством между коллективным культурным богатством обществ и групп;
- необходимо отказаться от преимуществ, вызванных другими неравенствами, которые могут повлиять на процесс коммуникации (престиж страны, социальное богатство);

**3. Принцип «долгосрочной продолжительности» результатов межкультурного диалога**

- по окончании межкультурного диалога каждый из собеседников должен остаться с более или менее равнозначным количеством преимуществ друг перед другом, но они ни в коем случае не должны равняться нулю;
- правило роста общей суммы преимуществ в межкультурном диалоге: если X получает 3, а теряет 2, то сумма преимуществ равна 1; если же X получает 1, и его собеседник получает 1, то общая сумма равна 2.

Следствием межкультурного диалога является возникновение «индивидуального» и «общественного» блага.

**б) межкультурный диалог**

«Жизнь основана на коммуникации», - сообщают Б. Боденхамер и М. Холл. А это означает, что все процессы взаимодействия между людьми с неизбежностью принимают черты диалога. «Диалог предшествует языку и порождает его», - говорит Ю.Лотман. «Искусство изначально в своей сущности диалогично», - замечает М. Бубер. «Быть в сознании», «мыслить» означает жить в режиме диалога», - добавляет А. Добрович. «Процесс творчества по своей природе является диалогическим», - подытоживает Г. Буш, который расширяет свою позицию до концепта человеческого - «стиля жизни», видя в диалоге «рассматривание партнера как части самого себя и, таким образом, расширение своей индивидуальности».

**Межкультурный диалог** – специфическая форма межкультурной коммуникации, которая позитивно и уравновешенно отвечает целям всех собеседников; он представляет собой открытый и полный уважения обмен мнениями между отдельными людьми и группами лю-

*дей, принадлежащим к разным культурам, и который позволяет лучше понять восприятие мира каждым человеком.*

**Диалог межличностный и диалог межкультурный** – аспекты взаимодействия, знаменующие необходимость целенаправленной коммуникации и возможности консолидированной деятельности, в которой «другой» не окажется «чужим», а непохожий – «иным». Диалог определяет характер человеческих взаимодействий; он интегрирует «картины мира» разных людей и этносов, когда оба собеседника стремятся к состоянию, позволяющему воспринять другого не как «он», а как часть «я», посмотрев на мир его глазами, осмыслив систему его ценностей и приоритетов. «Другому» чтобы не оказаться «иным», уже не потребуется изменять систему мнений; он не окажется тем более «чужим», если стремление к диалогу будет для него принципиальным.

Диалог личностей, диалог народов, диалог культур – стороны взаимодействия, имеющего в основе диалогическую готовность, настроенность на конструктивное общение и умение общаться, слышать и быть услышанным, говорить и восприниматься. ***Известно, что главное в диалоге не то, что сказано, а то, что услышано, что воспринято, что стало достоянием собеседника. А значит, черта нынешнего диалога, и межличностного, и межкультурного, - умение грамотно и целесообразно взаимодействовать.***

Чтобы диалог состоялся, участники должны быть готовы к нему. Прежде всего, им важно почувствовать себя потенциальными собеседниками, т.е. в применении к представителям разных народов и культур это означает, что взаимную толерантность, стремление видеть и понимать другого человека, но именно как другого, а не как «иногo», «чужогo», уважение к приоритетам, ценностям, взглядам другого. Кроме того, диалог – это не обращенное в никуда высказывание, а именно обмен чувствами и мыслями, для достижения этой цели собеседники должны обладать коммуникативной культурой и умением говорить и слушать. Таким образом, межкультурный диалог возникает на основе регулирующих нравственных категорий и коммуникативных умений и навыков.

#### ***в) межкультурное образование***

Термин ***межкультурное образование*** использовался в научной литературе уже в 80-х гг. XX века в работах Хохмана (1983г), Рейтера и Доденхофта (1988г), Фризенхана (1988г), Орнхеймера (1995г) и др. Хотя до последнего времени значение этого понятия было весьма туманно. В Преамбуле Устава ЮНЕСКО отмечено, что «... для поддержания человеческого достоинства необходимо широкое распространение культуры и образования среди всех людей на основе справедливости, свободы и мира; поэтому на все народы возлагается в этом отношении священная обязанность, которую следует выполнять в духе взаимного сотрудничества».

Вопрос о межкультурном образовании сегодня актуален как никогда. Чтоб убедиться в этом, достаточно обратиться к статистическим данным. Согласно отчёту Global Education Digest 2006, опубликованному Институтом статистики ЮНЕСКО (UNESCO Institute for Statistics), число обучающихся за рубежом студентов увеличилось в первом десятилетии XXI в. на 41% по сравнению с 1999 годом – с 1,75 млн. до 2,5 млн. человек. Как отмечается в докладе, самые популярные направления – США, которые привлекают 23% студентов от общего числа обучающихся за пределами своей страны, Великобритания (12%), Германия (11%), Франция (10%), Австралия (7%) и Япония (5%).

Самыми мобильными студентами оказались учащиеся из стран Африки, расположенных к югу от Сахары. Правда, это вызвано всего лишь тем, что в этих странах зачастую нет должного количества учебных заведений и низок уровень образования. Согласно статистике ЮНЕСКО, в среднем из этих стран для получения высшего образования уехал за рубеж каждый 16-й студент (5,6%). В то же время учащиеся стран Северной Америки предпочитают

оставаться дома: в среднем лишь один из двухсот пятидесяти студентов (0,4%) покидает пределы своей страны для учёбы на программах послешкольного образования.

Китай является лидером по количеству отправленных за рубеж студентов: их доля среди общего числа иностранцев составляет 14%. Китайцы предпочитают США, Японию и Великобританию. Доля студентов из стран Западной Европы составляет 17%, из Южной и Западной Азии – 8%. Что касается России, то в 2004 году за пределами страны получали высшее образование 34473 российских студентов. Из них 11462 выбрали Германию, 5532 – США, 2597 – Францию, 1878 – Великобританию.

Такое тесное взаимодействие в области образования делает необходимым соблюдения принципа равенства культур и языков. На современном этапе развития общества именно школе и вузу отводится роль особого социального института, призванного стать еще и коммуникативным центром.

**Межкультурное образование** – это больше, чем просто образование для мигрантов и этнических меньшинств. Организация преподавательских программ и образовательных возможностей, направленных на их специфические образовательные нужды, не является полной задачей межкультурного образования. Это также означает, что первоначальной целью межкультурного образования является отнюдь не улучшение успеваемости учеников или студентов из эмигрантских общин и этнических меньшинств. Цель межкультурного образования – гарантировать равные возможности в образовании для каждого человека и для каждой группы лиц, формирующих общество, организованное в соответствии с принципами демократии и культурного плюрализма.

Часто межкультурные коммуникации в сфере образования приводят к так называемому **учебному шоку**. Он, так же как и **культурный шок**, определяется как эмоциональный опыт, но в этом случае связанный с ситуацией обучения. Учебный шок является соединением фрустрации, смущения и волнения, о чем свидетельствуют многочисленные студенты, столкнувшиеся с незнакомыми методами обучения и преподавания и ситуациями, которые кажутся им непонятными, двусмысленными или противоречивыми. Результаты исследований показывают, что наиболее важные факторы возникновения учебного шока заключаются часто в опыте работы и обучении во многокультурных (интернациональных) группах. В международном и многокультурном университете учебный шок должен быть управляем. Должны существовать стратегии, которые учитывают различные **культуры обучения и образования**, четко определяя ожидания, роли преподавателей и студентов, нормы оценки, полезные коммуникативные стили. Это необходимо не только для решения конкретных проблем, но и для того, чтобы позволить реально оценить многообразие культур.

### **г) межкультурная педагогика**

**Межкультурная педагогика** - наука о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, способного активно участвовать в межкультурной коммуникации, комфортно чувствующего себя в мультикультурном обществе. Межкультурная педагогика раскрывает содержание, формы и методы воспитания, образования и обучения в условиях мультикультурного общества. Основными категориями межкультурной педагогики являются: формирование толерантной личности, мультикультурное воспитание, образование и обучение.

Эта концепция получила в Германии название "Auslaenderpaedagogik" (университеты Кельна, Вены, Дортмунда, Бохума и др. проводят тщательную работу в этом направлении) и подразумевает осознание того факта, что **мультикультурализм** Европы - не переходящее состояние (мы живем в едином мировом пространстве), и, соответственно, межкультурную ориентацию учебных предметов. Европейский Совет еще в 1984 году формулирует свои рекомендации относительно профессиональной подготовки учителя иностранного языка в

межкультурном контексте, которых должны придерживаться государства - члены этой организации. Таким образом, учитель иностранного языка - это не просто "инженер языковой системы", не "тренер", развивающий определенные навыки и умения, он - посредник между культурами. Он должен постоянно представлять себе возможности межкультурного обучения в контексте своего предмета и строить свои занятия соответствующим образом. Такая организация учебного процесса способствует формированию и развитию личности учащегося. Необходимость решения нестандартных задач как в процессе учебы, так и в будущей профессиональной деятельности требует развития эвристического мышления, креативности, оперативности, целеустремленности, инициативности в решении проблем. Задача учителя – привить учащимся объективное, свободное от предрассудков и терпимое отношение к "чужой" культуре. Учитель должен пробудить в учащихся любопытство познания иной культуры и учитывать возможности взаимодействия, взаимопроникновения и взаимодополнения культур.



*Баранова Ирина Ивановна, к.ф.н., доцент, заведующая кафедрой русского языка  
Института международных образовательных программ  
Санкт-Петербургского государственного политехнического университета,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

*Чуваева Ксения Максимовна, старший преподаватель кафедры русского языка  
Института международных образовательных программ  
Санкт-Петербургского государственного политехнического университета,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ LMS MOODLE ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ ВУЗОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

На современном этапе развития российской системы высшего профессионального образования информатизация является одним из важнейших условий ее реформирования и модернизации.

Согласно Программе информатизации образования в Российской Федерации, принятой еще в 1993 году, стратегическая цель информатизации образовательной системы состоит в глобальной рационализации интеллектуальной деятельности субъектов образовательного процесса за счет использования новейших информационных технологий и индивидуализации обучения, повышения эффективности и качества подготовки специалистов до уровня, достигнутого в развитых странах постиндустриального общества [3].

Заявленная в Программе 1993 года глобальная цель информатизации сохраняет свою актуальность и на современном этапе развития российской высшей школы, т.к. является долгосрочной. Достижение данной цели предполагает комплексную работу по таким направлениям, как:

- информатизация процесса обучения и воспитания;
- информатизация научных исследований в высшей школе;

- управление системой высшей школы как объектом информатизации;
- создание современной информационной среды системы высшего образования;
- создание организационной инфраструктуры обеспечения процесса информатизации российского высшего образования;
- оснащение системы высшей школы современными информационно-вычислительными и телекоммуникационными средствами;
- информационная интеграция высшей школы России в мировую системы высшего образования;
- развитие системы дистанционного образования;
- повышение общей информационной культуры субъектов образовательного процесса и др.

Среди многочисленных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в образовательном процессе, выделяются: автоматизированные системы управления учебным заведением и процессом обучения, образовательные сайты, виртуальные библиотеки, электронные учебные пособия, словари, справочники и энциклопедии, электронные обучающие программы и системы контроля знаний, интерактивные образовательные платформы и др.

В последнее время все более широкое распространение получают информационные образовательные технологии, обеспечивающие самостоятельную когнитивную деятельность учащихся. Данные технологии необходимы для организации самостоятельной работы студентов как под руководством преподавателя, так и во внеаудиторное время, а также для разработки дистанционных образовательных курсов.

Возможность проектирования и внедрения в образовательный процесс вузов интерактивных курсов учебных дисциплин могут обеспечить системы управления обучением (Learning Management Systems), как коммерческие, так и свободно распространяемые.

Коммерческие LMS имеют высокую стоимость. Ввод данных систем в эксплуатацию и дальнейшее их сопровождение невозможны без участия представителей компаний-разработчиков. Кроме того, коммерческие системы являются закрытыми, что негативно влияет на процесс их адаптации к разнообразным нуждам образовательного процесса. Следует отметить также, что большинство коммерческих LMS ориентированы на программную совместимость с продукцией Microsoft, что накладывает определенные ограничения на совместимость данных LMS с разработками других производителей.

Бесплатные LMS, т.е. системы с открытым исходным кодом, не уступают по своей функциональности коммерческим системам, кроме того данные LMS имеют существенное преимущество: возможность быстрой модификации вследствие открытого доступа для просмотра и внесения изменений. Из существующих свободно распространяемых систем управления учебным процессом оптимальный набор необходимого педагогического инструментария представлен в LMS Moodle.

Термин Moodle является аббревиатурой слов «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment». В русскоязычной среде употребляется также переводной термин – «модульная объектно-ориентированная динамическая управляющая среда».

Moodle представляет собой систему управления обучением, специально разработанную для проектирования образовательных сайтов и создания образовательных on-line курсов преподавателями различных дисциплин. Такие системы также называют виртуальными образовательными средами.

Данный программный комплекс по своим функциональным возможностям, простоте усвоения и удобству использования удовлетворяет большинству требований, предъявляемых пользователями к современным системам электронного обучения. В настоящий момент система Moodle используется крупнейшими университетами и другими образовательными

организациями из 200 стран мира [1, 4-5].

Образовательные продукты, созданные на базе LMS Moodle, характеризуются:

- богатым набором модулей-составляющих (опрос, урок, тест, глоссарий и др.);
- использованием зрительной наглядности (таблицы, графики);
- возможностью включения учебных аудио- и видеоматериалов;
- гибкой системой контроля уровней сформированности знаний;
- обратной связью с преподавателями;
- возможностью проведения мониторинга мнения учащихся о степени эффективности обучения с помощью предложенного образовательного продукта и др.

В основу создания указанной виртуальной образовательной среды была положена теория социального конструктивизма в применении к сфере обучения, определяющая учебный курс как процесс «вовлеченного» обмена информацией между его участниками. С позиций социального конструктивизма обучение не следует рассматривать как линейный и односторонний процесс, т.к. преподаватель и учащийся должны в равной степени активно взаимодействовать в процессе передачи и приобретения знаний. С другой стороны, философия конструктивизма предполагает, что новое знание может быть успешно усвоено и закреплено, если оно каким-либо образом соотносится с уже полученным знанием. Новые фрагменты знания закрепляются, только если они активно применяются в других ситуациях, т.к. знание не может быть получено лишь непосредственно при чтении или прослушивании информации, оно должно быть интерпретировано, а не просто помещено в хранилище памяти, пассивно накапливающее информацию [4].

Философия социального конструктивизма коррелирует с индивидуально-личностным и коммуникативно-деятельностным подходами в обучении, являющимися основополагающими в рамках принятой в современном обществе образовательной концепции. В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета LMS Moodle успешно применяется в образовательном процессе различных учебных подразделений, в том числе и на кафедре русского языка при обучении иностранных абитуриентов по программе подготовки в вузы Российской Федерации.

Философия социального конструктивизма коррелирует с индивидуально-личностным и коммуникативно-деятельностным подходами в обучении, являющимися основополагающими в рамках принятой в современном обществе образовательной концепции.

В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета LMS Moodle успешно применяется в образовательном процессе различных учебных подразделений, в том числе и на кафедре русского языка при обучении иностранных абитуриентов по программе подготовки в вузы Российской Федерации.

Русский язык для иностранных студентов, приезжающих на обучение в вузы России, является средством получения проектируемой специальности. В связи с этим содержание курса русского языка на всех этапах подготовки должно отвечать принципу профессиональной направленности обучения.

Профессиональная направленность обучения иностранных студентов в курсе русского языка реализуется в стилистической дифференциации учебного материала. Отдельным, специальным аспектом обучения, является научный стиль речи, в процессе изучения которого закладываются основы владения языком будущей специальности.

В настоящее время на базе виртуальной образовательной платформы Moodle функционирует курс поддерживающего электронного обучения научному стилю речи для иностранных студентов технического профиля.

Данный курс состоит из 7 основных уроков и 1 повторительного урока, а также приложений в виде справочных таблиц (образование и употребление падежных форм, характерных для научного стиля русского языка, глагольного минимума и словаря активной лексики курса с переводом на шесть языков). К курсу также прилагается подробная инструкция по работе с данным образовательным продуктом для преподавателей и студентов.

Уроки указанного мультимедийного курса соответствуют материалу учебного пособия «Научный стиль речи. Технический профиль. Элементарный курс» [5], используемого во время аудиторных занятий по научному стилю речи с иностранными абитуриентами технического профиля. Однако уроки интерактивного курса значительно расширены по содержа-

нию и дополнены сопроводительными комментариями с переводом на основные иностранные языки, различными типами заданий в тестовой форме и другими компонентами. В данном курсе сочетаются теоретические, практические, тестовые, иллюстративные, аудио- и видеокomпоненты, что позволяет представить языковой материал в объеме, необходимом для овладения элементарными навыками письма, чтения, аудирования и репродуктивной устной речи для общения в учебно-профессиональной сфере.

Каждый урок мультимедийного курса научного стиля речи включает в себя такие виды заданий, как:

- Найдите в словаре следующие слова и словосочетания. Запишите их в тетрадь;
- Слушайте и повторяйте новые слова;
- Обратите внимание на грамматику;
- Выполните тест (Определите род имён существительных; Согласуйте имена прилагательные с именами существительными; Образуйте формы множественного числа имен существительных по образцу; Дополните словосочетания существительным в нужной форме; Составьте предложения из данных слов и т.п.)
- Слушайте текст;
- Слушайте и читайте текст;
- Закончите предложения в соответствии с содержанием текста;
- Ответьте на вопросы;
- Выучите новые слова из предложенного урока.

Последний, восьмой урок курса, представляет собой итоговый контрольный тест, проверяющий степень усвоения языкового материала.

Иностранные абитуриенты, приступающие к изучению общеобразовательных дисциплин уже на пятой неделе обучения по программе предвузовской подготовки, сталкиваются при этом с существенными трудностями. В ходе аудиторных занятий по научному стилю речи иностранные учащиеся не всегда успешно усваивают языковой материал. Представленный электронный курс поддерживающего обучения научному стилю русского языка на базе LMS Moodle позволяет иностранным учащимся работать самостоятельно в дополнение к аудиторным занятиям в удобном для себя режиме, оценивать свои знания и корректировать ошибки. Данный курс способствует повышению уровня владения русским языком у иностранных абитуриентов и формированию их коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения.

Овладение грамматической системой русского языка представляет большие сложности для иностранных абитуриентов. Предложно-падежная система и видо-временная система глагола являются основой при формировании языковых навыков в курсе русского языка как иностранного. При изучении видо-временной системы глагола основные трудности для иностранных учащихся представляют:

- спряжение глаголов, относящихся к различным классам и группам;
- образование видовых форм;
- глаголы, обозначающие начало, продолжение и конец действия;
- возвратные глаголы;
- глаголы движения (бесприставочные и с приставками);
- образование причастий и деепричастий от глаголов несовершенного и совершенного вида.

В связи с этим в настоящее время на базе LMS Moodle разрабатывается грамматический курс «Русский глагол», основанный на материале одноименного учебного пособия, созданного авторами кафедры русского языка ИМОП СПбГПУ [2]. Данный мультимедийный курс позволит подготовиться к тестированию на элементарный, базовый, I сертификационный уровни владения русским языком как иностранным.



Система языковых, условно-речевых, речевых упражнений мультимедийного курса «Русский глагол» последовательно обеспечивает все стадии формирования языковой компетенции у иностранных учащихся:

- формирование знания об изучаемом грамматическом явлении;
- выработка навыков - автоматизированных операций с языковыми единицами;
- формирование умений использования языковых единиц в речи.

По каждой грамматической теме упражнениям предшествует теоретический комментарий, структурные модели, таблицы. После презентации грамматического материала даются упражнения на наблюдение и анализ грамматического явления как на уровне предложения, так и на уровне микротекста в заданиях типа:

- Прочитайте предложения, обратите внимание на употребление глаголов *ехать-ездить*;
- Прочитайте диалоги, обратите внимание на значения глаголов несовершенного и совершенного вида и т.д.

Упражнения на наблюдение способствуют осознанию учащимися изучаемых грамматических явлений, создают базу для выполнения упражнений, направленных на формирование языковых навыков и речевых умений. Такое предъявление материала служит ориентировочной основой для учащихся при выполнении упражнений, способствует усвоению изучаемого грамматического явления, позволяет заложить у учащихся основы системных знаний языка, способствует формированию у них сознательных грамматических действий и обобщений. Грамматический материал курса закрепляется и активизируется при выполнении системы упражнений, типы которых определяются спецификой изучаемых явлений.

Мультимедийный курс «Русский глагол» содержит большое количество упражнений, направленных на тренировку и запоминание форм глагола в настоящем, прошедшем и будущем времени. В данном курсе широко представлены упражнения, направленные на усвоение дифференцирующих языковых явлений с целью их сравнения и разграничения. Так, при изучении глаголов с частицей *-ся* предлагаются задания типа:

- Прочитайте предложения. Сравните употребление глаголов с частицей *– ся* и без неё.
- Восстановите предложения, используя нужные формы глаголов *начать-начаться*.
- Замените активные конструкции пассивными и т.д.

К данному виду упражнений относятся и упражнения, направленные на дифференциацию языковых единиц одной семантической группы, например: разграничение в употреблении глаголов *учить-учиться-изучать-заниматься* и т.д.; разграничение в употреблении глаголов *мочь-уметь* и т.д.

В указанном курсе содержатся условно-речевые упражнения, а также значительное количество упражнений, представляющих собой связные тексты.

В заключительной части курса представлена тема «Глагол и падеж», в которой приводятся списки глаголов, требующих определенного падежа, и даны упражнения. Глаголы отобраны с учетом глагольного минимума 1 уровня владения русским языком как иностранным. Списки глаголов представлены в таблицах.

По каждой из грамматических тем, представленных в мультимедийном курсе «Русский глагол» предусмотрены контролирующие тесты, направленные на проверку уровня сформированности языковой компетенции в рамках предложенного грамматического материала. Курс завершается итоговым грамматическим тестом, содержание которого соответствует 1 уровню владения русским языком как иностранным.

Структура мультимедийного курса «Русский глагол», характер упражнений, разнообразие заданий способствуют формированию устойчивых грамматических навыков как основы формирования речевых умений у иностранных учащихся. Самостоятельная работа с данным курсом помогает выстраивать процесс обучения иностранных учащихся с учетом личностно-

го компонента, индивидуализировать и дифференцировать обучение уже на начальном этапе предвузовской подготовки.

В настоящее время внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс подготовки иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации является обязательным условием интенсификации и оптимизации образовательного процесса. Использование различных электронных курсов при изучении русского языка как иностранного способствует формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся, создает условия для активной деятельности субъектов образовательного процесса, повышает эффективность обучения.

### Список литературы

1. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения MOODLE: Учеб. пособие. 2-е изд. испр. и дополн. – Харьков: ХНАГХ, 2009. – 292 с.
2. Баранова И.И. и др. Русский глагол. – СПб.: Нестор, 2003. – 275 с.
3. Программа информатизации образования Российской Федерации на 1994-1995 гг. Министерство образования Российской Федерации. – М., 1993. – 34 с.
4. Сайт сообщества разработчиков системы Moodle. - Режим доступа: <http://docs.moodle.org/en/Philosophy>
5. Чуваева К.М. и др. / Под ред. В.В.Стародуб. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс. СПб.: Нестор, 2009. – 106 с.



*Батюкова Надежда Александровна,  
кандидат филологических наук,  
руководитель группы многоязычной локализации,  
ABBYY Language Services.  
Москва, Россия*

## МНОГОЯЗЫЧНАЯ ЛОКАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Локализация (от латинского *localis* – местный, *locus* – место) – комплексный процесс адаптации продукта к культурному контексту страны, на язык которой делается перевод. В XXI веке, когда большинство товаров и услуг (в т.ч. образовательных) рекламируется и продается через Интернет, локализация приобретает особое значение [1, 2].

Стандарты в области локализации разрабатываются международной некоммерческой ассоциацией LISA (Localization Industry Standards Association), созданной в 1990 г. со штаб-квартирой в Швейцарии [3]. Она объединяет клиентов и поставщиков услуг по глобализации и локализации и занимается проведением международных конференций в этой сфере. Среди членов ассоциации – Adobe, Cisco, Hewlett-Packard, IBM, McAfee, Nokia, Novell, Xerox и др.

Объекты локализации – все то, что используется аудиторией другой страны:

1. Программное обеспечение (в том числе – обучающие лингвистические программы).
2. Веб-сайты (международные порталы, сайты-визитки, Интернет-магазины и т.д.).
3. Компьютерные игры.

4. Мультимедиа (например, видеоролики).

5. Маркетинговые и PR-материалы (рекламные буклеты, презентации о компании и т.д.).

Локализация является комплексным процессом, в котором участвуют разные специалисты. На каждом этапе локализации решается множество лингвистических и инженерно-технических задач. Например, локализация программного обеспечения может включать следующие этапы:

1. Анализ локализуемости – исследование технической возможности локализации, определение этапов, которые должна включать в себя локализация и т.д.

2. Подготовка файлов к локализации – разбор файлов, конвертация в «рабочие» форматы, которые совместимы с переводческими программами.

3. Составление глоссариев, т.е. терминологических словарей, необходимых при больших объемах переводов критичной документации (особенно если они выполняются несколькими переводчиками). Использование глоссариев помогает избежать расхождений в терминологии проекта, снизить временные и финансовые издержки, уменьшить риски. Глоссарии могут содержать любые языковые единицы – от аббревиатур и до целых фрагментов текста (например, слоганы, описания продуктов и т.д.).

4. Перевод, редактирование, корректура текстов и адаптация к культурному контексту страны (например, изменение алгоритмов алфавитной сортировки и представления данных – в т.ч. таких регионально-зависимых компонентов, как валюты, даты, времени, системы измерений) и действующему законодательству. При локализации маркетинговых материалов и компьютерных игр обязательна также вычитка профессиональным автором (копирайтером), который адаптирует стиль подачи материала в соответствии с реалиями страны, на язык которой выполняется локализация. При необходимости к процессу может подключаться дизайнер-верстальщик (например, если требуется перерисовка графики под определенный формат) и профессиональные дикторы (если необходимо озвучить локализованный материал).

Если говорить подробнее о профессиональном переводе как о составной части процесса локализации, то его могут обеспечить только носители соответствующих языков при оптимальном контроле качества (выполненный перевод проверяется не только самим переводчиком, но вычитывается редактором и корректором) и применении передовых технологий (например, технологии Translation Memory в переводческой программе SDL Trados).

Перед переводчиком, редактором и корректором, безусловно, ставятся разные задачи, однако итогом их работы должен стать профессионально выполненный перевод, который отвечает, в частности, следующим требованиям:

- полнота и точность перевода (недопустимы пропуски, дополнения «от себя», переработка, ведущая к искажению смысла), его грамматическая и стилистическая правильность;
- корректный перевод терминологии в соответствии с глоссариями для данной отрасли (например, глоссарий Microsoft – это своего рода «Библия» для переводчиков компьютерных программ и сайтов) или глоссариями, предоставленными заказчиком (или разработанными в соответствии с требованиями заказчика);
- сохранность служебных тегов, которые не подлежат переводу, но присутствуют в файлах программы (если разрушить хотя бы один из них, то пострадает функциональность продукта).

5. Сборка локализованной версии – «возвращение» исходного формата файлов и их встраивание в программу.

6. Функциональное тестирование – проверка соответствия функциональности программы согласно разработанному плану тестирования, выявление сбоев в работе приложений программы и устранение неполадок.

7. Лингвистическое тестирование – выявление возможных ошибок в переводе, проверка

соответствия перевода контексту, отсутствия обрезанного текста, корректности отображения шрифтов и т.д.

8. Лингвистическая и функциональная поддержка локализованного продукта (например, перевод обновлений для сайта).

Цель локализации – способствовать более эффективному представлению информации о продукте на языке целевой аудитории и, как следствие, более успешным продажам данного продукта на локальных рынках. Итогом локализации должен стать продукт, который воспринимался бы целевой аудиторией не как переведенный, а как созданный на родном языке потребителей.

На достижение этой цели направлены все усилия участников процесса локализации<sup>1</sup>: менеджера проекта, инженеров, программистов, переводчиков, редакторов, корректоров, копирайтеров, дизайнеров-верстальщиков, актеров и дикторов, тестировщиков. Ответственность за успешность всего проекта несет менеджер. Он ведет переговоры с заказчиком, планирует сроки и бюджет проекта, оценивает возможные риски, выбирает исполнителей и осуществляет координацию их работы, обеспечивает должный контроль качества.

В международной практике локализация на иностранные языки выполняется с английского языка по ряду причин:

- он является языком международного общения;
- профессиональных переводчиков-носителей языка, переводящих с английского языка, например, на турецкий, гораздо больше, чем переводчиков с русского;
- услуги переводчиков с английского языка стоят дешевле, а работают они, как правило, качественнее (поскольку, например, многие переводчики с русского языка на иврит зачастую оказываются выходцами из бывшего СССР и не в полной мере владеют тем языком, на который выполняется перевод).

Локализации только на английский язык может быть недостаточно – как показывает международное исследование покупательских предпочтений «Не могу прочитать – не буду покупать: о важности языковых аспектов при создании глобальных веб-сайтов» [4], английский язык является родным только для 35,2% пользователей Интернета, а 43% пользователей Интернета вообще не говорят на английском языке. Статистические данные для русского языка еще более красноречивы: не более 3% пользователей Интернета по всему миру говорят на русском языке, причем 2,3% из них – жители России. Таким образом, локализация на язык целевой аудитории является важной составляющей процесса подготовки продукта к выпуску. Качественно выполненная локализация способна кардинальным образом повлиять на лояльность покупателей – по данным статистики, приведенным в исследовании, 75% пользователей Интернета предпочитают заниматься бизнесом с компаниями, у которых есть сайт на их родном языке, они в 4 раза чаще склоняются к покупке на сайте и сотрудничеству с компанией и проводят на сайте в 2 раза больше времени.

Именно поэтому пренебрежение локализацией может негативно сказаться на продвижении продукта и имидже самого рекламодателя, о чем свидетельствуют многочисленные примеры неудачных рекламных кампаний, потерпевших фиаско на некоторых локальных рынках:

- автомобиль Chevrolet Nova – в Испании – "no va" по-испански – «не едет»;
- автомобиль Mitsubishi Pajero – в Латинской Америке – "pajero" – «онанист»;
- авиакомпания America Airlines – в Мексике – слоган "Fly in leather" («Летайте в кожаных салонах самолетов компании») был переведен буквально и приобрел значение «Летайте голыми»;
- газированный напиток Pepsi – в Китае и Германии – слоган "Come alive with Pepsi" в

---

<sup>1</sup> Для каждого конкретного проекта локализации состав участников варьируется.

этих странах был переведен как «Pepsi заставит ваших предков встать из могил» и «Восстань из могилы с Pepsi»;

- канцелярские принадлежности Parker – в Мексике – слоган "It won't leak in your pocket and embarrass you" («Она никогда не протечет в Вашем кармане и не причинит Вам неудобств») при переводе на испанский язык слоган приобрел значение «Она никогда не протечет в Вашем кармане и не сделает Вас беременным».

Затраты на локализацию несопоставимы с затратами на разработку продукта. Однако профессиональная локализация ощутимо увеличивает прибыль от продаж на локальных рынках: по данным LISA в США разработчики программного обеспечения на 1 доллар инвестиций в локализацию получают 19 долларов прибыли от дополнительных продаж [5]. Примеры удачно локализованных слоганов и названий брендов наглядно иллюстрируют эту статистику:

- Lada Kalina в Финляндии представлена как Lada 119, т.к. в переводе с финского kolina обозначает «треск, грохот, дребезжание, стук»;
- экспортное название «Жигулей» – «Лада», т.к. «Жигули» у европейцев ассоциируется с «жиголо»;
- автомобили Hyundai Azera, Daewoo Kalos и Mazda Sassou на российский рынок выпущены под другими названиями, чтобы избежать негативных ассоциаций у потребителей;
- лапша быстрого приготовления «Досирак» на российском рынке продается с названием «Доширак» по той же причине;
- газированный напиток Coca-Cola – в Китае это название произносится как «Кекуке-ла», что означает «Кусай воскового головастика», поэтому на китайском рынке напиток продается под маркой «Коку коле», что означает «счастье во рту».

Таким образом, локализация представляет собой комплексный процесс, успешность которого обеспечивается благодаря координированной работе команды профессиональных исполнителей и применению современных технологий. Локализация на язык целевой аудитории является необходимой etapом продвижения товаров и услуг. Она особенно важна в современном виртуальном пространстве, поскольку Интернетом пользуются уже около 2 млрд. человек по всему миру [6] и число пользователей «всемирной паутины» постоянно растет.

### Список литературы:

1. Батюкова Н.А. Локализация vs перевод – что это такое, как это делается и зачем это нужно / Доклад на научно-методической сессии «Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина, факультет экономики и управления, кафедра иностранных языков в области экономики и управления, 01.02.2011.
2. Рыбачук А.А. Качественная локализация – залог успешного продвижения продукта на локальных рынках / Доклад на конференции ISDEF'2009, 04.10.2009.
3. Localization Industry Standards Association / [http://ru.wikipedia.org/wiki/Localization\\_Industry\\_Standards\\_Association](http://ru.wikipedia.org/wiki/Localization_Industry_Standards_Association)
4. Дональд А. Де Пальма, Бенджамин Б. Сарджент, Ренато С. Бенинатто Не могу прочитать – не буду покупать: о важности языковых аспектов при создании глобальных веб-сайтов / [http://www.abbyu-ils.ru/article/csa\\_cant\\_read\\_wont\\_buy.htm](http://www.abbyu-ils.ru/article/csa_cant_read_wont_buy.htm)
5. Локализация / <http://forum.nokia.ru/Distribute/localization.html>
6. Internet Usage Statistics / <http://internetworldstats.com/stats.htm>



*Бессонова Людмила Ефимовна,  
кандидат филологических наук, доцент,  
заведующая кафедрой русского языка, славянского и общего языкознания  
Таврического национального университета им. В.И. Вернадского,  
Ульянова Александра Петровна,  
магистр Таврического национального университета им. В.И. Вернадского.  
Симферополь, Украина*

## ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: НАПРАВЛЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Стремительные социально-политические события XX-XXI вв., демократизация общественной жизни, возросшая роль средств массовой информации, «все большая театрализация политической деятельности» [5, 2] – эти и многие другие **причины** привели к тому, что политическая коммуникация стала объектом активного изучения в различных областях гуманитарных наук, а политическая лингвистика выделилась в самостоятельное научное направление.

Среди исследователей политического дискурса становится всё меньше тех, кто настаивает на недостаточной степени **самостоятельности** политической лингвистики как академического и профессионально обеспеченного направления исследований [19, 45]. Скорее, в таких исследованиях речь идёт о региональной дифференциации подходов к политической лингвистике: констатируется её оформление в отдельное научное направление российской лингвистики и недостаточная самостоятельность политической лингвистики в украинском научном мире [6, 18-22].

Являясь динамично развивающимся научным направлением, политическая лингвистика как **учебная дисциплина** находится на начальном этапе формирования. Новизна и сложный междисциплинарный характер затрудняют позиционирование данной учебной дисциплины в системе лингвистических или политологических учебных курсов в украинском образовательном пространстве. Как отмечают исследователи, политическая лингвистика – самостоятельное научное направление со своими традициями и методиками, со своими авторитетами и научными школами [2; 5; 15]. Изначальное формирование на стыке двух наук (политологии и лингвистики) – недостаточное основание для отказа политической лингвистике в академической самостоятельности. Среди дисциплин, ставших обязательными для учебной программы многих гуманитарных факультетов, лингвокультурология (стык лингвистики и культурологии), этнолингвистика (стык лингвистики и этнологии), социоллингвистика (стык лингвистики и социологии) и др. Так, и научные направления (политическая психология, политическая социология, политическая антропология, политическая регионалистика, геополитика, экополитология, этнополитология, политическая философия и т.д.), объектом изучения которых стал политический дискурс, не смогли избежать междисциплинарного характера. Противоположное дифференциации, вызываемой предметной разобщённостью, стремление к междисциплинарной интеграции продиктовано единством объекта социальных наук – дискурсивных практик.

Один из важных вопросов, вызывающих широкую научную дискуссию, связан с определением **объектов и содержания** политической лингвистики.

Разные исследователи рассматривают политическую коммуникацию как реализацию особой знаковой системы. Чаще всего политическая коммуникация понимается как:

1) Политический язык/подъязык. Так, например, В.Н. Базылев характеризует «политический подъязык власти <...> как особую подсистему национального языка, предназначенную в целом для политической коммуникации и в частности для реализации и пропаганды своих идей, информационного воздействия на членов социума (граждан)» [2]. Е.И. Шейгал

определяет язык политики как «структурированную совокупность знаков, образующих семиотическое пространство политического дискурса», в которое включаются «специализированные знаки – как вербальные (политические термины, антропонимы), так и невербальные (политические символы), а также неспециализированные знаки, изначально номинативно не ориентированные на данную сферу общения, однако, вследствие устойчивого функционирования в ней, приобретающие содержательную специфику» [17, 22].

2) Разновидность статусно-ориентированного общения. С позиций отношений между участниками коммуникации, наиболее существенным критерием, по мнению В.И. Карасика, является дистанция, противопоставление лично-ориентированного и статусно-ориентированного общения. Политическую коммуникацию В.И. Карасик характеризует как статусно-ориентированное общение, при котором «коммуниканты реализуют себя только в ограниченном наборе ролевых характеристик, выступая в качестве представителей определенных групп людей» [10, 37].

3) Сфера преимущественного употребления некоторых языковых форм и речевых приёмов [14]. А.Н. Баранов в состав предмета политической лингвистики включает «тенденции в использовании близких по функции, альтернативных языковых средств выражения определенного смысла. Эти тенденции, естественно, находят отражение в частоте употребления соответствующих феноменов фонетического, морфологического, синтаксического и семантического уровня» [3, 129-130].

Таким образом, споря о сути политической коммуникации, исследователи не вкладывают в термин фундаментально нового содержания, а лишь рассматривают сферу политического общения с разных сторон, характеризуя многочисленные **объекты** политической лингвистики: политический язык (политический текст, политическая речь), идиологема, политема. Рассмотрение общих композиционных элементов и частной лексики в корпусе текстов позволяет судить о жанрах политической коммуникации. Анализ специфических языковых форм и риторических приемов дает возможность делать выводы о личности, стратегиях и тактиках адресанта, горизонте ожиданий адресата политического текста и даже о языковой картине мира политика и общества.

В любой науке неизбежно сосуществуют два противоположных стремления: к атомарности и универсализму, - поэтому основополагающим для любой научной дисциплины является не только выделение мельчайших объектов исследования, но и, прежде всего, обозначение ее **предмета**.

**Дискурсивный подход** к изучению политических текстов, то есть «исследование каждого конкретного текста с учетом социальной ситуации, в которой он создан, с учетом его соотношения с другими текстами, целевых установок, политических взглядов и личностных качеств автора, специфики восприятия этого текста различными людьми, а также той роли, который этот текст может играть в системе политических текстов и – шире - в политической жизни страны» [15, 131], является фундаментальным в современной политической лингвистике. Поэтому многие исследователи [3; 5; 8 и др.] предметом политической лингвистики называют именно **политический дискурс**.

Изучению проблем дискурса и дискурсивных практик посвящено множество исследовательских проектов, авторы которых трактуют эти явления в различных научных измерениях. При этом сам термин «дискурс» является одним из наиболее сложных и менее всего поддающихся четкому определению понятий современных структурно-семиотических изысканий. Считается, что истоки теории дискурса и методов его анализа следует искать в исследованиях языкового употребления, в социолингвистическом анализе коммуникации, логико-семиотическом описании разных видов текста, в моделировании порождения речи в когнитивной психологии, описании этнографии коммуникации и антропологических исследованиях.

При этом бесспорным является тот факт, что дискурс утверждает свое место в системе категорий коммуникации прежде всего через «текст», а также через понятие «речь», а имен-

но созданием определенного коммуникативного пространства, где происходит коммуникативное событие, порождающее текст.

Это приводит к мысли о том, что при коммуникативно-функциональном исследовании политического текста должна строиться коммуникативная модель представления текста. Сегодня для лингвистики текста существенным является вопрос о тексте как процессе, и здесь структурная модель описания текста как «самодостаточного герметичного образования» становится недостаточной.

Большинство исследователей настаивает на важности **экстралингвистических факторов**. Т.А. ван Дейк обосновывает понимание дискурса как сложного единства языковой формы, значения и действия, которое соответствует понятию «коммуникативное событие» [7, 46]. Н.Д. Арутюнова утверждает: дискурс - это "речь, погруженная в жизнь" [1, 137]. А.П. Чудинов в содержании понятие политический дискурс предлагает включать «все присутствующие в сознании говорящего (пишущего) и слушающего (читающего) компоненты, способные влиять на порождение и восприятие речи: другие тексты, содержание которых учитывается автором и адресатом данного текста, политические взгляды автора и его задачи при создании текста, политическая ситуация, в которой создается и "живет" данный текст» [15, 133].

Коммуникативная модель политического текста как единицы дискурса должна характеризоваться многомерностью, т. е. выделением нескольких модулей: адресанта, адресата, текста как знаковой формы организации дискурса, кода культуры и семиотического универсума.

### 3. Выводы.

Междисциплинарность, прикладной характер, дискурсивный подход (отражение современных социально-политических процессов), развитая методология (с привлечением широкого спектра методов исследования гуманитарных и негуманитарных наук), востребованность в условиях современного молодого демократического общества – все эти причины позволяют говорить о растущей актуальности политической лингвистики и как научного направления и как учебной дисциплины.

Тем не менее, новизна и сложный междисциплинарный характер затрудняют позиционирование политической лингвистики в системе лингвистических или политологических учебных курсов. Среди причин разнородности и даже противоречивости в суждениях исследователей политического дискурса можно выделить отсутствие общего закрепленного понимания предмета и методики политической лингвистики, а также специфические научные, геополитические, экономические и личностные приоритеты исследователя, варьирующиеся в зависимости от его принадлежности к тому или иному научному мегарегиональному направлению. В связи со стремительным развитием политической лингвистики как перспективного научного направления и растущим спросом на специалистов в области политических текстов (журналисты, спичрайтеры, маркетологи, социологи, политологи и др.) утверждение политической лингвистики в учебной программе гуманитарных и негуманитарных факультетов является необходимым.

Введение политической лингвистики как учебной дисциплины позволит отойти от дидактизма истории, возвышенности лингвистики, абстрактности политологии. Изучение политической лингвистики в высших учебных заведениях поможет студентам лучше понимать происходящие в современном мире политические процессы, видеть подлинный смысл выступлений политических лидеров и используемые ими способы манипуляции общественным сознанием. Для развития данной учебной дисциплины требуется разработка и реализация программы поддержки со стороны государства, университетов, преподавательского состава: наиболее перспективны те направления, которые возникают в зоне соприкосновения различных областей знания.



### Список использованной литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. - М., 1998. – 896 с.
2. Базылев В.Н. Политика и лингвистика: «Великий и могучий...» // Политическая лингвистика // Гл. ред. А. П. Чудинов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. - Вып. 3 (29). – 162 с.
3. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М.: УРСС Эдиториал, 2001. – 360 с.
4. Бессонова Л. Е. Новые политологические исследования в Украине // Политическая лингвистика// Гл. ред. А. П. Чудинов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2007. – Вып. 1 (21).
5. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Современная политическая лингвистика. - Екатеринбург, 2006. – Вып. 1 (21).
6. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика / Пер. с англ. и нем.; составители и переводчики: В.И. Карасик, Н.Н. Трошина - Волгоград: Перемена, 1997. - 139 с.
7. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
8. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М.: Изд-во МГУ, 2001. - С. 116-133.
9. Дымарский М.Я. Текст - дискурс - художественный текст // Текст как объект многоаспектного исследования. СПб.- Ставрополь, 1998.
10. Карасик В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: Сб. обзоров. - М.: ИНИОН РАН, 2000. – С.37-64.
11. Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса // Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. - М., 1989.
12. Михалёва О.Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. - М., 2009. - 256 с.
13. Паршин П. Б. Понятие идиополитического дискурса и методологические основания политической лингвистики // Архив. 23 марта 1999. Веб-страница. [Электронный ресурс: [http:// www/elections/ru/biblio/parshin/htm/](http://www/elections/ru/biblio/parshin/htm/). Заглавие с экрана. Доступ свободный. Дата и время визита: 09.02.2011 1:34 AM].
14. Серио П. Русский язык и анализ советского политического дискурса: анализ номинаций // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. - М., 1999. – 416 с.
15. Чудинов А.П. Политический нарратив и политический дискурс // Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества / Урал. гос. пед. ун-т; Отв. ред. А.П.Чудинов. - Екатеринбург, 2002. – Т. 8.
16. Шейгал Е. И. Лингвокультурная специфика политического дискурса. - Волгоград: Перемена, 2005.
17. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: Монография / Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 2000. – 368 с.



**Bobokhidze Nona Guramovna,**  
*PhD, Proff.Assos. Of Slavic Language Department*  
*Akaki Tsereteli State University*  
**Chikvaidze Anna Alimovna.**  
*PhD, Proff.Assos. Of Slavic Language Department*  
*Akaki Tsereteli State University*  
**Kutaisi, Georgia**

### SEMANTIC PROBLEMS IN INTERCULTURAL DIALOGUE

The process of the globalization which have developed since the end of the XX-th century, presents such aspect of social communications as interaction in the intercultural environment. Intensive development of the international relations became characteristic feature of Post-Soviet time. Language skills in our century become the important tool for dialogue and mutual understanding between representatives of various cultures. K.Levi-Stross considered that language

is simultaneously both a culture product, and its important component, and a condition of its existence. "The cyclic nature of mutual relations between culture and language allows drawing a conclusion that no culture can be understood completely without understanding of its language, no less than on the contrary. (...) The culture is a group way of structurization of the world to avoid chaos and to provide a group survival; language is a system of symbols which represents and marks this structurization "[2, 35]. As each native speaker is at the same time and the culture carrier, language signs become culture signs, transfer its basic installations. Separate language systems differently fix the maintenance of cultural experience and give to the carriers various ways of judgment and perception of the world. Acquiring language new to, the person simultaneously acquires also the new world. Problems of interlingua and intercultural communications become especially appreciable and actual by comparison of foreign languages with native and another's culture. The decision of these questions is especially important for teaching of foreign languages. "Each lesson of a foreign language is a crossroads of cultures, it is practice of intercultural communications because each foreign word reflects the foreign world and foreign culture: behind each word costs caused by national consciousness (besides foreign, if a word is foreign) representation about the world "[4, 24]. As fairly marks Ter-Minasova, necessity of reorganization of thinking represents one of the main difficulties of mastering by a foreign language, and the difficulty which often isn't realized by pupils (and sometimes both the teacher), and the attention lack to this problem. Arising at the representatives of the different worlds communicative barriers are connected with the distinction of the informative schemes (features of verbal and nonverbal systems, public consciousness and etc.). We mean any obstacles which disturb to successful dialogue by communicative barriers. In this case we address to the semantic barriers creating serious problems in intercultural dialogue:

1) Nonequivalent lexicon. Undoubtedly, it the most visually illustrates an idea of reflection by validity language, but its volume in lexical structure of language is insignificant. The nonequivalent lexicon is well studied by the theory and practice of transfer and represents a case of language insufficiency. Garcia Lorca considered, for example, that it is impossible to translate some word on one language. It is difficult for interpreting even to Spanish, but each of them has own feeling for some concept. Russian words "воля", "удаль", "тоска", "авось" are practically no translated. Russian "воля" doesn't correspond to the European representations about freedom. For them it is legality, the human rights in a society. And Russian "воля" is boundless; it is full independence, physical and spiritual, aversion of any restrictions; in is not just "will". About Russian word "тоска" R.M.Rilke wrote that no one of European languages knows such concept and it doesn't have an equivalent. From this "melancholy" (тоска) by Russian, on its belief, there were great artists and miracle men of Russian earth. "Авось"(perhaps) precisely reflects feature of Russian mentality and it is directly connected with a category uncontrolled destinies. In English language value is partially put into words: "dressing-gown" (a peignoir), "bath robe" (a bathing dressing gown), "house-coat" (a female dressing gown, a cowl), "pajamas" (pajamas), and "night-gown" (nightgown). Usually translators use a transliteration, relying on a context, or use assimilating in English language "kimono" (though in Japanese "iukata" and "kimonos" correspond with different reviewers). At the representative of English or Russian culture even a simple combination «a hotel dressing gown» (Japan. "To hoteru iukata") which can be carried in the street, causes "cultural shock". In such cases communications can be successful in the presence of the comment of the translator.

2) Different values of "equivalent" words. "Equivalent" words actually present much bigger difficulties at learning of foreign language, than nonequivalent or not completely an equivalent part of lexicon. Seeming conceptual equivalence of words can lead to a speech error, and there is a communicative barrier. "Equivalent" words can differ and on semantics volume (for example, Russian word "дом" is wider on value, than English "house" as includes in the semantics any building where smb lives and the person - home, building, block of flats, condominium, mansion),

and on the use in speech (compare "дом" in the Russian address and its absence in English), and on stylistic features, and by possibilities of lexical compatibility works.

Concepts about the same subjects and the validity phenomena in different languages are various, as are based on different representations in various national consciousnesses. For example, for the majority of Europeans "geisha" is a woman of easy virtue that at all doesn't correspond to Japanese culture. In a literal translation "geisha" means "the person of art". The geisha is a mistress; the mistress to entertain not only ability to sing and dance, but also the erudition. But the given stereotype continues to exist, misleading representatives of other cultures. In Russian culture it is considered that the black cat brings misfortune, therefore a word combination "a black cat" has negative connotations. In English culture it is a sign of good luck, happiness and on cards with an inscription "Good Luck" are represented, much to astonishment of Russian, black cats.

3) The lexical valence of words regulating their use. Each word of each language has peculiar only to the given language, compatibility sphere. For example, the English verb "to pay" is combined with such inadmissible, from the point of view of Russian, words, as "attention" (внимание), "compliments" (комплимент), "visit" (посещать). Russian combinations "высокая трава", "сильный дождь" in English sound as "long grass" (длинная трава), "heavy rain" (тяжелый дождь). One word as a part of various word combinations can be translated differently, for example, a note — note, a business note — memorandum, the report — report, a love note — love letter, love message.

4) Use of the phraseological units, steady comparative designs. It is obvious that the greatest complexity for adequate understanding in intercultural dialogue is represented by phraseological unions - the steady expressions which value doesn't follow from the sum of word meanings of its components (for example: "red tape" means "бюрократизм", "old bird" - "стрелянный воробей", "to fiddle while Rome is burning" - заниматься пустяками (играть на скрипке), пока происходит нечто очень важное (горит Рим), and phraseological unities - motivated expressions with uniform complete value which arises from merge of values of lexical components (for example: "to be born with a silver spoon in one's mouth" (быть рожденным с серебряной ложкой во рту - it is translated as "to be born in a shirt" (рожденный в сорочке), to a phraseological unit "to live on the fat of the land" (жить на жирной земле) there correspond Russian expressions – "жить в роскоши", "жить припеваючи", "как сыр в масле кататься"). For example, without corresponding knowledge it will be difficult to Russian person to understand an English phraseological unit "he is wet behind ears" (у него мокро за ушами) that it means "он еще неопытный". In translation into Russian it sounds as "у него молоко на губах не обсохло" that in turn will cause misunderstanding from the native speaker of English.

It is necessary to notice that some steady comparisons are extremely specific. Experimental data (T.V.Shmelevoj, V.A.Maslovoj, A.A.Zalevskoj's researches, etc.) show that semantics of comparison reflects national vision of the world. The comparison choice is caused by frameworks of the surrounding validity, culture, a dialogue situation, and character traits of the person. Steady comparative turns reflect the estimated standards accepted in these or those linguocultural generality. For example, the sign "lean" in various languages and cultures corresponds with various meanings: «lean, as a mosquito skeleton» (Japan.), "lean, as the dried up cicada" (Vietnam), "lean, as bough from half-dozen puppies" (Indones.), "lean, as бенберийский cheese" (English), "lean, as a pole" (Russ.).

5) Using the words of the limited sphere (dialecticisms, professionalism, jargons, etc.). The lexicon of the limited sphere of the use is extended within certain district or in a circle of the people united by one trade, social signs, the general interests and etc. Between various layers of lexicon there are no the impenetrable borders, therefore many words of the limited sphere of the using can pass eventually in public language and get the norm status. It is promoted also by creativity of many writers. For example, a considerable quantity Scottish has entered into an English literary language

by Walter Scott, Thomas Hardy, George Eliot, etc.: afore (before), aye (always), mair (more), muckle (much), while (which), nane (none), etc. In Russian as set of dialecticisms which are widely used in works of art (for example, in South Russian dialects there are words буряк (свекла - beet), цибуля (лук - onion), гуторить (говорить - to speak); In northern - кушак (пояс - belt), жисть (жизнь - life), баской (красивый - beautiful), голицы (варежки - mittens) and etc.). It is necessary to notice that now oral and written Russian speech catastrophically decreases. Expansion of slang to a literary language, unfortunately, gets extraordinary activity. As to professional lexicon, it is irreplaceable for laconic expression of thought in the special texts intended for the prepared reader. But informative value of highly specialized names is lost, if the nonspecialist faces them.

6) Various semantic shades of words. Ignorance of various semantic nuances and accompanying values of foreign words can lead to occurrence of a barrier. For example, in Japanese culture the most important characteristics influencing behavior and language communicators are a status both group orientation. And the system of a choice of suitable instructions on itself and others in language reflects prominent aspects of Japanese culture. If you below the interlocutor under the status it is necessary to specify in itself by means of one of the pronouns equivalent to a word "I", such as "vatachi", "vatakusi", to "boku" and "ore". It also depends on a sex (women cannot use "boku" or "ore"), degree of your politeness and degree of acquaintance to the person. The American culture as a whole gives not enough value to a difference in the status between people. Therefore Americans in dialogue use a word «I» to specify in itself, and a word "you" to specify in other person. Such distinctions between languages reflect important distinctions between cultures.

7) Ambiguity of understanding of expressions that is connected with different cultural traditions. For example, "день" corresponds to Russian word two English words "day", "afternoon". The Russian pupil can assume by analogy to known phrases of a greeting "good morning" — Доброе утро or "good evening" — Добрый вечер that the statement "good day" will mean Добрый день. But actually "Добрый день" it is translated as "good afternoon", a "good day" in English is used only at farewell. And thus sounds sharply, roughly, and conversation can be translated as "is ended, good-bye!" Without knowing similar details, it is possible to appear in awkward position.

8) Use of different words of a foreign language for a designation of one phenomenon. The Russian person in a rainbow allocates seven colors, and Germans and Englishmen allocate only six, designating "dark blue" and "blue" in a word "blau" (Germ.), "blue" (English). (It doesn't mean that Englishmen and Germans aren't capable to apprehend a difference between these colors. For their designation they use «hellblau» - "light blue" and "dunkelblau" - "dark blue"). To the English words "snowstorm" and "blizzard" in Russian there correspond "пурга", "метель", "буран", "снежная буря", "вьюга".

In intercultural dialogue it is enough reasons of occurrence of semantic barriers. To avoid them and to reach high-grade communications, it is not enough overcoming of a language barrier only. It is necessary to overcome a cultural barrier too. The person learns and estimates another's world through a prism of the world, the culture and language that inevitably leads to the conflict of cultures. Therefore now before science and education there are challenges: to investigate various forms and development of cultures of the different people, to teach people of tolerance, to respect, understanding of other cultures. Training to foreign languages as to a communication medium will be successful in the event that languages will be studied in indissoluble unity with the world and culture of the people. Language reflects mentality of the people, its national character, attitude, system of values. Studying of the world of the language representatives help to understand them much better. It will allow avoiding barriers in communications. Learning of foreign languages not only gives the chance of acquaintance and dialogue with the representatives of other cultures. By means of languages we learn the world in all its variety since each studied language opens to all of us new ways of perception, thinking and knowledge.

## Literature

1. Maslova V. A. Linguaculturology. M: Publishing center "Academy", 2007. (In Russian)
2. Matsumoto D. Psychology and culture / SPb: Soiuz, 2000. (In Russian)
3. Sablina S.G. Communication Barriers in intercultural circle /Sb. «Actual problems of the theory of communications. SPb: Publishing house S.Peter. 2004. (In Russian)
4. Rub S.G. Language and intercultural communications. M: Slovo, 2000. (In Russian)
5. Schweitzer A.D. Theory of transfer (the status, problems, aspects). M. 1988. (In Russian)
6. Shmelev T.V. To a problem of national-cultural specificity of "standard" of comparison (on a material of English and Russian of languages) /Ethnopsycholinguistic M: Nauka, 1988. (In Russian)



*Богданова Наталия Викторовна,  
доктор филологических наук,  
профессор филологического факультета СПбГУ  
Санкт-Петербург, Россия  
Пальшина Дарья Андреевна,  
студентка 4 курса филологического факультета СПбГУ  
Санкт-Петербург, Россия*

## **ЖИЗНЬ – ЖЫСЬ: О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЗНАЧЕНИЙ ПОЛНОЙ И РЕДУЦИРОВАННОЙ ФОРМ СЛОВА<sup>1</sup>**

Любой исследователь знает, что хорошие мысли и новые гипотезы чаще всего приходят во время работы: делаешь первые шаги для достижения какого-то конкретного результата, а на пути к нему вдруг обнаруживаешь любопытные факты или явления, которые тоже требуют обдумывания и анализа. Так и получается, что первый простой шаг тянет за собой многие другие – и рождается вполне масштабное, многоаспектное научное исследование, а то и целая серия исследований. Именно так получилось с нашей попыткой создать словарь редуцированных (аллеговых) форм (АФ) русской речи.

Наблюдения над связной русской речью показали, что аллеговые формы появляются в ней в полном соответствии с теми или иными фонетическими процессами, свойственными живому говорению, и практически не зависят ни от каких внешних условий (фразовая позиция слова, функциональный стиль речи, индивидуальные характеристики говорящего и под.) [2, 3]. Будучи естественным проявлением действия закона экономии речевых усилий, АФ отнюдь не мешают взаимопониманию говорящих, поскольку занимают свое, ставшее уже привычным, место в языковом сознании любого носителя русского языка. Именно это обстоятельство привлекает внимание к корпусу АФ тех преподавателей русского как иностранного, которые хотят подготовить своих слушателей к погружению в русскую речевую стихию, научить их воспринимать эти формы не только на слух (/s'оСdn'i/, /ʃыjs'aʒt/, /naeʒrna/ и т. п.), но и визуально, при чтении русскоязычных текстов (*где-нить, собсно гря*, и под.). Оба эти аспекта функционирования АФ чрезвычайно важны, поскольку являются неотъемлемой

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ «Изучение зависимости речевых характеристик от условий коммуникации (корпусное исследование на материале повседневной русской речи)» (проект 10-06-00300).

частью речевых навыков говорящего. Все эти соображения натолкнули нас на мысль создать специальный словарь аллегрных форм русской речи, который мог бы стать неоценимым помощником преподавателя русского языка в любой аудитории, ориентированной на знакомство с современной русской речью, а также любого специалиста по такой речи [6, 7].

Работа с материалом<sup>2</sup> привела нас к убеждению, что редукция многих (в первую очередь сверхчастотных) форм устной речи является одним из путей пополнения русского лексикона. Так из *спаси Бог* и *пожалуйста*, *сударь* когда-то родились современные *спасибо* и *пожалуйста*, из глагола *видишь* – частицы *вишь* и *ишь*; на том же пути «из речи в язык» находятся сегодня АФ *прально*, *пийсят*, *ваще*, *тыща*, *щас* и многие другие (в словнике на данный момент более 100 единиц). Фактически на материале редуцированных форм можно наблюдать процесс лексикализации чисто речевых образований. Свидетельствами такой лексикализации является целый ряд факторов, таких как вариативность орфографического представления АФ (*ща*, *щас*, *счас*, *сичас*, *сечас*; *писят* и *писят*), их морфологизация (*ваше величество* → *вашество* → *ваше вашество*) и фонетизация (*кода* → *када*, *болезнь* → *болезь* → *болесь*), а также некот. др. В частности, в ходе работы над материалом обнаружился один любопытный контекст, который натолкнул на мысль о возможном расхождении лексического значения полной и редуцированной форм слова<sup>3</sup>:

*Сам Жора написал где-то к тридцати годам десять рассказов. И с тех пор переиздал их десять тысяч раз, по-разному компоуя и подчас переименовывая (так, «Жизнь» превратилась в «Жысь»)* [В. Топоров. Большая жратва Жоры Жирняго (<http://www.vz.ru/columns/2008/6/14/177259.html>. 14 июня 2008)].

Надо отметить, что ни один из авторов, использующих подобную дифференциацию формы и значения, никак это не прокомментировал. Это и привело нас к мысли проверить данное расхождение значений форм *жизнь* и *жысь*, обратившись к ментальному лексикону носителей языка. С этой целью был проведен небольшой электронный *блиц-эксперимент* психолингвистического толка.

Респондентами выступили филологи двух возрастных категорий: до и после 35 лет. По электронной почте им было разослано задание описать (с опорой на приведенную цитату) свое понимание лексической единицы *жысь* по сравнению с *жизнь*. Всего было получено 60 реакций: 27 (45,0 %) от старшей возрастной категории испытуемых и 33 (55,0 %) – от младшей<sup>4</sup>. Ответы показали, что разница в значении полной (*жизнь*) и аллегрной (*жысь*) формами ощущается практически всеми носителями русского языка<sup>5</sup>. Показалось любопытным проанализировать полученные ответы.

Как и ожидалось, в предложенной паре слов респонденты увидели не только семантическое различие, но еще и стилистическую и функциональную дифференциацию данных единиц. Общее различие формулировалось чаще всего таким образом: *жизнь* – понятие более философское, возвышенное по сравнению с *жысь*. Респонденты давали различные по объему толкования значения формы *жысь*: от одного слова или словосочетания (см. таблицы ни-

<sup>2</sup> Источниками материала явились в первую очередь два корпуса: Национальный и Звуковой корпус русского языка. Подробнее о последнем см., например, [4].

<sup>3</sup> Подобную же семантическую дифференциацию видим и в другой паре форм: полная – *счастье* и фонетизированная (не аллегрная) – *щастье*:

- *Желаем 'щастья' и 'счастья'* [Т. Савельева. В Италию – с чистой совестью // Столица, 1997.07.01];
- *Разницу между «щастьем» и «счастьем» я постепенно почувствовал, однако же мне трудно было понять, почему столь малозначительные вещи могут быть предметом раздражения или даже ненависти* [В. Панюшкин. Мысли Панюшкина // Столица, 1997.06.10].

<sup>4</sup> Внутри каждая возрастная группа подразделялась еще на две по гендерному признаку: *мужчины* и *женщины*. Ответов от мужчин поступило гораздо меньше, чем от женщин: в старшей группе – 5 откликов (18,5 %), в младшей – 1 (3,0 %), и какой-либо разницы в представлениях мужчин и женщин о *жизни* и *жыси* в ходе обработки результатов эксперимента не обнаружилось.

<sup>5</sup> Среди ответов респондентов были, впрочем, и отказы определить значение единиц по предложенной цитате, а некоторые испытуемые попросту не увидели разницы между анализируемыми формами.

же) до развернутого текста, ср.:

*Тяжелая **жысь**, на нее можно досадовать сколько угодно! «Ну что (Шо) за **жысь** такая! Зарплату вот взяли да снизили, причем без предупреждения!» Эта «**жысь**» не имеет никакого отношения к настоящей жизни души. Не жизнь, а существование, скорее быт. В общем, когда не живешь, а тянешь ляжку, как бурлак. На **жысь** всегда жалуются. Она всегда «не удалась» и т.д. **Жысь** – это даже хуже, чем традиционно-народное **жисть**, вошедшее в парадигму **страсть, болезнь, напасть**. **Жысь** – это когда «на авось», а жизнь – когда не плывешь, а живешь.*

Уже из этого ответа видно, что определения давали филологи, способные описать не только семантику лексической единицы и особенности ее употребления, но и привести соответствующие примеры и «встроить» то или иное слово в ряд подобных. Есть в ответах и элементы сопоставительного описания исследуемых единиц. Не исключено, что привлечение к эксперименту испытуемых-нефилологов дало бы какие-то другие результаты, однако эта часть работы пока лишь в проекте.

Ниже в ряде таблиц приводятся в сопоставлении ответы респондентов обеих возрастных групп по трем типам дифференциации форм *жизнь* и *жысь*: семантической, стилистической и функциональной.

Таблица 1  
Семантическая специфика формы **ЖЫСЬ**

	<i>Старшая группа</i>	<i>Младшая группа</i>
Общее определение понятия	<i>Негативные явления (2)<sup>6</sup> Отношение к качеству жизни, представление о ней Мрачный взгляд на бытовые жизненные трудности Отрицательная оценка событий, поступков, достижений Состояние примитивно-обывательское, возможно, просто некая приземлённость существования</i>	<i>Понятие бытийное, связанное с физической и даже физиологической стороной Условия существования, чаще неблагоприятные Когда речь идет о неблагоприятном времени в жизни, так называемая «черная полоса» Ход вещей или индивидуальное существование, взятые в аспекте обычных для «простых» людей трудностей, горестей или же, напротив, бытовых радостей (м)<sup>7</sup> Нечто обыденное Это нечто неблагоприятное, связанное с бедностью материальной и духовной</i>
Атрибутивное определение	<i>Не всегда удачно складывающаяся жизнь Приземленная, повседневно-обыденная жизнь Повседневная жизнь Трудная, горькая, обыденная жизнь Тяжелая <b>жысь</b> (м) О жизни не очень достойной, не о такой, какой мечталось и какой хотелось бы; об обыденной жизни</i>	<i>Неудачно складывающаяся жизнь Неудавшаяся или несчастная жизнь Более сложная жизнь, наполненная испытаниями Прежде всего тоскливая. Жизнь «на дне», в социальных низах, материально неблагоприятная Бесперспективная, без будущего Плохая жизнь Жизнь трудная, скучная, однообразная</i>
Определение через синонимы	<i>житуха житейские заботы</i>	<i>житуха нелегкая судьба</i>
Сопоставительное определение	<i>Существование, «житуха», а не судьба и жизненный путь Не жизнь, а существование, скорее быт. <b>Жысь</b> – это когда «на авось», а жизнь – когда не плывешь, а живешь.</i>	<i>Тот период времени, когда человек не живёт, а существует, грубо говоря, как овощ</i>

<sup>6</sup> В скобках указано количество тождественных реакций.

<sup>7</sup> Ответы мужчин.

Из приведенных в табл. 1 ответов видно, что испытуемые обеих возрастных групп одинаково хорошо ощущают и без труда описывают семантическую специфику формы *жысь*. Во всех случаях отмечается, что *жысь* сложнее, тяжелее, безрадостнее, в целом хуже, чем *жизнь*.

Таблица 2  
Стилистическая специфика формы ЖЫСЬ

	<i>Старшая группа</i>	<i>Младшая группа</i>
Общая стилистическая характеристика	<i>Просторечное (5) (1 м)</i> <i>Просторечно-разговорное</i> <i>Подчеркнуто просторечное</i> <i>Народно-просторечное</i> <i>Грубо-просторечное</i> <i>Стилистически сниженное (4)</i> <i>Нарочито сниженный стиль</i> <i>Отрицательно-разговорное</i> <i>Разговорное (м)</i> <i>Разговорный стиль речи</i> <i>Разговорно-бытовое (м)</i> <i>Бытовой стиль</i> <i>Вульгарноватый стиль</i> <i>Фамильярный стиль</i>	<i>Просторечное (7)</i> <i>Нарочито просторечное</i> <i>Сниженное (2)</i> <i>Разговорное (6)</i> <i>Грубое</i> <i>Грубоватое</i> <i>Огрубление слова</i> <i>«Жысь», по-видимому, ещё грубее [чем жисть], похоже по звучанию на удар кулаком по столу</i>
Оценочная характеристика	<i>Пренебрежительно-убогое</i> <i>Пренебрежительное</i> <i>С оттенком презрительности, неверия, пренебрежения</i> <i>Шутливое, ироничное (2)</i>	<i>Ироничное (4)</i> <i>Шутливо-ироничное</i> <i>Стилистически экспрессивнее, часто даже негативное</i> <i>Несет мощную эмоциональную окраску, скорее негативную</i> <i>Форма более экспрессивная и простая</i> <i>Отрицательная экспрессия</i>

Из табл. 2 видно, что все респонденты относят форму *жысь* к сниженному стилистическому пласту лексики (от разговорно-бытового до грубо-просторечного) и приписывают ей целый спектр оценочных помет примерно одного толка – пренебрежительное, шутливое, ироническое, экспрессивное. При этом испытуемые младшей возрастной группы оказались несколько более строгими: в отличие от своих старших коллег, они, помимо прочего, отмечают грубость и негативность данной единицы.

Таблица 3  
Функциональная специфика формы ЖЫСЬ

	<i>Старшая группа</i>	<i>Младшая группа</i>
Идиоматика	<i>Как жысь?</i> <i>Да ни в жысь!</i> <i>Да-а, жи-ись...</i> <i>Эх, жысь-жестянка!.. (м)</i>	<i>Собачья жысь</i> <i>Жысь моя жестянка (1)</i> <i>Жалуюсь на жизнь, человек может вздохнуть и сказать: «Ох, жысь»</i> <i>За жысь</i> <i>Жысь такая</i>
Прагматика	<i>Именование жизни ее субъектом, который нуждается в том, чтобы его пожалели</i> <i>Мы продолжаем спрашивать друг у друга: «Ну как жысь-то?» (именно так!), ожидая неформального содержательного (а может, и душевного) ответа и, по возможности, желая если не помочь, то хотя бы утешить или посочувствовать. Если мы спрашиваем: «Как жизнь?», то должны быть готовы услышать дежурное «Всё о'кей!», полное лицемерия и абсолютной пустоты (м)</i> <i>В угоду моде</i>	<i>Если долго тянут -сь – скорее всего шутят либо пьяны :)</i> <i>Для завоевания расположения собеседника</i> <i>Стилизация под просторечие</i> <i>Для усиления эмоционального оттенка</i> <i>Жалуюсь на жизнь</i>



	<i>В случаях игры или кокетства Для создания эффекта комичности Для выражения иронии Стилизация в речи интеллигентов с нарочитой шутивно-иронической интонацией (м)</i>	
Контекстуальная специфика	<i>В ироничных или шутивных контекстах Песни, фольклор В юмористических зарисовках Стилистика «устной письменной речи», как называют Интернет-коммуникацию</i>	
Социально-ограниченное употребление	<i>Употребляется в основном малообразованными личностями, которые неправильно выговаривают слова. Ассоциируется с неустроенными малообразованными людьми; если говорить о литературе позапрошлого века, это могут быть, например, крестьяне Может быть, даже с диалектным колоритом (м) «Простецкое» употребление В неформальном общении</i>	<i>Диалектное (2) В общении хорошо знакомых людей Слово, подходящее для компании за чем-то крепким в рюмках</i>
Темп речи	<i><b>Жизнь – Жысь:</b> первая форма отражает литературно-нейтральное произношение, вторая – разговорно-бытовое, свойственное быстрой речи (м)</i>	

Функциональную специфику исследуемой АФ испытуемые описывали особенно детально, отмечая и прагматические ее особенности (*чтобы пожалели, в угоду моде, для выражения иронии или создания эффекта комичности*, и т. п. – см. табл. 3), и контекстуальную или социальную ограниченность употребления (песни, юмористические зарисовки; речь малообразованных личностей или носителей диалекта), и даже сформировавшиеся в языке идиомы, включающие форму *жысь* (см. там же). Надо сказать, что набор подобных идиом оказался достаточно обширным и разнообразным, почти не совпадающим у респондентов двух возрастных групп. Любопытно, что испытуемые даже описывали образ человека, который живет такой жизнью: *жысь - жизнь человека грубого, неинтеллектуального, эмоционально неразвитого*.


Интересно отметить еще и такой факт, что испытуемые старшей возрастной группы крайне редко использовали в своих ответах форму *жЫсь*, ограничиваясь предыдущей степенью фонетизации этого слова – *жИсь*. Младшие оказались гораздо смелее в этом отношении<sup>8</sup>. Кроме того, испытуемые старшей группы среди условий, способствующих появлению формы *жысь*, отметили *быстрый темп речи*, что в принципе характеризует специфику функционирования аллегровых форм.

По совокупности приведенных определений вполне можно составить словарную статью на данную АФ в словаре русской разговорной речи, построенном на материале Звукового корпуса русского языка (см. о нем, например, [1, 5]). В целом проведенное исследование наглядно показало, как происходит расширение значения слова за счет его новых речевых (устных и письменных) репрезентаций, что, как представляется, необходимо учитывать в различных аспектах исследования и преподавания русского языка.

<sup>8</sup> Кроме того, испытуемые указывали еще и такие варианты слова *жизнь*, как *жысть* и *жизднь*, также отмечая их негативную окраску, просторечное или традиционно-народное употребление.

## Список литературы

1. *Богданова Н. В.* Звуковой корпус русского языка как материал для новых лексикографических проектов // Слово. Словарь. Словесность: Текст словаря и контекст лексикографии. Материалы Всероссийской научной конференции. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 1-13 ноября 2009 года. СПб., 2010. С. 459-465.
2. *Богданова Н. В.* Редуцированные формы русской речи (лингвистический и методический аспекты) // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада, 8-10 сентября 2010 г. К 55-летию преподавания русского языка в Испании. Том I. Доклады и сообщения / R. G. Tirado, L. Sokolova, I. Votyakova (eds.). Granada, 2010. С. 358-363.
3. *Богданова Н. В.* Редуцированные формы русской речи: причины возникновения и степень фонетизированности их письменного представления // Фонетика: Материалы секции XXXVIII и XXXIX Международных филологических конференций, 16-20 марта 2009 г., 15-20 марта 2010 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н. Д. Светозарова. СПб., 2010. С. 8-13.
4. *Богданова Н. В., Асиновский А. С., Русакова М. В., Рыко А. И., Степанова С. Б., Шерстинова Т. Ю.* Звуковой корпус как способ мониторинга и фиксации разных форм естественного языка // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Выпуск 8 (15). По материалам ежегодной международной конференции «Диалог» (2009) / Гл. ред. А. Е. Кибрик. М., 2009. С. 38-44.
5. *Богданова Н. В., Осьмак Н. А.* О некоторых лексических «открытиях» на материале русской спонтанной речи (корпусное исследование) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Выпуск 10 (17). По материалам ежегодной международной конференции «Диалог» (2011) / Гл. ред. А. Е. Кибрик. М., 2011 (в печати).
6. *Богданова Н. В., Пальшина Д. А.* Редуцированные формы русской речи (опыт лексикографического описания) // Слово. Словарь. Словесность: Текст словаря и контекст лексикографии. Материалы Всероссийской научной конференции. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 1-13 ноября 2009 года. СПб., 2010. С. 491-497.
7. *Богданова Н. В., Пальшина Д. А.* О словаре редуцированных форм русской речи // AATSEEL. American Association of Teachers of Slavic and Eastern European Languages. Program of the 2011 ANNUAL CONFERENCE. Hilton Pasadena. January 6-9, 2011. Pasadena, California. P. 134-135.

  
**Брагина Наталия Георгиевна,**  
*доктор филологических наук, профессор,*  
*профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации*  
*Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина*  
**Москва, Россия**

## МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ. АНАЛИЗ И САМОАНАЛИЗ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ

### **О метаязыке: диалог и межкультурный диалог**

*Межкультурный диалог* (intercultural dialogue) – это один из важных концептов современной политической риторики. Он понимается как ‘открытый, основанный на взаимном уважении обмен мнениями между отдельными личностями, а также группами с разным этническим, культурным, религиозным, языковым происхождением и наследием’. Такое понимание соответствует концептуальному развитию слова *диалог* (англ., франц. *dialogue*, нем. *Dialog*) в XX веке.

В XX веке многие влиятельные учения, исследовательские и религиозные практики обращались к понятию диалог. Это в значительной степени определило коннотации слов *диалог* (*dialogue*) и частотность их употребления в современных текстах. У слова *диалог*, например, Яндекс фиксирует более 18 млн. употреблений, Google – более 7 млн. употреблений. У слова *dialogue* более 48 млн. употреблений согласно Google.

В русском языке оценочные коннотации слова *диалог* выражают его позитивные характеристики, такие как: ‘равноправие’, ‘взаимоуважение’, ‘открытость’, ‘искренность’. *Диалог* связан с *партнерством* и *согласием*. Он предполагает, что у участников коммуникации есть общий язык, определенное совпадение во взглядах, благодаря чему между ними возникает понимание. Появляются такие словосочетания как: *диалог культур*, *диалог цивилизаций*, *диалог с властью*, *диалог с бизнесом*.

Словосочетания: *стремиться к диалогу*, *надеяться / рассчитывать на диалог с кем-л.*, *наладить диалог с кем-л.* и т.д., – проявляют позитивный коннотативный фон *диалога*. Они показывают, что *диалог* может выступать как желанная цель.

Словосочетания *выйти из диалога*, *прекратить диалог*, характерные для делового и публицистического стилей, эвфемистически предполагают разногласие, ссору, прекращение контактов.

На невозможность наладить диалог указывают также клише повседневной речи: *мы говорим на разных языках / не находим общего языка, общих слов; нам нечего сказать друг другу / не о чем больше говорить; с ним невозможно говорить [об этом]* и др. Отсутствие либо утрата общего языка становится основной причиной, по которой диалог не может быть начат / продолжен.

Контекстные употребления слова *диалог* согласуются с теми понятийными характеристиками, которые рассматривают философы в XX веке.

Понятие *межкультурного диалога* (*intercultural dialogue*) в значительной мере закрепило те импликации, которые появились у концептуального слова *диалог*.

В фокус внимания *межкультурный диалог* попал после имевшей большой резонанс статьи американского политолога Самюэля Хантингтона «Столкновение цивилизаций» (*Clash of Civilizations*), опубликованной в 1993 году в журнале «Иностранные дела» (*Foreign Affairs*). В ней речь шла о том, что идеологические столкновения, с момента окончания холодной войны ушедшие в прошлое, замещаются столкновениями культурными. *Межкультурный диалог* в этой связи начал рассматриваться как способ избегать межкультурных столкновений, как важное политическое оружие и как демонстрация мягкой силы.

После событий 11 сентября это понятие становится одним из центральных в международном политическом дискурсе. С его помощью предполагается решать глобальные задачи, а именно: преодоление межрелигиозной и межконфессиональной розни, тенденций к изоляционизму. Он противостоит терроризму, экстремизму, радикализму, фундаментализму. В его основу положены базовые европейские ценности, связанные с представлением о *демократии*.

В отличие от понятия *мультикультурализм* (*multiculturalism*), реализующего идею плюралистического общества, в котором различные культуры сохраняют свое отдельное, замкнутое, автономное существование, *межкультурный диалог* поддерживает идею объединения в разнообразии.

Таким образом, можно говорить о том, что внутри международного политического дискурса и не в последнюю очередь – европейского, это понятие вполне оформилось.

В российском политическом дискурсе *межкультурный диалог* рассматривается похожим образом: как социальная ценность и маркер актуального подхода к разрешению разного рода межэтнических конфликтов.

Ему, в частности, приписываются такие функции как: ослабление / снятие конфликта между носителями разных лингвокультур и представителями разных конфессий; укрепление

социальной стабильности. *Межкультурный диалог* соотносится с понятиями *межцивилизационный* и *межрелигиозный диалог*, а также *этническое понимание*. Его рассматривают как причину либо следствие *толерантности*: *воспитание толерантности* приводит к *межкультурному диалогу* или наоборот: *межкультурный диалог* своим следствием имеет *воспитание толерантности*.

Однако несмотря на кажущуюся разработанность и частотность употребления понятие *межкультурного диалога*, вызывает также и вопросы. *Межкультурный диалог* – это концепт (понятие) или практика? Каковы его границы? Где он начинается и где заканчивается? Эти вопросы были поставлены, в частности, политологом С. Сильвестри [Silvestri 2007]. На рассмотрении межкультурного диалога как практики мне и хотелось бы остановиться подробнее, предложив в качестве рабочей модели преподавание родного языка как иностранного.

### ***Преподаватель РКИ в практике межкультурного диалога***

Межкультурный диалог между преподавателем и его студентами выражается вербально: рассказами о традициях и обычаях, культурных особенностях, стратегиях поведения; и невербально: мимикой, жестами, манерой общения, стилем одежды и т.д. В практике межкультурного диалога преподаватель выступает одновременно нескольких ролях: учителя, воспитателя и медиатора (посредника).

Учитель разрабатывает концепцию преподавания, стратегии обучения, модифицирует технику преподавания применительно к носителям той или иной лингвокультуры и т.д.

Воспитатель осуществляет инкультурацию и социализацию студентов, т.е. формирует определенное когнитивное, эмоциональное и поведенческое их сходство с представителями изучаемой лингвокультуры, способствует усвоению социального опыта.

Медиатор (посредник) проясняет все случаи культурного непонимания или недопонимания, комментирует, реальные ситуации, объясняет, советует и т.д.

Преподаватель-медиатор владеет навыками позитивной психологической аккомодации, т.е. умением подстроиться под собеседника. При обучении аккомодация двунаправлена: от преподавателя к студенту и от студента к преподавателю. Приведу несколько примеров.

В русской лингвокультуре собеседники общаются на более близком расстоянии, чем, например, в немецкой или в австрийской. Интересно, что слависты (немцы и австрийцы) общаются друг с другом на более близком расстоянии, чем это типично для их лингвокультур. Этим наблюдением я обязана одной австрийской преподавательнице русского языка. А вот выдержка из письма студентки, которая проходила в 2010 году стажировку в Корее<sup>1</sup>:

Для корейской культуры имеет большое значение имплицитное общение, если так можно выразиться. Огромное количество информации остается за кадром. Даже когда я смотрю корейские фильмы, то в них очень мало диалогов, мало звучащей речи. Даже сама стала учиться молчать, не разговаривать.

Поведенческая и когнитивная аккомодация характерна не только для студентов, но и для преподавателей. Например, молодая преподавательница, работавшая с японскими группами, рассказывала о некоторых навыках, которые для нее стали привычными: брать чашку чая двумя руками, благодарить поклоном.

Таким образом, обучение языку, которое происходит на фоне имплицитного и эксплицитного взаимодействия разных лингвокультур, комплексно воздействует на всех ее участников.

Владение навыками, присущими разным лингвокультурам, создает условия для развития поликультурной личности, способной переключаться с одного культурного кода на другой, а следовательно, уметь кодировать и декодировать одну и ту же информацию с помощью символов разных культур.

---

<sup>1</sup> Текст письма аутентичный.

### Анализ и самоанализ культурно-специфичного поведения

Объектом межкультурного диалога как особого вида практики становится *человек недоумевающий*, или *человек удивляющийся*. Как можно изучать *человека удивляющегося*, каковы его типологические характеристики и как он конструируется?

*Человек удивляющийся* в практике межкультурного диалога – это человек, который, оказавшись в другой лингвокультуре, вынужден / пытается переключиться с одного культурного кода на другой. Многие вещи, при этом кажутся непривычными. Определенных когнитивных усилий стоит выполнять действия, которые он в своей лингвокультуре делал «на автомате».

Для аналитического описания прототипа *человека удивляющегося* необходимы «свидетельства удивления / недоумения / затруднения». Затруднения могут быть: а) бытовыми (мелочи, подробности быта); б) поведенческими; в) жестовыми и мимическими; г) лингвистическими и т.д.

Материалом для описания *человека удивляющегося* служат: 1) письменные фиксации в художественных, публицистических, философских текстах; 2) анкеты; 3) свидетельства, дневники путешественников, размещенные в интернете; 4) дневниковые записи, письма, включающие самописание. Охарактеризую их подробнее.

В литературных, публицистических, философских текстах есть интереснейшие описания разных видов культурного удивления / непонимания. Например, представители других лингвокультур часто воспринимают эмоциональное, но в целом нейтральное речевое общение носителей русского языка как резкое и агрессивное. Вот как описывает Н. Саррот первые впечатления французской девочки от встречи с ее русскими родственниками:

Коляска останавливается перед крыльцом большого, деревянного дома, папа выпрастывает меня из одеял, в которые я закутана, берет на руки, <...> и передает бабушке и бабушке, которые оба тут, перед дверью, в длинных белых ночных рубашках... **Папа разгневанно говорит... «Я же вас предупредил, я просил вас не вставать с постели, это безумие»...** Я настолько ошеломлена его тоном, что застываю, не отвечаю, как мне хотелось бы, на их поцелуи, на нежные слова. А они как будто не в обиде на папу... Может, они слишком слабые, чтобы защитить себя, они такие милые, такие старенькие... **Как он мог так рассердиться, так резко говорить с ними? Едва мы остаемся с ним наедине, я тотчас спрашиваю его об этом... «Ты был такой злой... – Да нет, глупышка, я боялся, они простудятся... семь часов утра! в ночных рубашках! Они могли нас дождаться в постели, я написал им... – Но зачем же говорить так сердито... – Ничего подобного, вовсе не сердито... – Ты кричал... – Чтобы они побыстрее вошли в дом, они плохо слышат... Я не хотел, чтобы они простыли... – А они знают, что это поэтому? – Конечно, знают (Н. Саррот «Детство»).**

Проявление заботы и связанное с ним волнение, повышенная эмоциональность воспринимается девочкой, воспитанной во французской культуре как акт речевой агрессии.

Для носителей разных лингвокультур клише, сказанные с повышением тона и достаточно громко, например: *Не стойте в дверях, проходите, Ну что же вы застыли, идите быстрее! Давай, давай,* – могут казаться излишне резким.

Другими источниками конструирования *человека удивляющегося* являются анкеты. Анкеты предполагают анализ ответов, например, на такие вопросы: *Что в первую очередь бросается в глаза в данной стране? Что удивляет, вызывает затруднение, что – нет? Как оценивается та или иная ситуация? Как следует, на ваш взгляд, в той или иной ситуации себя вести? Что необходимо знать человеку, который собирается поехать в эту страну?* – и т.п. При анкетировании важно отследить непосредственные реакции тех респондентов, которые не являются знатоками данной лингвокультуры и не специализируются в ее изучении. Респонденты отбираются по следующим критериям: а) «свежий взгляд» – интервьюируемый(ый) либо находится в стране другой лингвокультуры, либо только что вернул(ся)сь

оттуда; б) «умеренная адаптация» – он(в) был(а) в этой стране не более двух – трех раз. Состав респондентов помогает представить взгляд людей разных возрастов и профессий на другую культуру. Этот взгляд не потерял своей остроты, он не сглажен длительным пребыванием в другой стране, и впечатления от нее сохраняют свежесть.

Третьим источником для аналитического описания *человека удивляющегося* являются свидетельства, отчеты, дневники путешественников. Помимо собственно информации о стране они содержат также немало ценных сведений о том, как страна воспринимается носителем той или иной лингвокультуры.

Наконец, дневниковые записи, письма, включающие самописание – важный источник анализа, на основе которого строится конструкция *человека удивляющегося*. Самонаблюдение позволяет зафиксировать: а) те смысловые сегменты, каналы, через которые приходит осознание того факта, что мы находимся в другой культуре; б) собственные недоумения и вопросы, предъявляемые к другой культуре. Результаты самонаблюдения позволяют создавать прототипические модели как *человека удивляющегося*, так и данной лингвокультуры в целом.

### **Заключение**

Рассмотрение межкультурного диалога как особого вида практики в преподавании РКИ и как области антропоцентрического исследования *человека удивляющегося* позволяет наметить некоторое пути для дальнейшего развития исследований по межкультурной коммуникации.

### **Список литературы**

Silvestri, S. Islam and the EU: the merits and risks of Inter-Cultural Dialogue', *Policy Brief*, Brussels: European Policy Centre, June, 2007.



**Вольская Наталия Павловна,**  
кандидат культурологических наук,  
доцент кафедры русского языка  
Центра Международного Образования  
МГУ им. М.В.Ломоносова.  
**Москва, Россия**

## **+1. О НОВОМ ЭРРАТИВНОМ ЯЗЫКЕ.**

В наше время появился один новый язык, который сегодня очень распространен в интернете. Это «олбанский», так его называют сами пользователи.

Этот сленг породил множество стереотипных выражений и интернет-мемов, в частности, с ним связывают «превед». Вы, наверное, уже догадались, что это слово «привет» только написанное с особыми ошибками.

На организованной в марте 2007 года “Яндексом” интернет-конференции некий юзер “Лорд Медвед” спросил первого вице-премьера правительства РФ Дмитрия Медведева, не планируется ли ввести в школьную программу курс по изучению “олбанского” языка. Вопрос Медведева в тупик не поставил, и вице-премьер продемонстрировал, шутка понята. Так и хочется удивленно воскликнуть с интонациями Ахеджаковой, перефразируя присказку из

фильма “Москва слезам не верит”: “Ну, если даже в правительстве!..”

Это означает, что сегодня нет человека, который бы не знал о существовании такого языка, хотя пользуются им очень и очень немногие.

Далеко не все интернет-сообщество радостно перешло на «албанский». Таблички «Пишу по-русски, «аффтара» просьба не беспокоить», «Хочу читать тексты на правильном русском языке» украсили многие дневники живых журналов и персональные странички пользователей. Некоторым не шибко грамотным школьникам, которые вступили в борьбу за чистоту русского языка, пришлось засесть за толковые словари, чтобы случайно чего-нибудь не «ляпнуть» на своей страничке живого журнала и не быть осмеянным забредшим туда «медведем».

Обычно филологи спокойно относятся к молодежному жаргону, утверждая, что, повзрослев, все забывают и про «хаты», и про «шузы». Но «албанский» язык вызывает у них гораздо больше страхов. Невозможно ежедневно писать «превед» и «медвед», а потом с легкостью перейти на научный стиль реферата или диплома. Невозможно постоянно выражать свои мысли и эмоции с помощью речевых клише, а потом, когда того потребуют обстоятельства, заговорить красиво, грамотно, свободно.

В последнее десятилетие русский язык попал под влияние английского языка, точнее - его американской версии. Удивляться тут нечему: все Интернет-технологии связаны с английскими терминами. Сказался и эффект от либерализации. Я не думаю, что наплыв англицизмов повлияет на русский словарь. Дело просто в моде. Была блузка «хлопчатобумажной» - превратилась в «коттоновую», «встреча в верхах» стала «саммитом», а привычное слово немецкого происхождения «бутерброд» заменено биг-маком. Что от этого изменилось? Ничего.

В наше время наблюдается еще одно явление, представляющее интерес для лингвиста: в Интернете практикуется некий «ломаный» язык, на котором общаются молодые люди, так называемый «олбанский» язык. «Это ужас, это - губительно!» - говорят преподаватели русского языка, но если же спросить тех, кто использует этот «олбанский» язык, то они ответят: «Это не мы дурни. Это вы не знаете элементов русского языка, и в частности, того, что существуют омонимы, что безударное «о» произносится в речи как «а». Поэтому под «олбанским» мы имеем в виду не язык албанцев, а наш родной, русский, но - своеобразный».

Это явление можно интерпретировать очень интересно. Несомненно, идет стихийный поиск новых возможностей орфографии. Ныне действующий свод правил орфографии и пунктуации, утвержденный в 1956 году, перестал удовлетворять молодежь. Она и выдумала своеобразную лингвистическую игру, построенную на эпатаже - «смеховую лабораторию опробования возможностей языка». Молодые люди сознательно нарушают правила и пишут «привед», а прочитается-то все равно «привет». Они ведут любопытный поиск, отрицая существующие правила. Может быть, действительно, многое можно пересмотреть безо всякой потери для языка? Например, пишем - «цыпленок», «цирк», но произношение - одинаково твердо. Вполне можно упростить, исключив «и» после «ц».

Попробуем сравнить правила орфографии и пунктуации, скажем, с правилами дорожного движения. Незнание последних может привести к трагедии. А правила орфографии? Если кто их не знает, то над ним разве что посмеются. В то же время правила дорожного движения, при желании, можно выучить и за неделю. А вот правила орфографии и пунктуации у нас учат 10 лет и все равно знают скверно. Пора задать вопрос: в чем тут дело? Видимо, что-то мешает их усваивать? «Олбанский язык» как раз и указывает на то, что идет поиск более рациональных правил.

Языковая норма сегодня, несомненно, расшатана, а граница между книжным и разговорным языком стала более широкой. Но здесь нет ничего страшного - больше вариативности не помешает! В лингвистике есть такое понятие как гиперкорректность. Многие поколения русских людей привыкли к тому, что знание языка - это знание правил письма, орфографии и пунктуации. Само понятие грамотности у нас на 90% связано с тем, умеет ли человек пра-

вильно писать, расставлять запятые. И очень мало людей, которые слово «грамотность» понимают как умение красиво и ясно говорить, логично сочетать слова, убедительно строить речь. Мы привыкли к тому, что настоящий язык - книжный, а живой разговорный - вторичен. И тут вспоминается Пушкин, сказавший: «Русскому языку надо поболее дать воли, чтобы развивался он сообразно законам своим».

Так давайте же разберемся, что же это такое? Албанский язык или олбанецкий йазыг?? Это, пожалуй, единственный язык, появившийся сначала в письменном виде и лишь потом перенятый устной речью.

Отвязные фразы на “албанском” (далее будем называть его без кавычек — как принято в сети) “Аффтор, жжош!” и “В Бобруйск, животное!” сегодня можно услышать на литературном вечере и на митинге, увидеть на страницах газеты и в рекламной листовке. Ведущая одного из главных каналов телевидения России радостно объявляет с экрана: “Превед, интернет!”. Албанскими словечками пестрит “Шлем ужаса” Виктора Пелевина, Б. Гребенщиков называет музыкальный альбом “Беспечный русский брадьяга”, а домохозяйки всей страны повторяют вслед за “няней Викою”: “Гламурненько!” Албанский язык — на взгляд непосвященного — от русского отличается лишь обилием устойчивых штампов и ашипок - ошибок. Но будет неверным заявить, что сочинение двоечника из 5 класса Б написано на албанском. О, нет! Искажения языка должны быть не случайными, а намеренными. Албанский — это язык не двоечников, а офисной интеллигенции. Существующие в нем правила строго соблюдать не обязательно, но знать — необходимо. Например, в “каноническом” албанском меняются местами безударные “а” и “о” (девачко, бландинко), “и” и “е” (смишно). Вместо “тс” и “тьс” употребляется “цц” (дерущца, смеяцца... а еще лучше — смеяццо). На смену “жи”-“ши” приходят “жы”-“шы” (мышы, животные), а “щ” сменяет “сч” (щастье). “Йа” и “йу” — албанская альтернатива “я” и “ю” (йад, йух, почитайу), а вместо “в” пишется “ф” или “фф” (креатифф, деффачка)...

Современный албанский — это смесь сленга “фидошников”, подонковского-падонкаффскаво языка и словечек, рожденных в ЖЖ — “Живом Журнале” (livejournal.com). Главным “отцом-основателем” языка считают маргинальный сайт udaff.com, где тусуются, матерятся и “криатиффят” отвязно-циничные “падонки”. Популярные сегодня устойчивые выражения — “Аццкий сотона”, “Аффттар жжот”, “Пешы ищшо”, “Аффттар, выпей йаду”, родились именно там, в качестве “каментов” - комментариев к рассказам - “креатиффам”. Еще до “падонков”, в далеком 1998-м, над нормами языка глумились кашениты, участники “фидошной” эхоконференция su. Kashenko.local и их последователи. Но “тем самым албанским” язык стал, лишь попав в руки “рефлексирующих интеллигентов” из “Живого Журнала”, огромного и сверхпопулярного блогowego ресурса. ЖЖ сегодня есть у каждого второго. Албанский пошел в народ. В “МАНИФЕЗДЕ АНТИГРАМАТНАСТИ”, опубликованном на сайте Fuck.ru, Мэри Шелли (писатель Алексей Андреев) определил позицию создателей языка так: “Все художники рускава слова далжны бросить вызав убиванию нашива живова изыка биздушными автаматами! Главный Принцип нашева великава движения ПОСТ-КИБЕР гаварит: “настоящие исскувство новава тысичулетия — это то, что ни можыт делать кампютыр, а можыт делать тока чилавек!!!” Да уж, столько ошибок сделать очень трудно... Строго говоря, албанский с его нарочно неправильной орфографией — язык борьбы, язык протеста “офисного планктона” против тотальной несвободы и зажатости. А еще — ироничная, доведенная до гротеска реакция на многочисленные орфографические ошибки в интернет-публикациях и репликах.

Но главное, это веселая языковая игра. Албанский не всем по вкусу. Дизайнер Юрий Ткаченко из Симферополя, недовольный тем, что в его журнал начали писать комментарии с новой орфографией, в знак протеста нарисовал баннер “Я умею говорить по-русски”. И предложил всем развесить его у себя сайтах. Ответом ему стали вывешенные его оппонентами баннеры “Я умею говорить по-русски. Но пешу как хачу”. Своя легенда есть почти у каждого устой-



чивого албанского выражения. Так, например, словечко “готично” родилось во время осмеивания девушки, которая без меры восхищалась готами. Термин “баян” или “байан” (бородатая шутка) согласно легенде появился, когда за один день анекдот про тещу и порванный на ее похоронах боян был рассказан на одном из ресурсов больше пятидесяти раз подряд.

Если вы не являетесь активным пользователем интернета, этот язык вам, вроде бы, ни к чему. Но как быть, если по-албански активно болтает сын – внук – племянник – младший брат – ученик – соседский мальчишка? Как понять, о чем это он, и показать, что вы тоже еще “огого”, продвинуты? Для минимального диалога достаточно научиться различать интонацию произносимого — положительная она или отрицательная — и выучить несколько фраз для ответа. А потом пользоваться ими как деталями конструктора. Хотите выразить отрицательное отношение к чему-либо? Скажите (на выбор): Ужоснах! Фтопку! В газенваген! В Бабруйск, животное! Ханжа, убей себя! Слив зацитан. Нисмишно. Желаете указать на затянутость (этой статьи, например)? Ниасилил многа букф. Ниасилил патамушта стихи. Нужно напустить иронии? Кисакуку! Ты с какова горада? Кисо абиделось! Хотите похвалить? Скажите: - Ржунимагу. Пазитиф! Аццкий отжыг! Аффттар жжот нипадецки. Аффттар пешы ысчо. Пацтулом (читатель упал от смеха со стула). Вмемориз! (пост так понравился, что читатель решил добавить его “в избранное”). Улыбнуло. Кошйрно (Готично, Церковно, Брутально). Выразить согласие? +1 (“Я думаю так же”). Некоторые выражения в зависимости от интонации сойдут и за одобрение, и за насмешку (“Я плакаль весь”, “Где вы такуйу траву берете?”).

Как и вся падонкафская языковая группа, олбанский язык использует грамматику и фразовое составление русского языка, то есть не может быть переведён на другие иностранные языки без помощи русского. Тем не менее, по своей консистенции олбанский язык схож с белорусским по слышимости и читаемости некоторых слов. В отличие от удафкомафского, олбанский язык имеет большую сферу применения, хотя бы из-за практического отсутствия в нём матерных слов и выражений.

Сегодня слова альтернативного русского языка встречаются не только в школьных сочинениях, но и даже в официальных документах. Так "Олбанский язык" становится визитной карточкой нашего поколения.



*Воронцова Кристина Владиславовна,  
аспирант кафедры литературы  
Волгоградского государственного педагогического университета.  
Волгоград, Россия*

## **«ПЕТЕРБУРГСКИЙ МИФ» В ПОЭЗИИ ЕЛЕНЫ ШВАРЦ И «ЛОНДОНСКИЙ МИФ» В ПРОЗЕ ПИТЕРА АКРОЙДА**

Культурное пространство города - актуальная проблема современного литературоведения. Литературовед и эссеист Петр Вайль утверждал: «Для человека нового времени главные точки приложения и проявления культурных сил - города» [3, 9]. Урбанистическая культура технологичной европейской цивилизации ставит острые вопросы социального, политического, экологического характера, что, конечно, не может не отражаться в произведениях литературы.

Главной особенностью культурного процесса эпохи постмодернизма становится мифо-

логизация пространства, поскольку в область освоения вступила новая движущая сила, новая художественная идея, ставшая ключевой для нового времени, – идея культуры. Города – плодотворная почва для создания мифов, что было успешно показано классической русской литературой XIX века на примере «Петербургского мифа». В современной прозе и поэзии уже сложившиеся городские мифы эволюционируют и дополняются новыми гранями. В литературе постмодернизма пространство города становится культурным, пронизанным «мерцающими» значениями и интертекстами. Многое уходит в подтекст современных городов: исторические события, легенды, субъективное авторское отношение, *genius loci* (то есть восприятие места через известную личность), – но все эти культурные слои поддаются расшифровке и деконструкции с помощью литературы.

Современная проза большей частью подчеркнута урбанистична: герои действуют в локусе городов, их ритм жизни определяется ритмом города, города решают судьбу и ломают жизни. Современная поэзия тоже очарована спецификой городского пространства и вносит свой вклад в усложнение мифа. Поэтому не случайно материалом нашего исследования стали столь далекие (и в географическом, и в творческом плане) авторы: английский прозаик и публицист Питер Акройд и русская поэтесса Елена Шварц. Сближение, на наш взгляд, уместно, так как оба писателя – имеют философские и историософские концепции роли родных городов в мировом диалоге культур и времен, особом месте на Земном шаре. И Питер Акройд, и Елена Шварц используют в своем творчестве весь спектр постмодернистских средств для воссоздания городов на страницах своих произведений: игры с «мерцающими» культурными знаками и кодами, ризоматика, интертекстуальность и т. д. И самое главное, оба родились в культурных северных столицах. На наш взгляд, у литературного Лондона очень много общего с литературным Петербургом, а у «Петербургского мифа» – с «мифом Лондонским».

Каждый пишущий о Петербурге испытывает на себе влияние «Петербургского мифа» русской литературы, существующий до сих в излюбленных сюжетах, основанных на тайне, заключенной в рамки городского пейзажа, где фантастически сочетаются житейские черты и подробности, мотивы преступления и безумия. «Петербургский миф», по выражению Ю. М. Лотмана, стал фактом национальной русской культуры, для которого характерно двойственное понимание Северной столицы: город реальный – нереальный; город, созданный на краю земли, и представление о нем как о Новом Риме. «Безобразное» становится фундаментом особой культуры Санкт-Петербурга, на улицах и мостах которого герои различных писателей, от Достоевского до Елены Шварц, не могут вести себя, как в других городах. Город-мираж определяет нормы поведения. «Петербург — тайна. Все его символы оказались не реализованы, да они и не могли реализоваться. Он не стал Европейским городом. Он не стал Венецией. Не стал вторым Римом — он стал собственной тайной». [6, 23] «Собственной тайной», «вещью в себе» стал и Лондон. Это утверждение прекрасно доказывает в своем творчестве писатель-постмодернист Питер Акройд, заявляющий в книге «Лондон: Биография»: «Лондон всегда был городом видений и пророчеств... Лондонская топография – это палимпсест, на котором можно обнаружить признаки всех самых чудовищных и величественных городов мира»[2, 869] и задающий закономерный вопрос: «Кому под силу измерить лондонские глубины?»[там же].

Основной темой для литературных экспериментов Питера Акройда был и остается Лондон, воспринимаемый как живое мыслящее существо. Писатель развивает «лондонский миф» вслед за Чарльзом Диккенсом и Оскаром Уальдом. Он автор таких культурологических книг об истории Лондона, как: «Лондон: Биография» и «Темза: великая река». В своих произведениях писатель-постмодернист воплощает философскую идею о Лондоне – центре мироздания: «Лондон настолько велик и неуправляем, что включает едва ли не все на свете» [2, 23]. В романах и малой прозе Питера Акройда Лондон часто выступает действующим лицом, а нередко – что особенно роднит литературный Лондон с Петербургом! – и главным героем.

Не стал исключением роман «Процесс Элизабет Кри», вышедший в Англии в 1994 году под названием «Dan Leno and Golem of Limehouse». Английское название более «полицентрично»: Лаймхаус – реально существовавший до конца XIX века неблагополучный пригород Лондона, который состоял из трущоб и был населен проститутками, бедными журналистами и писателями, евреями и актерами мюзик-холлов, рабочими и рыбаками. Лаймхаус стал живописной декорацией для рассказа о серии зверских убийств. Убийцу люди окрестили Големом, так как им мерещится что-то мистическое в его неуловимости и жестокости. Таким образом, перед нами не классический туристический центр Лондона со знаменитыми достопримечательностями: Биг Бен, Трафальгарской площадью, Тауэром, Вестминстерским аббатством, – а периферия в традициях готики и в традициях литературного Петербурга, города «униженных и оскорбленных», искалеченных жизнью людей. Все трущобы мира сходны сосредоточением горя, безнравственности, жестокости, бедности и неблагополучия. «Мифологема преступного Лондона-ада: всегда тьма, туман, сырость – будто в Сицилии не убивают» [3, 75].

Лондон Питера Акройда тоже погружен во тьму, сырость, обязательный лондонский смог и вместе с тем насквозь литературен и составляет культурное пространство, «сердце мира», в котором переплелись различные интертексты, в том числе и исторические. У преступления лаймхаусского Голема есть реальный прототип в истории Англии XIX века – Джек Потрошитель. Автор постоянно ссылается на архивные документы, цитирует выписки из газет того времени, воспоминания очевидцев. Большое значение имеет театральные интертексты (в романе присутствуют комические куплеты, песенки, описание театральных номеров и костюмов и т. п.), история мюзик-холлов и комического театра в Англии (Питер Акройд включает в текст романа реальные фотографии Дена Лино в разных амплуа, театральные афиши, изображения английских клоунов и т. п.). Литературный интертекстуальный слой представлен именами Ч. Диккенса, У. Блейка, О. Уальда, Водсворда, Колриджа, «поэтов озерной школы», Д. Гиссинга, Томаса де Куинси – всех, кто писал о Лондоне в свое время и создал готический и викторианский образ города, литературную традицию и контекст романа, тот фундамент, на котором вырос современный «Лондонский миф». На улицах Лондона Питера Акройда постоянно встречаются история и вымысел. Реальных исторических людей он делает персонажами книги: Карл Маркс и его дочь Элеонора, еще не проявивший себя писатель-натуралист Джордж Гиссинг, родители Чарли Чаплина, Оскар Уальд, Дэн Лино, Чарльз Бэббидж, изобретатель первого компьютера, и т. д. Они взаимодействуют с вымышленными лицами: супругами Кри, Малышом Виктором и другими актерами мюзик-холлов, Эвлин, убитым евреем Соломоном Вейлем. Это взаимодействие исторического и вымышленного создает полную иллюзию реальности описываемых событий, стирает грань между правдой и вымыслом. Кроме основной истории, перед нами разворачивается целый лабиринт микросюжетов. И все это в границах пригорода туманного Альбиона. Переплетение сюжетных линий настолько тесно, будто Лондон сжался до размеров нескольких улиц, по которым ходят герои, и в то же самое время это пространство настолько насыщено событиями и культурными знаками, что, кажется, вмещает в себя макрокосм. Безграничность вроде бы четко ограниченного пространства – первая особенность, которая бросается в глаза при рассмотрении Лондона Питера Акройда.

Во-вторых, это мрачный город, в котором процветают загадки и преступления, а отгадки являются путями к еще более трудным загадкам. Поэтому естественно, что доминантой «Лондонского мифа» является, конечно же, детективная составляющая: контекст английского детективного романа от Конан Дойля до Картера Брауна чрезвычайно богат. Петр Вайль даже в этом находит основу для сближения двух культурных столиц: «По шерлок-холмсовскому Лондону есть путеводители и экскурсии, как по Петербургу Достоевского, тоже детективного мастера не из худших» [3, 72]. Лондон автоматически представляется в воображении читателей городом преступлений и великих сыщиков. «Шерлок-холмсовство» ушло глубоко в слои пост-

модернистского интертекста, но явно присутствует, ведь Акройд ориентируется на писателей-викторианцев. Про это забывают, но Конан Дойль тоже викторианский писатель, создавший героя, который, по словам Честертона, «прочно вошел в жизнь и язык народа, став кем-то вроде Джона Булля или Санта-Клауса» [цит. по 3, 72] и который «утверждает и защищает главное в британской иерархии ценностей... Дом» [3, 73]. В романе Акройда великий сыщик не назван прямо, однако сама система ведения дел дедуктивным методом подвергнута постмодернистской иронии. Практически в самом начале романа Питера Акройда сообщается имя убийцы, и, казалось бы, никакой загадки нет. Однако перед нами яркий пример постмодернистской игры с переодеваниями, в которой «Шерлоки Холмсы» терпят поражение. Как и положено в хорошем детективе, загадка раскрывается лишь в конце и ошеломляет.

Кроме того, вслед за Борхесом и Умберто Эко Питер Акройд использует основной образ постмодернизма – Библиотеку. Библиотеку как лабиринт, Библиотеку как Книгу. В качестве Библиотеки в романе выступает читальный зал Британского музея. Все герои побывали в нем и именно там, в первую очередь, перекрещиваются их судьбы. За одним столом Карл Маркс читает роман Джона Кри, Джон Гиссинг рассматривает свою статью об убийствах, и все герои поочередно перечитывают книгу «Взгляд на убийство как на одно из изящных искусств» Томаса де Куинси. В соседнем зале для женщин главная героиня Элизабет Кри. Периодически сюда за книгами заглядывает Дэн Лино и Соломон Вейль. Читальный зал Британского музея – главный образ романа, в чем-то это уменьшенная его копия: в замкнутом пространстве постоянно происходят встречи героев и книг. Читальный зал Британского музея – это литературный Лондон в миниатюре.

Пространство Петербурга в стихотворениях Елены Шварц напоминает постмодернистский Лондон Питера Акройда, сохраняющее и развивающее традицию классической русской литературы, идущую от А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, Андрея Белого и др. Если для англичанина его туманный Альбион – это центр мира и европейской цивилизации, то для русской поэтессы Санкт-Петербург – «пограничное, лиминальное пространство» [4, 10] между Востоком и Западом: «...Петербург, нам родина, – особая страна, // Он – запад, вброшенный в восток, // И окружен, и одинок, // Чахоточный все простужался он, // И в нем процентщицу убил Наполеон. // Но рухнула духовная стена – // Россия хлынула – дурна, темна, пьяна». [7, 79] Санкт-Петербург – явная культурная граница, «зона переопределенности, двойной принадлежности» [5, 86]. В Петербурге «реальный» рельеф местности гармонично сочетается с пространством метафизическим, обиталищем духов: «Город этот рядом с царством мертвых, // потому здесь так земля духовна» [7, 48]. «Граница – мир современного героического квазиэпоса и мифа» [5, 87]. Каждый путешественник периодически невольно оказывается в приграничной зоне, где видит наслоения культур, взаимопроникновения и взаимосвязи, физические и метафизические слои реальности. Всякое пространство, по сути, погранично и находится между различными пространствами, временами и представлениями. Алешандро Мело назвал подобное пространство «трансокеанским перекрестком» [цит. по 4, 64]. Именно такие перекрестки культур, к которым без сомнения можно отнести и образ Санкт-Петербурга в русской литературе XIX – XXI вв., так как пространство этого города стало «месторождением наиболее важных, ярких и продуктивных географических образов» [4, 44], мифологем, представлений.

Что интересно, Петербург для Шварц является воплощением России (образ России за пределами Северной Пальмиры представлен крайне скупое в богатейшем наследии поэтессы) и в то же время чем-то отдельным от нее, так и Лондон для Акройда – квинтэссенция Англии, «стиснутый простор» [7, 248]. Ю. М. Лотман в работах по семиотике Петербурга объяснял этот феномен так: «Петербург — не Европа, но он и не Россия. Он — будущая Россия. Город, который должен ангажировать будущее» [6, 134].

В маленькой поэме 1996 года «Прерывистая повесть о коммунальной квартире» автор помещает предисловие под названием «Гишпанский Петербург»: «В Испании (и, кажется,

нигде больше) долго сосуществовали три веры: христианство, суфизм и – в одном из самых изощренных своих проявлений (каббала) – иудейство. Три культуры жили как соседи... В этом смысле Петербург – испанский город и находится в гишпанском королевстве» [7, 153]. Религиозная составляющая для всего творчества Елены Шварц является определяющей, именно с этой точки «Гишпанский Петербург» представляется утопическим пространством: в нем с равных позиций ведут теологические споры представители самых разных конфессий. И если для Акройда Лондоном в миниатюре была Библиотека, то для Шварц Петербург в миниатюре – Коммунальная квартира со всей сложностью и насыщенностью этого пространства. На тесных квадратных метрах коммунальной квартиры из маленькой поэмы мирно сосуществуют христианин, суфист и иудей, ведут теологические споры о Боге, Вере, жизни и смерти. Таким образом, Санкт-Петербург выступает идеальным сакральным пространством для экуменистских идей автора. Идеальной границей, где можно объединить контрастные слои реальности. Интертекстуальность города в стихотворениях Елены Шварц именно поэтому основана не столько на литературных слоях, сколько на религиозных культурных, фольклорных и мифологических.

Петербург нарисован с топографической точностью туристического маршрута: Сенатская площадь, Фонтанка, Летний сад, Петровская набережная, переплетение каналов, Залив, особенно нежно любимый автором Исакий («Надо всем стоит Исакий, // Тусклым золотом облитый» [7, 54]). В отличие от Питера Акройда, Елена Шварц рисует не периферию, а исторический центр, старый город, сконцентрированный в себе культурные интертексты трехсотлетней истории Санкт-Петербурга. Каждый объект этой литературной «экскурсии» испытывает на себе влияние не только пространства, но и времени, исторического, прежде всего. Мифологизируется и история, непосредственный набор фактов через ключевые сказочные, мифические, фольклорные образы подается в ключе авторской концепции Петербурга как города-миража на границе Востока и запада. Северная столица Елены Шварц отличается конкретностью урбанистического пейзажа, но населена бесплотными существами восточной и западной мифологии: от героини китайских и японских сказок Лисы, синих китайских драконов, сфинксов Ши-цза («жестокие и маленькие львы» [7, 56]), которые только притворяются каменными, а на деле – «зазевается в полночь человек – и утром находят кровь на пасти Ши-цза» [7, 56-57] до фениксов и големов. В «Вольной оде философскому камню Петербурга» поэтесса напрямую обращается к создателю города на Неве, Петру I: «Почто строитель многотрудный// Построил ты сей город блудный, // простудный, чудный, нудный, судный, // Как алхимический сосуд? // Смешал ты ром, и кровь, и камень...» [7, 249]. «Рецепт» строительства дан в фольклорном духе и в духе средневековых легенд. Петр I сравнивается с алхимиком, создавшим философский камень Петербурга, который все до сих пор ищут, как и секрет притягательности «Петербургского мифа». «Основание новой столицы на западном рубеже государства было не только воплощением планов и идеалов основателя, но и определило всю дальнейшую судьбу города и в историко-политической реальности России и во всей культурно-государственной мифологии» [5, 102]. Елена Шварц своим творчеством подтверждает идею Ю. М. Лотмана, что создателем «Петербургского мифа» является Петр I, а сам миф появился раньше, чем началась история города. То есть у Северной столицы не было ни единого шанса не включить в свое пространство мифологический подтекст. Рисуя границу между Востоком и Западом, Елена Шварц активно использует и исторические личности, и западноевропейские легенды, и азиатский фольклор, и русские сказки: «Там, где убитый царь Распутин // В кафтане ярко-изумрудном. // Грызет свой череп, а глазницы // Его задвижками закрыты. За ними он – тот камень чудный, // Увядший сморщенный, убитый...» [7, 249]. Реальная историческая личность Распутина, мифологизированная многими поколениями из-за таинственного влияния на историю, колдовской внешности, необычной смерти, похожей на испытание ведьм в средневековье, помещена в жутковатые сказочные декорации и связана с историей философского камня. По Елене Шварц, два главных «алхимика» Петер-

бурга: царь Петр и «царь» Распутин, именно поэтому Петербург метафизический чужд человеку, он призрачен и ненадежен, даже враждебен и страшен, а Петербург географический – монолитен и незыблем, мрачен, но прекрасен.

Эволюция городских культурных мифов в XX веке сделала качественный скачок из-за II Мировой войны, которая затронула все крупные европейские города, наложила отпечаток на их облик и характер. Бомбардировка Лондона и блокада Ленинграда – ключевые события в развитии городских мифов. Питер Акройд в книге «Лондон: Биография» пишет о том, как трансформируется восприятие образа города в новых драматических условиях: «Иные сравнивали Лондон с доисторическим животным, раненым и обожженным, которое продолжает грузно двигаться вперед; подоплеку этого образа составляет интуитивное представление о Лондоне как о некоей древней неодолимой силе, способной оправиться от любых ран, от любого потрясения. Но в ходу были и другие сравнения – например, с Иерусалимом, с Вавилоном, с Помпеями, – окрашивавшие положение города в цвета беды и грядущей гибели» [2, 832]. Мифологизированность и архетипичность пространства обусловлена ощущением конца света, которое охватило жителей всех захваченных войной территорий. Блокада Ленинграда тоже исказила культурное пространство Санкт-Петербурга, навсегда внесла доминанту смерти в «петербургский миф»: «А там такие бродят тени\ \ И лепят бомбы, как пельмени,\ \ И взрыва шум еще не стих» [7, 249] или «Петербургский погибший народ\ \ Вьется мелким снежком среди живых, \ \ Тесной рыбой на нерест плывет» [7, 266]. Не случайно, в стихотворениях Елены Шварц Петербург – граница между миром живых и миром мертвых. Именно блокада Ленинграда вновь оживила идею города-крепости, которым и задумывал Петр I свое творение. Пространство смерти, «иной мир», которым становится Ленинград на период блокады порождает к жизни мифических персонажей. Например, один из героев «Прерывистой повести о коммунальной квартире» создает миниатюрного голема из библейской легенды для защиты: «Голодали, мерзли, но на крышу\ \ Не упала бомба. Ни одна. \ \ Маленькое существо меж труб \ \ Все сновало вверх и вниз по скату, \ \ Вдруг взлетало, бомбу изловляло \ \ И летело с нею к морю, к морю \ \ И бросало в волны за Кронштадтом...» [7, 157].

Таким образом, перед нами две модели пространства города. На основании их анализа и сравнения стало возможным сделать определенные выводы. Во-первых, в постмодернистском тексте город – пространство, прежде всего, культурное, впитавшее в себя исторические, литературные, фольклорные, мифологические и другие интертексты. Во-вторых, при конкретности топографических ориентиров\культурных знаков, являющихся «визитной карточкой» городов, существует и тайная, вторая ментальная карта, которая делает ограниченный локус безграничным. В-третьих, в постмодернистском тексте находят свое логичное продолжение и развиваются городские «мифы» – Лондонский и Петербургский, в данном случае, – обогащая их новыми гранями. В-четвертых, трагичная история XX века внесла вклад в эволюцию культурных мифов.

### Список литературы

1. Акройд, П. Процесс Элизабет Кри. – М.: АСТ, 2009.
2. Акройд, П. Лондон: Биография. – М.: Издательство Ольги Морозовой, 2005.
3. Вайль, П. Гений места. – М.: Издательство КоЛибри, 2007.
4. Замятин, Д. Н. Метагеография: Пространство образов и образы пространства. – М.: Аграф, 2004.
5. Каганский, В. Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство: Сборник статей. – М.: Новое литературное обозрение, 2001.
6. Лотман, Ю. М. Текст как семиотическая проблема. // Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3 т. Таллинн. 1992. – Т.1
7. Шварц, Е. А. Сочинения Елены Шварц. ММШ. В 4-х томах. СПб: Пушкинский фонд, 2002.

*Гараева Альмира Кадыровна,  
кандидат филологических наук, доцент  
Татарского государственного Гуманитарно-Педагогического университета.  
Казань, Россия*

## **MAKING THE MOST OF DICTIONARIES IN THE CLASSROOM.**

Dictionaries are tools and rules of our everyday activities since they have got their rightful place. They turn out to be much more complicated and capable of many more uses than we suspect.

Students need encouragement and guidance in the use of dictionaries. Certainly there must be very few of those who come up through the grades these days who are familiar with the details of looking up words in dictionaries, but it is one thing to find a word in a dictionary and quite another to understand fully information there given about it.

Why should we encourage students to use dictionaries? Dictionaries develop learner's autonomy. They are a handy resource for researching different meanings, collocations, examples of use and standard pronunciation. If students know how to use them effectively, there are hundreds of hours of self-guided study to be had with a good dictionary. The best way to complement a dictionary investment is strong study skill. As teachers we play an important role in developing these skills. That's why today we'll try to look at positive ways of turning any dictionary into a valuable learning classroom resource, referring different dictionaries.

A dictionary is a collection of words in a specific language, often listed alphabetically, with definitions etymologies, phonetics, pronunciations, and other information, or a book of words in one language with the equivalents in another, also known as a lexicon. A dictionary may be regarded as a lexicographical product that is characterized by three significant features:

- 1) it has been prepared for one or more functions;
- 2) it contains data that have been selected for the purpose of fulfilling those functions;
- 3) its lexicographic structures link and establish relationships between the data so that they can meet the needs of users and fulfill the functions of the dictionary.

In many languages words can appear in many different forms, but only the undeclined or unconjugated form appears as the headword in most dictionaries. Dictionaries are most commonly found in the form of a book, but some newer dictionaries, like New Oxford American Dictionary and Star Dict are dictionary software running on PDAs or computers. There are also many online dictionaries accessible via the Internet.

A few more words about the importance of a dictionary as a valuable source of various information. How often do we need dictionaries?

Despite the fact that we all speak some languages more or less perfectly, a lot of information is associated with words and often we find ourselves unsure of some of it. The first question, then, is: what sort of information does a word contain. A word is basically an association of (1) linguistic sound and (2) meaning. Either we hear someone pronounce a sound that we associate with a meaning in our head or we have a meaning we wish to express and do so by creating linguistic sounds with our mouth. An important fundamental characteristic of language is that when we speak exchange meanings: meaning is all in our heads.

Fewer than 1,000 of the Earth's 6,800 languages and dialects-English among them-have writing systems. In these languages, a third component of information is associated in a word: (3) spelling, for spelling does not always easily correlate with the sound of a word. Look at the way we spell *pair*, *pare*, and *pear*, all of which are pronounced the same. On the other hand, *lead* has two different pronunciations: /led/ and /leed. Dictionaries help us both with the spelling and pronunciation of such words.

Finally, we need to know the grammatical categories of words, the part of speech they belong

to and more. For example, *lead* could be either one of two different words. One is a noun (the soft heavy metal); the other is a verb (the activity of showing someone the way). We need this information to know which word is in question. But we often need more grammatical information. We need to know the category of the verb. Some English verbs (the 'weak' verbs) are regular and use the suffix *-ed* to form the past tense: *zing* : *zing-ed*. Other verbs (the 'strong' verbs) are irregular: *sing* : *sang*. It is important for speakers of English and other languages to know which verbal category a verb belongs to in order to correctly use it. In order to provide the basic information we need to correctly use words, all dictionaries provide entries with these four basic components:

- spelling
- pronunciation
- part of speech (grammatical category)
- meaning

We can go to a dictionary for any of these pieces of information that may be temporarily or permanently missing from our own personal, mental lexicons, whether we are a speaker of a foreign language learning English or an English-language speaker unsure of one of these aspects of a vocabulary item.

Glossary - (root gloss means shiny brightness on a surface) a list of explanations of words, especially unusual ones, at the end of the book.

Thesaurus - a book of words that are put in groups together according to connections between their meanings rather than in an alphabetical list.

Dictionary - a book that gives a list of words in alphabetical order, with their meanings in the same or another language.

A few words about the first dictionaries in the world.

The oldest known dictionaries were Akkadian empire cuneiform tablets with bilingual Sumerian-Akkadian wordlist, discovered in Ebla (modern Syria) and dated roughly 2300 BCE (before common era, used after a date to show that it is before the birth of Christ).

A Chinese dictionary 3<sup>d</sup> century BCE Erya was the first surviving monolingual dictionary. Arabic dictionaries were compiled between the 8<sup>th</sup> and 14<sup>th</sup> centuries CE, organizing words in rhyme order (by the last syllable)

The first European dictionaries were bilingual dictionaries. The earliest in the English language were glossaries of French, Italian or Latin words with definitions of the foreign words in English. An early non-alphabetical list of 8000 English words was the *Elementarie* created by Richard Mulcaster in 1592.

The first purely English alphabetical dictionary was *A Table Alphabetical*, written by English schoolteacher Robert Cawdrey in 1604. The only surviving copy is found at the Bodleian library in Oxford. Yet this early effort, as well as the many imitators which followed it, was seen unreliable and nowhere near definitive. Even some celebrities used to say "that it was sort of disgrace to their nation that they had no...standard of their language, their dictionaries at that time were wordbooks, than dictionaries in the superior sense of that title"

It was not until Samuel Johnson's "A Dictionary of the English language (1755) that a truly noteworthy, reliable English Dictionary was seemed to have been produced, and the fact that today many people still mistakenly believe Johnson to have written the first English Dictionary is a testament to this legacy. By this stage, dictionaries had contained textual references for most words, and were arranged alphabetically, rather than by topic (a previously popular form arrangement, which meant all animals would be grouped together etc). Johnson's masterwork could be judged as the first to bring all these elements together, creating the first "modern" dictionary.

Johnson's Dictionary remained the English-language standard for over 150 years, until the Oxford University Press began writing and releasing the Oxford English Dictionary from 1884 onwards. It took nearly 50 years to finally complete the huge work, and they finally released the



complete Oxford English Dictionary in twelve volumes in 1928. It remains the most comprehensive and trusted English language dictionary to this day, with revisions and updates added by a dedicated team every month.

Any conventional dictionary has become better and better during the many generations since the time the first dictionary was published.

Linguists and lexicographers have a matter with dictionaries. Every linguist with an interest in the quantitative properties of language will on some occasion be faced with some form of the ultimate question in the word numbers game: "How many words did Shakespeare use?", "How many words are there in the English language?" "How many words should a dictionary have?" The first question, at least, has a definite although not simple answer: Shakespeare's complete works consist of a total of 884647 words of text containing a grand total of 29066 different words including proper names. But on the question "How many words should a dictionary have" it is very difficult to answer. Every dictionary has a different number of words. On the contrary lexicographers have a task to record the meanings of words, the task of arranging these meanings in the order they think will be of most help to those who use their work. Different editors solve this problem of arrangement in different ways. There are problems with traditional dictionaries, though. Let's take a look at them and see what we can do to get around them.

There are still problems facing dictionary compilers. For example, words are listed in a dictionary in alphabetical order. But if a person does not know how to spell a word, how can they look it up? This is an intractable problem for traditional dictionaries but on-line dictionaries have a solution. Many on-line dictionaries allow you to write in just the letters you know and it will return all the words with those letters in the positions you specify. You may then select the word you need. For example, let's suppose you don't know the order of the "i" and the "e" in the word *receive*. Go to the dictionary search box on the top right of this page, type in "rec..ve" and see what happens.

You can also use this technique for writing poetry. Let's say you want a word that rhymes with *bottle*. Type in .ottle and see what you get. Of course, this method isn't perfect because sound and spelling do not perfectly correlate, but it may get you the word you want.

The problem facing traditional dictionaries in conveying the correct pronunciation of a word is that they lack the basic requisite: sound. To get around this shortcoming, dictionary compilers invent a standard alphabet that, unlike the real alphabet, is consistent. That is, in the consistent alphabet, "i" is always pronounced like the "i" in *bit*, *fit*, *quit* but not in *kite* or *vaccine*. Try Newbury House's dictionary by typing in *bicycle* and see if you can read the pronunciation symbols between slashes (/ . . ./).

Another problem with pronunciation is that there are often several different pronunciations of words. This is a particular problem in English, where great differences in pronunciation exist between US (with its Brooklyn, Southern, and other dialects), British, Australian, and other variants. How do you pronounce *aunt* or *either*. Even in the US, educated people pronounce these words differently. Ask someone to pronounce *interrupt* for you (show it to them written). Do you hear the first "t". The word is pronounced correctly with and without the first "t" and the final one is often dropped before certain consonants (e.g. *interrupt the teacher*). Capturing all these variations in one book is difficult; deciding which ones to omit is even more difficult.

The solution to the problem is audio files reproducing the actual pronunciation, now available to electronic dictionaries. The first dictionary to produce an audio solution to the pronunciation problem is the Encarta Dictionary, the newest entry in the dictionary race. The 4th edition of the American Heritage Dictionary, your Dictionary's choice for its Quick Lookup, now has this feature, available only on electronic dictionaries. All dictionaries still provide a symbol system for pronunciation: ours \* Newbury House (IPA) \* Cambridge

People most often look up words in dictionaries of their own language to get an accurate definition or the spelling of the word. Speakers of foreign languages need definitions in order to use

the word properly. The meanings of some words are very close to the meanings of others. Native speakers often need to refer to a word's definition to distinguish it from the similar meaning of another word. For example, *contain* and *comprise* have very similar but not identical meanings. So, when should you use either word? The dictionary will tell you that *contain* simply means "to hold" while *comprise* means "to be made up of", i.e. to contain as constituent parts. Words also often have more than one meaning. *Run*, for example, generally means "to move fast on foot". However, that is not what we mean when we say "the water is running." *Run* can also mean "to flow (said of liquids)". Neither of these meanings apply to the use of *run* in "John runs a small bookstore." Here *run* means "to manage". Dictionaries usually list all the unrelated meanings, giving each a separate number. (You can confirm this by looking up *run* in any of the on-line dictionaries listed at the bottom of this page.)

- Do you serve crabs?
- Yes. Sit down we serve anyone.
- How is the boy who swallowed the dollar?
- No change yet.

So these are the basics of dictionaries and dictionary use. Dictionary and vocabulary aids do far more than help us with spelling and the meaning of words. As we use these important resources more, we will discover even more capacities they have for explaining our conceptual space.

We should not neglect dictionary work. Like pronunciation, it is a natural part of any course that needs to have an appropriate focus and allocation of time. What dictionary to use depends on your aim.

By encouraging the intelligent and self-guided use of dictionaries, learners become more independent, and as teachers this is one of our core goals.

### **Список литературы:**

1. Longman Language Activator. Longman Group UK Limited, 1993, England.
2. Longman Dictionary of Common Errors. N.D. Turton, J.B. Heaton, Printed in China, ninth impression 2000
3. Oxford Collocations. Oxford University Press 2002



*Гладченкова Екатерина Алексеевна,  
аспирант, ассистент кафедры русского языка и теории языка, ПИ ЮФУ  
Ростов-на-Дону, Россия*

## **СОВРЕМЕННЫЙ ЧЕЛОВЕК В ЗЕРКАЛЕ ЖАРГОННОГО ОНОМАСТИКОНА**

*The idea of anthropocentrism in modern linguistics is reflected in human value system, interrelation between culture and language. The focus of this article is a representation of the modern human by special language units - proper names (onomasticon), which operate in jargon. Using and semantic changes of proper names in jargon are in some way motivated by socio-*

*psychological, ethnic-cultural characteristics of world perception, by nature of needs, level of education, by moral and ideological orientation of a person. We consider promising to study proper names as rich linguistic signs that can carry background semantics thanks to a set of associative links of cultural and national character.*

Идеи антропоцентризма в современной лингвистике находят отражение в исследованиях, посвященных изучению и познанию языковой картины мира, системы ценностей народа, взаимосвязи культуры и языка, что способствовало возрождению интереса к концепции В. фон Гумбольдта о языке «как деятельности народного духа» [3, 356]. Приверженцы антропоцентризма рассматривают язык как способ получения, усвоения и переработки знаний об окружающем мире, а также как зеркало национальной картины мира, языковой личности. Язык представляется неотъемлемой духовной составляющей народа, отражением его мировоззрения, миропонимания, миропознания. Каждая культура (в том числе и субкультура) «говорит» на своем языке. Изучая язык, мы воссоздаем картину мира современного человека, дешифруем и осмысливаем значимые национально-культурные константы.

В жаргоне, как в зеркале, отражается процесс изменений в обществе: снятие цензуры, усиление влияния аргот (языка преступного мира), расширение сферы устной неподготовленной речи, многочисленные интернациональные языковые контакты, экспансия западной культуры. Все эти и другие экстралингвистические факторы диктуют свои условия «из вне», определяя мировоззрение и образ жизни человека. Н.С. Валгина в книге «Активные процессы в современном русском языке» приходит в следующем выводе: «Разговор о внелитературной лексике, находящейся на периферии языковой системы, можно было бы не начинать, если бы этот разговор касался только узких специалистов, но современная языковая ситуация такова, что просторечная (в том числе грубая) и жаргонная лексика вышла из ограниченной сферы употребления и активно вливается в язык современной массовой печати, звучит на телевидении и по радио...» [1, 121].

В центре внимания данной статьи стоит изучение представлений о современном человеке средствами рассмотрения особых языковых единиц – собственных имен (ИС, онимов), функционирующих в жаргоне. Использование онимов и их семантические изменения являются определенным образом мотивированными, обусловленными социально-психологическими, национально-культурными особенностями восприятия мира, характером потребностей, уровнем образованности, нравственной и идеологической ориентацией носителя жаргона.

Изучение ономастикона как совокупности собственных имен, функционирующих в жаргоне, является актуальным, т.к. онимы являются неотъемлемой частью современных реалий. Посредством кино, радио, телевидения и сети Интернет человек усваивает огромное количество новых собственных имен: личных имен деятелей культуры, искусства, политики и др., названий географических мест и национально-культурных констант, предметов быта.

Собственные имена служат для обозначения уникальных, единичных предметов действительности, поэтому в значении онимов выделяется индивидуализирующий компонент «как обязательный семантико-понятийный коррелят особого звучания имени и его неперменной соотнесенности с индивидуальным объектом» [4, 7]. Однако такое определение ИС актуально лишь для класса общих имен, обозначающих индивидуальные объекты среди класса однородных безотносительно к их признакам. Общее имя собственное сообщает информацию о предмете в размытом виде, такие имена не связаны непосредственно с понятием. Значение общего онима заключено в его связи с денотатом (например, *Иван* – человек мужского рода). В отличие от общих онимов, прецедентные ИС отражают инвариантные представления о личных именах, которые хранятся в когнитивной базе языкового сообщества, определяются национальной культурой. Главной составляющей прецедентных имен является комплекс фоновых знаний об употребляемом имени, которые зависят от культурной компетенции инди-

вида [1; 5]. Признаки выражаемого прецедентным онимом понятия имеют устойчивый характер, так как воплощают общепринятую оценку предмета. Прецедентные собственные имена значимы для говорящего в познавательном и эмоциональном отношениях и хорошо известны окружению данной личности.

Источниками появления прецедентных ИС в жаргоне являются исторические реалии (*Куликовская битва, Мария Стюарт, Усама Бен Ладен, Ричард Львиное Сердце, Иван Грозный, Мать Тереза, Папа Римский, Нашествие Наполеона, Миклухо-Маклай среди дикарей*), политическая сфера (*лохматить Шандыбина, играть в Жириновского*), произведения литературы и их персонажи (*Анна Каренина, папа Карло, Герасим и Му-Му, Карабас Барабас*), композиторы и их музыкальные произведения (*марш Мендельсона, Иоганн Себастьян Бах, юный Моцарт*), рекламные тексты (*Тетя Ася, Мистер Пропер*), кинематография (*Джеймс Бонд, Луис Альберто, Просто Мария, Рабыня Изаура, знакомство с Факерами*), мультипликация (*Том и Джерри, Чип и Дейл, Винни Пух*), телевидение (*Последний герой, Сам себе режиссер, Очумелые ручки, Большая стирка, Фактор страха*).

Прецедентное имя характеризуется информативностью, познавательной и эмоциональной ценностью для носителя языка, инвариантностью и символичностью. Заклучая в себе значение в концентрированном виде, прецедентный оним способен обозначать внешность человека (*Дядя Степа, Барби, Бритни Спирс*), тип его характера (*Обломов, Гитлер, Сталин*), модель поведения (*Отелло, Жириновский*), социальное положение (*Абрамович, Брынцалов*). С этой позиции собственные имена являются ключевым звеном в понимании особенностей восприятия действительности и вещей. Создавая и трансформируя онимы, человек использует их не только для номинации (называния) предметов и явлений действительности, но и для яркой выразительной характеристики.

Жаргонный ономастикон представляет собой особое языковое пространство, где языковые средства и реальность неотделимы друг от друга. Познавательный и эмоциональный компоненты собственных имен требуют приобщения индивида к национальной культуре. Онимы являются выразительным средством называния и образной характеристики, поэтому ИС активно вовлекаются носителями жаргона в процесс словотворчества и изменения семантики. Можно выделить следующие функции употребления собственных имен в жаргоне:

1. *Табуирование прямого наименования предмета/явления и замена названия собственным именем.* При этом номинация подбирается либо путем семантической трансформации исходного ИС, а именно – десемантизации онима (*сходить к Виталику/Джону/Джонсону/Ивану Ивановичу/Стасу/Эдику – «сходить в туалет», Борю/Васю/Колю звать – «о рвоте»*); либо с помощью частичного совпадения звуков именуемого предмета/явления и собственного имени (*Галя – «гашиш», Герасим – «героин», Дима – «димедрол»* в жаргоне наркоманов). Чаще всего такое употребление ИС происходит из-за желания человека завуалировать смысл высказывания. Например, в жаргоне функционирует большое количество фразеологизмов, называющих разнообразные физиологические процессы человека: неосторожное употребление прямого наименования могло бы навредить, причинить значительные неудобства тому, кто его произносит.
2. *Образная характеристика предмета/явления.* В жаргоне активно используются метафорический и метонимический переносы для эффективного восприятия прагматического компонента значения собственного имени благодаря концентрации информации, референции к лингвокультурному опыту и экспрессивности образа (*Гестано – «кабинет директора», Арнольд – «культурист, сильный мускулистый человек»*). В качестве образной характеристики могут употребляться как общие, так и прецедентные онимы. Однако степень выразительность прецедентных ИС значительно выше, чем у общих. Это объясняется тем, что значение общих онимов содержит «размытую» фоновую информацию (национальная принадлежность, социальная маркированность), например, *Василий* – имя мужчины, русского по национальности. Признаки выражаемого преце-

дентным онимом понятия имеют устойчивый характер, так как воплощают общепринятую оценку предмета. Прецедентные имена собственные значимы для говорящего в познавательном и эмоциональном отношениях и хорошо известны окружению данной личности, входят в универсальное когнитивное пространство (ср. Иван Грозный – «великий князь Руси, государственный деятель, кровавый тиран, человек, ввергший свой народ в хаос чудовищных репрессий» и жаргонный оним *Иван Грозный* со значением «директор школы»). Поэтому в жаргоне нередко встречаются ИС, характеризующее одно и то же явление, однако имеющее различное содержательное наполнение, а потому различную образность и экспрессивность. Например, значение жаргонного общего онима *Вася* – «полный идиот, тупица» связано с культурно-образовательной иерархией традиционных носителей этого имени – выходцев из деревни. Значение жаргонного прецедентного имени собственного *Буратино* – «полный идиот, тупица» обусловлено устойчивой аппелятивностью онима с героем сказки, его чертами характера и личностными свойствами, а также материалом, из которого сделан данный персонаж (дерево – это самый простой, незатейливый материал).

3. *Языковая игра. Каламбуризация имени на основе частичного звукового совпадения онима и названия предмета/явления.* Каламбуризация ИС представляется как намеренная трансформация внешней и внутренней формы онимов для передачи значимых смыслов. Современный человек показывает свое пренебрежительное отношение к российскому шоу-бизнесу, особенно к поп-культуре, с помощью трансформаций внешней формы прецедентного антропонима с последующим изменением содержания имени: *Болванушки International*, *Кретинушки International*, *Дубинушки International* – поп-группа «Иванушки International», *Массовый лай* – поп-группа «Ласковый май», *Таня Болванова* – певица Таня Буланова, *Андрей Бубен* – певец Андрей Губин, *Влад Стошневский* – певец Влад Сташевский, *Кристина Обрыгайте* – певица Кристина Орбакайте, *Кувалдис Пельш* – известный телеведущий Валдис Пельш, *Лец Левченко* – певец Лев Лещенко, *Марина Нахлебникова*, *Марина Бубликова* – певица Марина Хлебникова, *Валерий Мармеладзе* – певец Валерий Меладзе, *Полип Фарфоров* – певец Филипп Киркоров и проч. Положительную коннотацию также приобретают зарубежные онимы, относящиеся к представителям альтернативных, оппозиционных, не-массовых взглядов и манеры поведения. Такие антропонимы ассимилируются в жаргоне путем замены составляющих зарубежного имени на созвучные эквиваленты русских имен: *Паша Макаров*, *Паша Макаренко* (Пол Маккартни), *Павел Семенович* (певец Пол Саймон), *Жора Мишин* (певец Джордж Майкл), *Федя Костров* (политический лидер республики Куба Фидель Кастро), *Иван Харин* (рок-группа «Ван Хален»), *Джон Ленин* (участник группы «Биттлз» Джон Леннон), *Ринго Старый* (участник группы «Биттлз» Ринго Стар) и др. Говорящий имеет целью не высмеять какие-либо характерные черты носителя имени, а подчеркнуть свое расположение к нему путем уважительного, «своего» бытового обращения. Благодаря звуко-символизму собственных и нарицательных имен носитель жаргона осознанно или интуитивно присваивает онимам желаемые характеристики, выражает эмоции и оценку.

Непринужденный характер общения «среди своих» побуждает носителя жаргона к самовыражению и самоутверждению. Попытки выделиться, заявить о себе, подчеркнуть свою личность реализуются у индивида не только в отношении внешности, манеры поведения, но и употреблении особых языковых средств. В жаргоне имеются остроумные слова и выражения построенные на энантиосемии (выражении значения противоположности внутри одной языковой единицы): *Геракл* – «физически неразвитый человек», *Рембо* – «слабый, худой человек». Явление энантиосемии в жаргоне встречается часто: этому способствуют значимые для говорящего оценочные и эмоциональные компоненты значения языковой единицы, которые подвергаются изменению. При подобном изменении узуального содержания ИС проис-

ходит неожиданный смысловой сдвиг, привлекается дополнительные фоновые знания для дешифровки смысла высказывания.

Некоторые онимы приобретают совершенно необычное внутреннее содержание: например, *Голландия* – «чушь, ерунда», *Грузия* – «ерунда, ненужная информация». Значение данных собственных имен связано с созвучными нарицательными именами с таким же значением: это могут быть как общеупотребительные слова (*Голландия* – *галиматья* (франц. *galimatias*) «бессмыслица, нелепость, чепуха»), так и жаргонные лексемы (*Грузия* – *груз* «ненужная информация»). Подобная ложная ретимологизация ИС ведет к переосмыслению исходного образа носителя имени, стиранию фоновых знаний, установлению новых «логических» связей: *Достоевский* – «надоедливый, пристающий человек» от *доставать* – «надоедать», *Обломов* – «невезение, неудача; состояние депрессии» от *обломаться* – «закончиться неудачей, крахом» и пр.

Иногда внутренняя форма личного имени может иметь связь с географическим объектом, что свидетельствует о культурной компетенции индивида. Рассмотрим жаргонный оним *Джордж* со значением «грузин». На первый взгляд проследить логическую цепочку для образования данного значения трудно: в традиции *Джордж* – имя англичанина или американца и не связано с кавказскими корнями. Однако для современного человека, который обычно владеет английским языком (что продиктовано сложившимися условиями жизни общества), становится очевидной данная языковая игра: Грузия в переводе на английский язык звучит «Джорджия», соответственно, созвучное имя Джордж – это житель данной страны. Таким образом, путем подобного «перевода» имени создается желаемый эффект комичности, юмористичности, красочности высказывания, что является необходимым условием речевого акта для носителя жаргона.

Экспрессивность жаргонных онимов особенно ярко проявляется, когда ИС становятся компонентами устойчивых оборотов – фразеологизмов. Становясь компонентом фразеологической единицы, имя собственное начинает выполнять функцию имени нарицательного, потому что оним становится обобщенным наименованием однородных предметов, обладающих совокупностью определенных свойств: *Кобзон пришел* – «крах, провал, конец», *петь Алябьева* – «рассказывать небылицы».

Ценность фразеологии с ономастическими компонентами состоит в том, что она отражает национальную специфику народа, сообщает о его обычаях, традициях, истории, культуре. Жаргонная фразеология с компонентами-онимами описывает наиболее близкие его носителям явления, действия и состояния: *Шерлок Холмс и доктор Ватсон* – «директор школы и завуч», *папа Карло* – «козел отпущения, трудяга», *залить Му-Му* – «врать, рассказывать небылицы». Собственные имена, называя и характеризуя определенное явление/предмет, сохраняют генетическую связь с исходным персонажем, что придает всему устойчивому обороту чрезвычайно высокую экспрессивность.

Особого внимания заслуживают жаргонные аббревиатуры – сокращенные наименования предметов, составленные из первых букв (слов) нескольких слов; они являются богатым материалом для каламбурных дешифровок в жаргоне. Студенты с удовольствием переделывают аббревиатуры учебных заведений, предметов, «переводя» их на свой, выразительный язык. Так, *Академия ФСБ* трактуется как «Академия физкультуры, спорта и бизнеса» (ср. Академия Федеральной службы безопасности), а общеизвестная аббревиатура *МГУ* (ср. Московский государственный университет) трактуется в жаргоне фразой «где мама устроит». При шуточной расшифровке последней аббревиатуры вместо общепринятого наименования престижного учебного заведения высмеивается стремление устроиться в вуз или на работу по протекции. Объектом для создания фразеологических единиц в жаргоне являются и наименования современных городских реалий, связанных, например, со стражами порядка (например, *ГИБДД* – «гони инспектору бабки и двигай дальше»).

Иногда каламбурная расшифровка прецедентных аббревиатур представляется абсурд-

ной, т.к. она характеризует предмет или явление действительности с прямо противоположной точки зрения: *БОМЖ* – «богато обеспеченный московский житель» (ср. общепринятое наименование «без определенного места жительства»). Цель каламбурной расшифровки прецедентных аббревиатур - подчеркнуть значение переименованных слов, придать высказыванию экспрессию. Каламбур, как и любая шутка, позволяет выразить те смыслы, которые по разным причинам могут находиться под запретом. Поэтому юмор является движущей силой семантического изменения имен собственных во фразеологизмах данного типа.

Таким образом, жаргонный ономастикон, его возникновение, изменение внешней и внутренней формы собственных имен – в полной мере отражают события, происходящие в жизни общества, уровень его культуры, национального самосознания, картину мира современного человека. Онимы, функционирующие в жаргоне, используются для называния и образной характеристики актуальных для современного человека предметов и явлений. Собственные имена, общие и прецедентные, хранят и передают культурную информацию, а поэтому играют ведущую роль в формировании национального сознания, определяют языковую личность каждого из членов лингвокультурного сообщества. Поэтому перспективным представляется дальнейшее исследование онимов как насыщенных языковых знаков, которые способны нести фоновые семы благодаря набору ассоциативных связей культурно-национального характера.

### Список литературы:

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. Учебное пособие для студентов вузов - М.:Логос, 2001.
2. Гудков Д.Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского языка // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 4. Филология.-М., 1998.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. - М., 1984.
4. Ермаченко М.Н. Семантико-грамматические особенности имен собственных. АКД, М., 1970.
5. Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник МГУ – Сер. 9. Филология, 1997.



*Гренарова Ренее,  
PaerdDr., Ph.D., заведующая кафедрой русского языка и литературы  
Университета имени Масарика.  
Брно, Чешская Республика*

## **РУССКИЕ И ЧЕШСКИЕ АНТРОПОНИМЫ КАК ОБЪЕКТЫ СРАВНЕНИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ИЛИ ОН ПРОПАЛ КАК ШВЕД ПОД ПОЛТАВОЮ, КАК ФРАНЦУЗ В МОСКВЕ ИЛИ DOPADL JAKO SEDLÁCI U CHLUMCE?**

Тема нашего доклада – роль собственных имен в компаративных фраземах с выражением культурно-антропологических, культурно-философских, культурно-исторических аспектов при обучении русскому языку как иностранному у чешских студентов. Наша цель –

выявить и кратко описать одну из специальных тематических областей русской фразеологии – компаративные сравнения с союзом *как* и с *антропонимами*, так как антропонимы являются в этих исследуемых устойчивых сравнениях в обоих языках носителями культурологических, исторических и политических информации об опыте, о русской или чешской деятельности, философии, быте, традициях, о жизненных условиях и взглядах, чертах характера носителей языка, об их эмоциях и мировоззрении. Антропонимы в компаративных фраземах логически изображают различные конкретные общие и своеобразные – уникальные русские и чешские – культурно-антропологические аспекты. Напр.:

- *продать как Иуда – zradit někoho jako Jidáš;*
- *нерешительный как Бурданов осел – 'o nerozhodnosti, váhavosti';*
- *kecat jako Palacký / Palackej – 'тратить языком, болтать, ораторствовать, витийствовать'.*

«Словарь переводческих терминов» (онлайн) определяет межъязыковую коммуникацию как *речевое общение между коммуникантами, пользующимися разными языками*. При понимании иноязычного текста в процессе переводческой деятельности реализуется у носителя данного иностранного языка формирование лингвокультурной общности – познавательных структур в результате интеграции когнитивных структур родного и иностранного языков. Перевод как особая речевая деятельность является когнитивным процессом создания интегративных когнитивных структур и языковая способность – универсальный механизм вербализации ментального содержания. Учитель русского языка как иностранного выступает в учебном процессе не только в роли посредника, а он должен выполнять роль высоко квалифицированного специалиста, который владеет не только иностранным языком, а также ориентируется в культуре, истории, политике, философии, экономике, который понимает и декодирует тайну «русской души» и способ мышления и хорошо знает все сферы повседневной обыкновенной жизни и быта. Вместе с тем опыт, приобретенный нами с помощью анализа теории и практики профессионального образования и подготовки учителей иностранных языков, показывает ограниченность взаимосвязанных содержательных и организационных элементов системы формирования профессиональной направленности будущих учителей и преподавателей.

В последние годы появились работы и исследования, которые посвящены формированию профессиональной направленности студентов в педагогических вузах (О. Н. Вахонина, Н. А. Погосян, О. А. Свириденко, Ю. Д. Шелухина, В. Яникова, С. Ганушова и др.). Будущий учитель и преподаватель русского языка как иностранного на занятиях ищет ответов на вопросы, касающиеся теории перевода, его видов и типологии, места перевода в современной цивилизации и в культуре этноса и социумов, границы и содержания транслатологии, эволюции транслатологических концепций, лингвистических, социокультурных аспектов переводческой деятельности, проблематики художественного перевода, соотношения языка и культуры, взаимовлияния двух или больше языков и культур, взаимодействия и соотношения национальных культур, философий, цивилизаций (т.е. духовного, идеального и материального), регионализма и цивилизаций в их историческом развитии и современном соотношении (напр. в рамках процесса глобализации нашего мира).

При изучении иностранного языка имеет важное место феномен синергии, когда в процессе межъязыковой и межкультурной коммуникации реализуется столкновение двух разных культур, двух или больше коллективных когнитивных пространств, эмоциональных кодов. Коммуникативная личность коммуниканта-иностранца никогда не будет полностью адекватна личности носителя языка. Его языковые сознания ни в коем случае не будут одинаковыми, аккультурация никогда не будет равнозначна степени инкультурации, но целью учебного процесса является достижение высокой степени аппроксимации.

В процессе межъязыковой и межкультурной коммуникации студент или ученик входит в



совершенно другой дискурс, процесс обучения иностранного языка ориентирован в первую очередь на передачу языкового кода, на узус. Желательно, если учитель или преподаватель кроме того постепенно и непрерывно совершает внесение корректив в коммуникативное поведение учащихся и формирует их дискурсивное мышление. У каждой человеческой личности можем определить факт, что в рамках межъязыковой коммуникации стоит и межкультурная коммуникация – культура общечеловеческая как нечто универсальное и всеобщее, национальная как общее, социальная и профессиональная как нечто особенное и индивидуальная как нечто неповторимое, единичное – общение на иностранном языке носит межкультурный характер.

Фразеология представляет собой в каждом естественном языке одну из очень интересных и трудных областей коммуникации, имеет культурную ценность, она является результатом жизненного опыта и мудрости целых поколений наших предков. По степени знания фразеологии и ее усвоения оценивают общий уровень знаний родного и иностранного языков. Фразеология положительно влияет на речевую культуру, фраземы дают возможность точно и эмоционально формулировать мысли, конкретно приобретать языковые способности и компетенции, усваивать принципы межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Фразеология находит в школе свое обоснованное место. Правильное понимание русской речи как в устной, так и в письменной форме и связанное говорение на русском языке невозможно без одновременного обладания достаточным количеством фразем, именно тех, которые принадлежат к фразеологической сути русского языка.

На одном уроке преподаватель или учитель может поставить одну или две фраземы. Их презентация может продолжаться одну, две или три минуты. С точки зрения лингводидактики надо иметь в виду два основных фактора – мотивировку и воспитательный смысл усвоения фразем при обучении русскому языку в иностранной среде. В этом случае мы можем считать студента готовой личностью и таким способом к нему обращаться. Одним из способов, как сделать студентам урок иностранного языка приятным и сосредоточить их внимание, является включение дидактической языковой игры с фразеологизмами. Дидактическая игра отличается от обычной игры тем, что она является частью урока. На ход игры влияет состав класса или группы студентов. Учитель должен при выборе дидактической языковой игры учитывать возраст и другие особенности учеников или студентов, своеобразие и тип школы, этап обучения русскому языку как иностранному.

При помощи компаративных фразем мы называем какие-нибудь качества или свойства на основе общего или наоборот уникального признака, характерного для человека, животного, предмета, ситуации или состояния. Компоненты сравнительной конструкции можно выразить следующим образом Cd – R – Tc – C – Ct:

- Cd – comparandum;
- R – relator;
- Tc – tertium comparationis;
- C – comparator, Ct – comparatum).

Левая сторона сравнительной конструкции не ограничена, встречаются здесь имена существительные, имена прилагательные, числительные и глаголы, в нашем случае – конкретные антропонимы, напр.:

- *xumproumný jak Ulyss – být lstivý / mazaný jako Odysseus;*
- *tváří se jako svatá Dala (a nevěděla komu) – 'невежественное лицо';*
- *lhát jako baron Prášil – 'необузданно фантазировать'.*

Во многих случаях в конкретных языках ядром сравнительного оборота является не прямой перевод слова, а его синонимы. Чешский и русский язык пользуется разными средствами и выражениями культурно-антропологических аспектов для передачи одного и того же значения, причем это зависит от разных факторов, например, от традиции, обычаев, привы-

чек, народного своеобразия, символики собственных имен и т. п.

Через сравнение, в том числе через сравнение устойчивое, человек издавна постигал окружающий мир: сопоставление неизвестного или малознакомого с известным и хорошо знакомым. Сравнение – один из древнейших и надежных способов номинации. Сравнение не просто способ наименования окружающей действительности, но и весьма яркое средство ее оценки. Оно экспрессивно, наглядно и образно характеризует человека, явления природы, повседневные ситуации. Для компаративных фразем, семантически ориентированных на человека, приобретает особую значимость то, что характеризует человека – его внешний вид, взгляды, характер и черты характера, его деятельность, поведение, отношения среди людей. В рамках семантического анализа можно определить конкретные фразеосемантические поля. Напр.:

К фразеоматическому полю *интеллектуальная способность человека* относятся компаративные фраземы, характеризующие «способность человека мыслить». Наиболее многочисленны в том числе сравнения фразеосемантической группы *низкая интеллектуальная способность* с общим значением *глупость*, напр.:

- *быть как Иванушка-дурачок – být / chovat se jako hloupý Honza* ;
- *обалую как грека – 'ošidit / obalamutit někoho velice snadno* ';
- *быть как Емеля-дурачок – být jako hloupý Honza / Janek, 'o hlupákovi a prost'áčkovi* ';
- *умен как поп Семен – ирон. 'znalý, dovedný jako pravoslavný kněz* ';
- *быть как умная Машиа – 'být jako hlupačka, nána, husa* '.

Кроме того в русском и чешском языках существует ряд собственных мужских и женских имен, выражающих дурачество.

К фразеосемантической группе *высокая интеллектуальная способность человека* с положительной оценочной конотацией и значением *ум, мудрость* относятся, например, компаративные фраземы:

- *мудрый как царь Соломон – být moudrý jako Šalamoun / Šalomoun*;
- *мудрый как старый индиец – 'o moudrém, zkušeném, uvážlivém člověku* ' и др.

Фразеосемантическое поле *физические возможности, состояние, деятельность человека* представляет многочисленную группу компаративных фразем. Нами было подобрано 67 устойчивых сравнений с антропонимами, напр.:

- *воевал как Мамай – 'bojoval jako Mataj* ';
- *добился / проигрался / сгинул как швед под Полтавою – 'dopadnout špatně, prohrát, tj. dopadl jako sedláci u Chlumce* ';
- *пропал как Бекович – 'zahynout, zemřít', tj. 'špatně dopadl* ';
- *běhat jako Zátorek – быстроногий как олень*;
- *běhat / skákat jako Jura – бегаем как ни в чем не бывало; лазить как Тарзан – lézt / šplhat jako Tarzan* и др.

В 39 устойчивых сравнениях антропонимы выражают народное своеобразие, напр.:

- *сильный как Илья Муромец*;
- *silný jako Bivoj*;
- *jezdí jako Chiron*;
- *pít jako holendr / holandr*;
- *stát (někde) / koukat jako svatej Utrínos*.

Фразеосемантическое поле *социальное положение человека* формируется в рамках социального обеспечения человека. Определяем фразеосемантические группы: овладение материальными ценностями; качество жизненных условий.

С точки зрения качества и количества учитываются факторы: постоянное богатство и постоянная бедность, уровень материальных условий жизни и др. Напр.:

- он богат как Крез – *bohatý jako Krésus*;
- оборванный как цыган – *být / chodit otrhaný jako cikán*;
- жить как у Христа за пазухой – *mít se / žít si jako Bůh*;
- это как на Маланьину свадьбу – *'je toho jako pro celý regiment vojáků, je toho jako pro Šaracký*;
- как Мамай прошел – *'zanechat úplný nepořádek, spoušt', zpusťované a vyrabované prostředí*';
- богатый как Ротшильд – *(být) bohatý / mít peněz jako Rotschild*;
- (она) как Золушка – *být (někde) jako Popelka*;
- беден / гол как турецкий святой – *'chudý jako turecký svatý*';
- беден как Иов – *chudý jako Job*;
- беден как Лазарь – *chudý jako Lazar*;
- живет как Иванушка на печи – *mít se (někde) jako Honza za pecí*;
- сыт как Егорьевская гора – *'o hojnosti a blahobytu*';
- нужен как пане Римскому значок ГТО – *'o čemkoliv nepotřebném, o naprosto zbytečné věci*'.

Выводы: Компаративные сравнения с антропонимами, семантически ориентированных на человека в русском и чешском языках, выявили сходства и различия на семантическом уровне и в употреблении антропонимов с точки зрения культурно-антропологических аспектов. Сходство показывает группа собственных имен, относящихся к христианской мифологии, к классической (древнегреческой и древнеримской) мифологии и к зарубежным, преимущественно западноевропейским, художественно-литературным источникам. Различия проявляются, в основном, в выделении ограниченного ряда устойчивых компаративных фразем, когда сравнение включает в состав имя героя народной сказки, песни или былины, или же какое-либо мифическое представление. В части компаративных сравнений запечатлены события многовековой истории русского и чешского народов, особенности культуры и быта, отечественные художественно-литературные источники.

### Список литературы

- Бирих, А. К. – Мокиенко, В. М. – Степанова, Л. И. (1996). *Словарь фразеологических синонимов русского языка*. Ростов-н/Д.: Феникс.
- Ганжина, И. М. (2001). *Словарь современных русских фамилий*. Москва: Издательство Астрель.
- Горбачевич, К. С. (2004) *Словарь сравнений и сравнительных оборотов в русском языке*. Москва, Издательство АСТ.
- Зимин, В.И. и др. (1994) *Русские пословицы и поговорки. Учебный словарь*. Москва: Школа-Пресс.
- Даль, В. И. (1989). *Пословицы русского народа I, II*. Москва: Художественная Литература.
- Ковалева, С. (1999) *7 000 золотых пословиц и поговорок*. Москва. Издательство Астрель.
- Кондратьева, Т. Н. (1983). *Метаморфозы собственного имени. Опыт словаря*. Казань: Изд. Казанского университета.
- Максимов, В. И. (1992). *Словарь перестройки*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Михельсон, М. И. (1994). *Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний*. Москва: Русские словари.
- Огольцев, В. М. (1978). *Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии*. Ленинград: Изд. Ленинградского университета.
- Прохоров, А. М. (1983). *Советский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия.
- Снегирев, И. М. (1996). *Словарь русских пословиц и поговорок. Русские в своих пословицах*. Н. Новгород: Три богатыря, Братья славяне.
- Суперанская, А. В. (1987). *Справочник личных имен народов РСФСР*. Москва: Русский язык.
- Телия, В.Н. (2006) *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА.
- Čermák, F. a kol. (1983) *Slovník české frazeologie a idiomatiky. Přírovnání*. Praha: Academia.
- Knappová, M. (1996). *Jak se bude Vaše dítě jmenovat?* Praha: Academia.

- Mlacek, J. a kol. (1995) *Frazeologická terminológia*. Bratislava: Stimul.
- Mokienko, V. – Wurm, A. (2002) *Česko-ruský frazeologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mrhačová, E. (1999) *Názvy zvířat v české frazeologii a idiomatice (Tematický frazeologický slovník I)*. Ostrava: FF Ostravská univerzita.
- Šrámek, R. (1999). *Úvod do obecné onomastiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- www.slovari.ru/lang/ru/ – Русские словари
- http://www.cyclopedia.ru/118/213/2735694.html – Словарь переводческих терминов
- heckel.sfb.uni-tuebingen.de/cgi-bin/korkoi8.pl – Корпусы русских текстов в Тюбингене
- corpora.yandex.ru – корпус Центра лингвистической документации
- Ренее Гренарова, д-р, Ph.D., заведующая кафедрой русского языка и литературы, Университет имени Масарика, г. Брно, Чешская республика



*Джалилова Патиматзахра Ибраиловна,  
доцент кафедры дагестанских языков.  
Дагестанский государственный педагогический университет.  
Махачкала, Республика Дагестан*

## **СИНОНИМЫ-ЗАИМСТВОВАНИЯ В ЛЕКСИКЕ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА.**

Проблемы исторического словообразования синонимов тесно смыкаются с вопросами тюркской этимологии. Историческое словообразование синонимов, как этимология в первую очередь рассматривает историю исконных слов, устанавливает их первичную структуру.

Семантика современных тюркских синонимичных основ является результатом исторического развития, в процессе становления современной синонимичной лексики, несомненно, происходили определенные утраты и новообразования. В отношении заимствованных слов с синонимичным значением необходимо установление их этимологии лишь в тех случаях, когда она является затемненной, неясной, малоубедительной в языке - источнике.

Синоним-заимствование может иметь посредника и различные пути миграции, проследование и выявление этих компонентов в развитии конкретного слова представляется необходимым. Сравнительно-историческое и сопоставительно-сравнительное изучение вопросов словообразования синонимичных основ основывается в некоторых случаях на прослеживании путей эволюции фонетического облика конкретного слова, *рагъатлыкъ, наз, назиклик, къайгъысызлыкъ, гъайсызлыкъ, тарыкъмай турув, эркелик; завх, леззет* «нега». В этом синонимическом ряду представлены собственно тюркизмы *гъайсызлыкъ, къайгъысызлыкъ, тарыкъмай турув, эркелик, назиклик, рагъатлыкъ*; персизм *наз* и арабизмы *завх, леззет*.

При этом следует иметь в виду, что многие стороны фонетической структуры тюркских слов-синонимов остаются еще неразработанными или проблематичными. Остаются нерешенными также и многие вопросы исторической морфологии кумыкского и других тюркских языков, имеющих прямое отношение к проблемам синонимии, среди которых много реликтовых образований, до сих пор имеющих альтернативное решение. Много интересного и в системе диалектной синонимии.

Современные исследователи считают, что предметом изучения семасиологии как научной дисциплины являются смысловые связи и отношения слов [4,35]. В то же время многие исследователи пытаются разграничивать понятия «связи» и «отношения». Под понятием

«связи» исследователи понимают взаимодействие между связями синонимичных элементов, а под понятием «отношения» - их сходства и различия [5,75]. Многие вопросы тюркской семасиологии не разработаны [11,76].

Тюркология предполагает возможность участия диалектизмов в развитии лексического богатства различных тюркских языков. Особенно в этом направлении развивается лексикография современного турецкого языка, в которой показана правомерность использования диалектизмов-синонимов для обогащения литературного языка.

Такие исследования следует всячески развивать и на почве диалектов кумыкского языка, который обладает огромным лексическим богатством. В составе лексики кумыкских говоров сохранились уникальные лексические элементы, утраченные в других тюркских языках.

Диалектные лексемы, в основном это различные термины ботанического или животного мира, должны войти в лексический фонд кумыкского языка, в такой же степени, как это реализуется в современном литературном турецком языке.

Эти лексические данные, обладающие своеобразными семантическими особенностями, имеют большое значение и для составления нормативной грамматики кумыкского языка, а также для составления этимологического словаря. Данные диалектов кумыкского языка имеют огромное значение и для построения этимологических словарей и по другим тюркским языкам, в первую очередь для близкородственного ногайского языка, где аналогические исследования почти не ведутся. Сопоставительно-синхронный подход к описанию языковых явлений дает возможность сосредоточить внимание исследователя на современном состоянии языка. Исследования, которые выполнены главным образом в плане сопоставления и синхронии, должны включать в себя элемент диахронии, для того, чтобы иметь достаточную объяснительную силу, или при этом, по Т.П.Ломтеву, необходимо «освещение синхронного анализа светом истории» [7,54] для того, чтобы, прежде всего, раскрыть лексико-семантическую сущность исследуемого слова. Поэтому обоснованной представляется точка зрения тех исследователей, которые считают именно смысловые связи и отношения слов предметом изучения семасиологии как научной дисциплины [4,92], [1,27]. В научной литературе термины «смысловые связи» и «смысловые отношения» чаще всего употребляются как синонимы, хотя ими обозначаются явления, имеющие сущностные различия в случаях значения слов, реализуются, или образуются, а в других - только характер и степень общности и различий лексической семантики [3,63]. Поэтому в настоящее время некоторые языковеды, говоря о связях и отношениях, обоснованно разграничивают их как различные понятия: Когда говорят «связи», то, очевидно, предполагается взаимодействие элементов. Когда мы говорим «отношения», то предполагаем, прежде всего, различия...» [5, 94].

Такое понимание существа связей и отношений целесообразно распространяется и на область лексической семантики.

Однако в то же время совершенно невозможно провести четкую грань между смысловыми связями и смысловыми отношениями слов. Если под смысловыми связями понимать только взаимодействие связанных элементов, то вполне естественно возникает вопрос, что первое определение более подходит к полисемантическим словам, к их семантическим внутренним связям.

В настоящее время соответствующие понятия не разграничиваются [8,56]. Смысловые связи и отношения в области семантики подразделяются на синтагматические и парадигматические.

Парадигматические связи - это связи производности между словами парадигматического ряда. Эти значения могут рассматриваться и как характеризующиеся элементом общности, и как явления одни из которых производны от других. Под парадигматическими отношениями понимается наличие общих смысловых компонентов как у разных слов (обычно во всем их смысловом объеме, а в определенных значениях), так у разных многозначного слова. Со-

поставимые по наличию общих компонентов семантики единицы образуют парадигматическую группу или парадигматический ряд. Частично сходные с названными типы общности характеризуют значения многозначных слов. Наличие связей смысловой производности в плане ономазиологии и общих смысловых компонентов наблюдается не только на уровне значений одних и тех же многозначных слов, но и на уровне различных слов с тождественным обликом, в частности в случаях конверсии, или, иначе, «семантической транспозиции» [7,67] (обычно это явление именуется «лексико-грамматической омонимией»). Синтагматические смысловые связи в определенных значениях проявляются при соединении слов, функционировании их в словосочетаниях речевой, линейной «цепи», в контекст. Они основаны на разграничении связей по «порядку последовательности (смежности)» и «порядку сосуществования (сходству)». Определенная аналогия между синтагматикой и парадигматикой в лексике заключается и в том, что применительно к синтагматике также можно говорить о наличии смысловых связей в ономазиологическом аспекте, проявляющихся, в частности, в образовании у слов несвободных, или связанных, значений при использовании определенных сочетаний слов, синтагм [12,70]. Высказывается мнение, что «в синтагматике и синтагматических объектах элементы связаны и находятся в отношениях, но в парадигматике и парадигматических классах элементы находятся лишь в отношениях» [15,197].

Однако применительно к лексической семантике следует говорить о связях и отношениях как в синтагматике, так и отчасти в парадигматике. Смысловые отношения, или, конкретнее, отношения (частичной) общности значения действительно присущи и единицам парадигматической группы (парадигматическим словам, входящим в сочетания (синтагмы). Что же касается смысловых связей то они неоднородны, и необходимо отличать связи в ономазиологическом аспекте собственно семантических(смысловых) связей, характеризующих основную суть синтагм. Под воздействием первых из них либо одно и то же слово может приобрести значение, отличное от исходного, основного, либо (в результате конверсии) образовать другое слово, фонетически тождественное исходному, имеющее соотносительную лексическую семантику.

Что же касается синтагматических смысловых связей, то благодаря ним уточняются, реализуются, выдвигаются на первый план различные значения слова и в качестве прилагательного и существительного. Собственно семантические (синтагматические) связи наблюдаемы сами по себе, в отличие от связей в ономазиологии, где поверхности заметны в основном лишь результаты их действия, но не связи сами по себе. Вместе с тем необходимо отметить, что и такого рода связи ни в парадигматике, ни в синтагматике не носят всеобщего характера и что в типичных парадигматических классах слов (от так называемых лексико-семантических групп синонимических рядов) имеются лишь смысловые отношения элементов, но не связи, а в обычных синтагмах (свободных словосочетаниях) - налицо смысловые отношения и собственно семантические связи, но не связи в ономазиологическом плане.

Отношения и связи между значениями многозначного слова получили также название эпидигматических или деривационных связей. Термины «деривационных связей» (значений), а также «связи семантической производности» (как варианты употребляются и в данной работе). Смысловые связи и отношения слов можно рассматривать на разных уровнях: на внутреннем (внутрисловном) и (межсловном). На том и на другом уровне смысловые связи и отношения должны изучаться в плане как синтагматики, так и парадигматики, хотя их значения неодинаковы для указанных уровней. В частности синтагматические смысловые связи слов основным средством их внутрисловного смыслового разграничения во многих словах [13,252] ,[14,79].

Следовательно, синтагматические связи имеют большее значение для внутрисловного, чем для межсловного, уровня. Вместе с тем наблюдается определенный изоморфизм этих уровней, наиболее ощутимо в парадигматике. В этом плане привлекают внимание наблюде-

ния Ю.Д.Апресяна, на материале русской лексики и приведшие его к выводу о внутренней лексической многозначности к словообразованию и синонимии [2,509-523]. Во многих семасиологических исследованиях исходят из внутрисловной парадигмы, поскольку отношения и особенно связи значений в многозначных словах представляются более выраженными, наблюдаемыми и системными, нежели связи и отношения на межсловном парадигматическом уровне. Иными словами, рассматриваемая категория синонимов имеет тенденцию к непрерывному возобновлению, чем, по-видимому, и объясняется «тот факт, что даже такие высококонформализованные и литературно хорошо обработанные языки, как русский, располагают большим числом семантически точных синонимов...» [2,230-236]. Общее свойство, объединяющее разновидности синонимии с частичной общностью сочетаемости и связанное со спецификой этой сочетаемости, может быть определено как частичная взаимозаменяемость таких промежуточных синонимов: они взаимозаменяемы, значит, эквивалентны на уровне совпадающей части их контекстуальных наборов. Значения подобных слов, по-видимому, следует считать тождественными, когда они реализуются в сочетаниях со строго определенными словами, но не тождественными за пределами совпадающей сочетаемости.

Необходимо отметить, что само понятие «система» (языковая) определяется как «совокупность элементов, организованных связями и отношениями в единое целое» [5,93], а с понятиями парадигматики и синтагматики связано понятие системы в лексике, под которой понимается «совокупность лексических и фразеологических единиц, связанных между собой устойчивыми (инвариантными) отношениями на парадигматической и синтагматической оси» [9,151].

Практически в понятие лексической системы могут включаться все лексические также и фразеологические явления в их различных связях и отношениях [10,84]. Подобные представления не отличаются достаточной четкостью и определенностью, не случайно выражения типа «лексическая система», «семантическая система» характеризуются как «нетерминологические». Такая характеристика объясняется сложностью, противоречивостью и недостаточной изученностью самого явления имеющего название «лексическая система» [6,50].

Исследователи оценивали и оценивают научные результаты, достигнутые языкознанием в области лексической семантики скромно, поскольку семасиологию нельзя считать сложившейся лингвистической дисциплиной [2,2-3]. В теоретическом плане авторы многих работ последних десятилетий сделали для развития семасиологии. Однако многое в ней остается неустановленным, спорным, существует ряд вопросов, которые лишь поставлены, но не решены, далеко не все из выдвинутых теоретических положений проверены на материале языков различных семей. Дискуссионность семантической проблемы отмечается как особенность, характерная для современного языкознания.

## Список литературы

1. Аллендорф К.А. Значение и изменение значений слов. - УЗ. 1. МГПИИЯ. Т. 32. 1965.
2. Апресян Ю.Д. Синонимия и синонимы. - ВЯ. 1969, №4.
3. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л., 1963.
4. Бережан С.Г. К семасиологической интерпретации явления синонимии//Лексическая синонимия. М., 1973.
5. Березин Ф.М., Головин Б.Н. Общее языкознание. М., 1979.
6. Будагов Р.А. Введение в науку о языке. М., 1967.
7. Вардуль И.Ф. Основы описательной лингвистики. М., 1977.
8. Варшавская А.И. Смысловые отношения в структуре языка. Л., 1984
9. Жуков Л. Лексико-семантическая система и ее отношение к фразеологии//Вопросы описания лексико-семантической системы языка. В.4.1.М., 1971.
10. Кузьменко Н.А. Выделение омонимов из семантической структуры английских многозначных слов (Опыт разработки методики). Автореф. дис....канд. филол. наук. М., 1981.
11. Татаринцев Б.И. Смысловые связи и отношения с современным тувинском языке. Кызыл, 1974.

12. Телия В.Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке. М, 1970.
13. Уфимцева А.А. Лексико - семантическая система языка. М., 1968.
14. Шрамм А.Н. Аспекты семасиологического исследования качественных прилагательных. Автореф. дис... д-ра филол. наук. Л., 1980.
15. Щур Г.С. О соотношении некоторых философских и лингвистических понятий // Вопросы лингвистики. Вып. 3. Томск, 1970.



*Ермекова Жаннат Тишкүловна,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской филологии  
Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева.  
Астана, Республика Казахстан*

## **ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ КАК ФЕНОМЕН ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

Поликультурная личность обладает целостным, объемным мировоззрением, развитым лингвистическим сознанием. Языковое сознание влияет на национально-культурное восприятие и пронизывает весь пласт языковых приобретений от лексико-грамматического до социально-культурного уровней.

*Ключевые слова:* языковое сознание, поликультурная личность, интеллект, универсалия

The polycultural person possesses the complete, volume outlook, developed by linguistic consciousness. The language consciousness influences national-cultural perception and penetrates all layer of language acquisitions from lexical and grammatical to social-cultural levels.

*Keywords:* language consciousness, the polycultural person, intelligence, universal

Наиболее адекватное представление о языковом сознании человека, по мнению Е.Ф. Тарасова, было выработано в рамках понятийной парадигмы «деятельность» - «культура» - «сознание» - «личность». Так, сознание являет собой одну из способностей личности формировать и использовать ментальные образы в деятельностной форме и во внешней форме продуктов этой деятельности, т.е. в форме предметов культуры [5: 3]. Деятельность, культурные предметы и их вербальные описания – это возможность анализировать сознание и личность, а для языковеда они представляют великолепную возможность судить о содержании языковых единиц и речевых сообщений.

Языковая личность неразрывно связана с определением историко-, этно-, социо-, психолингвистических особенностей носителей конкретного языка. Ю.Н. Караулов отмечает, языковая личность неразрывно связана с интеллектуальной деятельностью человека, так как языковая личность начинается тогда, когда в игру вступают интеллектуальные силы и первый уровень ее изучения – выявление, установление иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира [2: 3].

Под поликультурной личностью понимается индивид, ориентированный через свою культуру на другие. Глубокое знание собственной культуры для него - фундамент заинтересованного отношения к иным, а знакомство со многими - основание для духовного обогащения и развития. Поликультурная личность обладает целостным, объемным мировоззрением, развитым лингвистическим сознанием. Это означает, что знания и умения у такого индивида



сформированы в систему, позволяющую отразить сложный, взаимосвязанный и взаимообусловленный характер связей и отношений в мире, социуме, культуре. Целостность - параметр высокоразвитого и рационально организованного мировоззрения [3].

В то же время поликультурная личность - индивид с рельефным историческим сознанием. Именно историческое сознание есть основа и этнического, и общегосударственного сознания. Национальный менталитет, складывающиеся у этноса за тысячелетнюю историю мифы, символы, образы, стереотипы мышления складываются через знание истории, языка, культуры народа. Знание истории народов, населявших страну, истории государства порождает чувство исторической преемственности, исторических корней, ощущение причастности к истории земли, общности судеб народов, живущих бок о бок многие годы и века. «...сознание имеет как индивидуальное, так и непersonальное – коллективное, национальное, общепланетарное воплощение...» [2: 7].

Настоящая статья посвящена рассмотрению феноменальной особенности языкового сознания поликультурной личности на материале романа русскоязычного писателя А. Жаксылыкова «Поющие камни». Аслан Жамелевич Жаксылыков, приверженец сохранения и изучения художественных традиций Казахстана, раскрытия богатой палитры национальной культуры – многовекового духовного наследия, нашедшего отражение в философии, литературе, памятниках культуры, в мировоззрении, обычаях и традициях. Как поликультурная личность А. Жаксылыков обладает достаточно ярким художественно-эстетическим сознанием: развитым воображением, утонченными чувствами, тягой к прекрасному, способностью ценить красоту, художественным вкусом, умением разбираться в произведениях искусства, что приобреталось в процессе жизненного пути. Считается, что языковое сознание не может быть объектом анализа в момент протекания процессов, его реализующих. Потому литературное произведение А. Жаксылыкова, куда вложен максимум знаний о жизни и мироздании, его понимание философии, психологии и филологии, может быть исследовано как продукт прошедшей, бывшей деятельности.

Мы знаем, что в принципе любое состояние нашего сознания с той или иной степенью совершенства подлежит вербальному выражению. Об этом свидетельствует и наша бытовая речь, и в еще большей мере произведения писателей, поэтов, литераторов, ученых. Работа профессионального слова в большей мере состоит именно в том, чтобы выразить в слове свое понимание, мысль, чувство, т.е. состояние сознания [6: 15].

Обратим внимание, как ненавязчиво в одном лексическом ряду писатель перечисляет общеизвестные русские и инонациональные головные уборы, блюда: *«Тюбетейки, косынки, кепки, шляпы снова кружили в смерче крика, смеха, гогота, ржания, свиста, воя, хрипа, мата», «Да здравствуете вы, пожиратели требухи, казы, карта, жая, жала, лапши, мант, бешбармака, борща, галушек, пельменей, корейского салата, корейки, кровяной колбасы, чахохбили, шашлыка, лагмана, куриных ножек»* [1: 61]. Тюбетейка – национальный головной убор, который носят в Центральной Азии (Узбекистане, Казахстане, Киргизии, Туркменистане), а также в Башкирии и Татарстане. Казахские «казы», «карта», «жая», «жала», «бешбармак» - изысканные мясные блюда из конины, украинский борщ, белорусские галушки, русские пельмени, грузинский чахохбили, дунганская лапша, уйгурский лагман и т.п. – все эти языковые универсалии привычны для казахстанского читателя.

Национальные универсалии легко ложатся в основу явления параномазии: *«Ешьте, жрите, лопайте так, чтобы за ушами трещало, манты уйгурские, китайские, дунганские, буддийские, с перцем, с мясом, с луком, с пустотой... хе-хе-хе!... Манта бар!!! Манта бар!!! Хороша твоя мантра, старик!»* [1: 61].

Привыкшего к многонациональной калейдоскопической пестроте, казахстанца не смущает использование десятикопеечной монеты царской России: *«Эй, джигиты, не зевай, гривенники бросай!»* [1: 61].

Поликультурная личность художника наряду с историческим обладает выраженным

географическим сознанием, сознанием планетарным, и в то же время сознанием родного края, малой родины, родной земли, родного очага. Такое сознание формируют не только география, но и страноведение, этнография, экологические дисциплины, поскольку близки по смысловой направленности к проблемам этноса и культуры, к охранительной традиции, присущей этнокультурному образованию. Речь идет о новых направлениях науки и образования, таких, как экология культуры, экология этноса, экология человека, экология духа, экология нравственности и др. Они определяют такие качества поликультурной личности, как чувство Земли, общего дома, общей родины, чувство ответственности за общий дом и за природу страны.

Герои романа пляшут танцы цыганские, ирландскую джигу, бразильскую ламбаду: *«Очень скоро я оказался в центре круга и, чтобы не привлечь к себе опасное внимание чудовищ, принялся приплясывать, приседать в зажигательной **цыганочке**, кружить в огненной **джиге**, прицелкивать пальцами, подмигивать и качать головой. Вдруг я обнаружил, что лихо выписываю ногами знойную **ламбаду** с той самой южной, жаркой, неукротимой дыней» [1: 63].*

Звучат экзотические музыкальные инструменты: *«Запели, зазвенели золотые, серебряные кольца, колокольчики на запястьях, щиколотках божественной женщины, под переливчатый стон **ситар** и грохот **атумпанов** в вихре танца»*. Ситар — многострунный индийский музыкальный инструмент с богатейшим оркестровым звуком, относится к группе струнных щипковых музыкальных инструментов. Атумпан — это большой барабан, распространенный в Западной Африке, на территории Ганы.

Литературные герои широко известных классиков мировой литературы, французского писателя 19 века Франсуа Рабле: *«В карнавальном неистовом веселье они плясали, выкидывали кренделя, скалились, делали такие непристойные жесты, от которых смутился бы сам **Пантагрюэль**» [1: 64];* английского драматурга, поэта Вильяма Шекспира: *«В этом расслабленном полете сквозь время я был и самим благородством, и воплощенной подлостью, я умирал за **Дездемону**, но и сам был **душителем-Отелло**...» [1: 30]* оживают в романе казахского писателя в новом качестве.

Обращение А. Жаксылыкова к мировым религиям показывает не только различие, но и общность нравственных устремлений, духовных исканий, эстетических норм народов, населяющих наше государство: *«В центре круга оказалась большая белая курица с головой **богини Сарасвати**, супруги всемогущего **Шивы**...» [1: 63]*. Сарасвати — богиня мудрости и знания в индуизме. Шива — в индуизме одно из божеств верховной триады (тримурти), наряду с творцом Брахмой и поддержателем Вишну, одновременное олицетворение разрушительного и созидательного начала вселенной; Шива является основателем Йоги; *«Сарасвати гневно изогнула бровь и улыбнулась в **мудре мргасирса**», «Я ответил ей мудрой **тамракуда**, опасаясь и восторгаясь одновременно, ибо сознавал, что вступил в поединок с самой богиней искусств»*. **Мудра** — в индуизме и буддизме — символическое, ритуальное расположение кистей рук, ритуальный язык жестов; *«...все явственнее проступал облик великой и грозной богини **Сарасвати** с множеством рук, сжимающих копье, дротики, меч, лук со стрелами, диски, **ваджру**» [1: 64]*, где ваджра — ритуальное и мифологическое орудие в буддизме, джайнизме и индуизме, представляющее собой пучок стрел, в буддизме благодаря загибанию и соединению концов превращающееся в короткий металлический жезл. Ваджра символизирует силу и твердость духа; *«Сам **Будда** покровительствует ему... В чистый ситцевый платок были завернуты **уйгурский** халат, нательная рубашка и плетенки как раз моего размера», «Человек, нашедший такой камень, не может быть рабом. Сам **Будда** покровительствует ему. Видимо... великий **дракон** просыпается» [1: 64]*, Будда — в буддийской религии существо, достигшее наивысшей святости, основатель мировой религии буддизма и создатель оригинальной философской концепции. *«Он (китаец) держал в пальцах мой заветный камень со знаком **Инь-Ян** и неведомо как прорисованным женским лицом... Человек,*

*нашедший такой камень, не может быть рабом» [1: 65]. Инь, Ян - основные понятия древнекитайской натурфилософии, универсальные космические полярные и постоянно переходящие друг в друга силы (женское мужское, пассивное активное, холодное горячее и т.д.).*

Основа художественно-поэтического творчества – в неповторимости, индивидуальности и глубокой частности человеческой жизни. Все, что посвящено словесным образам литературы нового времени, ориентировано на индивидуальность творческого акта. Здесь видится не простое смешение атрибутики разных народов, а чувствуется некая системность и целостность.

Н.В. Павлович, сделав анализ образов, созданных русскими классиками последних трех веков, пришла к выводу, что «есть нечто в образах – еще более удивительное, чем их уникальность. Это – тот факт, что они создаются и функционируют в языке по определенным законам». Ученый задается вопросами: «Действительно, почему несмотря на всю индивидуальность образных текстов, мы их все же понимаем? И почему, не взирая на все различия в этом понимании, единое культурное пространство все-таки существует?»[4: 14].

Полагаем, что гипотеза Н.В. Павлович имеет основание и право на существование, и художественные творения би-, поликультурных личностей подтверждают провидческую позицию ученого.

Переход лингвистики на антропологическую парадигму, прослеживающийся в последние десятилетия, вызвал быстрое развитие междисциплинарных областей гуманитарных исследований. Сочетая различные подходы (коммуникативный, дискурсивный, когнитивный), антропологическая парадигма позволяет исследовать такие значимые для речевой деятельности феномены, как языковое сознание, национальный менталитет, этнокультурные ценности, национальные образы и стереотипы. Язык при этом трактуется как основная часть культуры, основной инструмент ее усвоения, носитель ее специфических черт.

Феномен поликультурной личности в том, что его языковое сознание есть объемное, системное, целостное историческое, географическое, планетарное сознание. Произведения поликультурных писателей ведут к воспитанию многомерной, духовно развитой личности, ценящей и знающей национальную и мировую культуру. Видение окружающего мира меняется с включением в его контекст новых смыслов, разрушающих привычную в рамках родного языка картину мира, происходят качественные изменения в языковом сознании. Изменения в сознании предполагают разрушение стереотипов мышления моноцентрического сознания и формирование толерантного отношения к особенностям национальной картины мира, свойственным изучаемому народу. Как член общества индивид в процессе социализации усваивает некоторые ментальные осознаваемые и неосознаваемые установки.

Национально-культурное своеобразие языкового сознания как особого типа мышления имеет свою национальную специфику. Следует признать, что языковое сознание влияет на национально-культурное восприятие и пронизывает весь пласт языковых приобретений от лексико-грамматического до социально-культурного уровней.

### Список литературы

1. Жаксылыков А. Сны окаянных. – Алматы, 2005.- 480 с.
2. Караулов Ю.Н., Филиппович Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования.- М., 2009.- 336 с.
3. Концепция правового обучения учащейся молодежи в Республике Казахстан (утверждена постановлением Президента Республики Казахстан от 21 июня 1995 года N2347)
4. Павлович Н.В. Язык образов.- М.: «Азбуковник», 2004.- 527 с.
5. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания// Языковое сознание и образ мира.- М., 2000. С. 3-12
6. Ушакова Т.Н. Языковое сознание и принципы его исследования // Языковое сознание и образ мир: сборник статей. - М., 2000.- С. 13-25

## The list of the used literature

1. Zhaksylykov A. Dreams of the damned. – Almaty, 2005. 480 p.
2. Karaulov J.N., Filippovich U.N. Linguistic-cultural consciousness of the Russian language person. Condition and functioning modeling. - М, 2009.- 336 p.
3. The concept of legal training of studying youth in Republic Kazakhstan (it is confirmed by the decision of the President of Republic Kazakhstan from June, 21st, 1995 N2347)
4. Pavlovich, N.V. language of images.- М, 2004.- 527 p.
5. Tarasov E.F. Actual of a problem of the analysis of language consciousness // Language consciousness and an image of the world. – М., 2000.- P. 3-12
6. Ushakova T.N. Language consciousness and principles of its research // Language consciousness and an image of the world: The collection of articles. - М, 2000. - P.13-25



*Екшембеева Людмила Владимировна,  
доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии  
Казахского национального университета им. аль-Фараби  
Алматы, Республика Казахстан*

*Нуршаихова Жанара Азильхановна,  
доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой языковой и общеобразовательной  
подготовки иностранцев  
Казахского национального университета им. аль-Фараби  
Алматы, Республика Казахстан*

## РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ В ИНОЙ КУЛЬТУРЕ

Расширение международных связей, интернационализация всех сфер общественной, политической и экономической деятельности Казахстана вызвало серьезный интерес к нашей стране во всем мире. В такой ситуации, когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда остро встала проблема воспитания толерантности к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур, необходимо обратить всеобщее внимание на вопросы межкультурной коммуникации, и способствовать стремлению и готовности к межкультурному диалогу.

В условиях трансформации казахстанского общества, ищущего свою социокультурную идентичность, стремящегося создать эффективную систему социальной организации, потребность в исследовании проблем международной коммуникации возрастает. В Казахстане проживает более ста этносов и множество культурных групп, придерживающихся различных вероисповеданий, культурных традиций и обычаев.

Взаимопонимание как основа межкультурной коммуникации при восприятии другого мировоззрения является одним из условий межкультурной трансформации. Культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальному миру, окружающему человека.

Однако в действительности путь от реальности к слову (через понятие) сложен, многоп-

ланов. Усваивая чужой, новый язык, человек одновременно усваивает чужой, новый мир. С новым иностранным словом обучаемый как бы транспонирует в свое сознание, в свой мир понятие из другой культуры, и это обеспечивает ему успешную социализацию в ней.

Необходимость перестройки мышления, перекраивания собственной, привычной, родной картины мира по чужому, непривычному образцу представляет собой одну из главных трудностей (в том числе и психологическую) овладения иностранным языком. Интерференция родной культуры осложняет коммуникацию ничуть не меньше родного языка. Изучающий иностранный язык проникает в культуру носителей этого языка и подвергается воздействию заложенной в нем культуры. На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка. Становится очевидной необходимость соизучения нового языка и культуры, выработка не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции личности (С. Г. Тер-Минасова).

Происходящие в настоящее время интеграционные процессы, активно проявляющиеся и усиливающиеся во всех сферах человеческой деятельности, отражаются и в практике преподавания языков как иностранных. Интернационализация всех сфер деятельности Казахстана в свою очередь отразилось и на контингенте подготовительного факультета для иностранных граждан КазНУ им. аль-Фараби. Выросло не только количество студентов, изменились и страны, откуда они приезжают. Конечно, соседи – Китай, Турция, Южная Корея по-прежнему на первом месте. Причиной тому – востребованность языков. Стремление государств к использованию единого информационного пространства усиливает роль и значение казахского и русского языков как иностранных. Эти языки становятся необходимым инструментом для коммуникации, для получения профессии, для получения знаний о сильной стране, имеющей политический и экономический вес в мире.

Главной целью усвоения иностранного языка является сегодня не только языковая компетенция, связанная с овладением четырьмя видами речевой деятельности, но и способность инофонов к коммуникативному общению на межкультурном уровне, усвоение навыков практического применения усвоенных знаний, знакомство со страноведческими и культурными реалиями.

Коммуникативная компетенция неразрывно связана с понятием межкультурная компетенция. «В условиях заинтересованности современного языкового образования проблемами диалога культур, нам необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, направлений, которые позволяют по-новому взглянуть не только на то, как преподавать, но и на то, с каким материалом нужно идти к обучаемым. Особый интерес для практики преподавания языков как иностранных представляют технологии, обеспечивающие эффективные условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции инофонов.» [1, 619]

Очевидным и положительным результатом процесса глобализации считается общение представителей различных этносов, и нам дана реальная возможность помочь этому общению. В этом мы не отстаем от мировых тенденций, стремясь в своих научных и методических работах, в учебных пособиях помочь инофонам не только усвоить изучаемые языки, но и сделать шаг навстречу другой культуре, принять участие в межкультурном полилоге.

Способность к общению в иноязычной и инокультурной аудитории есть результат транспонирования в сознание обучаемого информации о иной культуре. Толерантное отношение к ней способствует корректному выбору программ речевого поведения. Именно в речевом поведении индивида проявляется национально-культурное сознание народа, имплицитно присутствующее в каждом из носителей культуры. Все это и определяет тот факт, что обучение речевому поведению - важнейшая задача при усвоении иностранного языка в контексте межкультурной коммуникации.

Лингводидактическая проекция понимания содержания речевого поведения приводит

нас к выделению двух его видов – стереотипного и вариативного. Обучение стереотипному поведению осуществляется на основе поведенческих примитивов, которые характеризуются интернациональной природой. При обучении вариативному поведению необходим учёт особенностей коммуникантов как носителей определенной национальной культуры.

Позволим себе небольшой когнитивно-методический комментарий и опишем модель речевого взаимодействия. В процессе обучения речевому поведению решаются следующие задачи: когнитивные (актуализация лингвокультурного, языкового знания и экстралингвистического знания); коммуникативные (реализация собственных и распознавание коммуникативных стратегий реципиентов, адекватный ситуации выбор стиля и тональности общения в соответствии с коммуникативной ролью и статусом); методические (формирование прагматической компетенции как умения выражать речевое намерение языковыми средствами изучаемого языка и вступать в коммуникативное взаимодействие в социуме с учетом речевых, культурных и социальных норм); лингвистические (выражение языковыми средствами объективного и семантико-прагматического смысла высказывания). [2, 28] Комплекс задач требует комплексного подхода к их решению. Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является моделирование речевого взаимодействия в учебных целях.

Наиболее эффективной в процессе обучения второму языку, на наш взгляд является модель общения, представленная в форме трёхуровневого фрейма как основы цикла речевых действий, заключенных в диалог для достижения цели. Диалог характеризуется как минимум тремя действиями: иницирующим, реагирующим, оценочным.

Содержание фрейма определяется целями участников общения, их психологическими параметрами и контекстом. Структура фрейма представлена системой речевых действий, которые объединяются в диалоговое единство как форму реализации коммуникативного воздействия. Диалоги заключены в циклы общения. На уровне цикла манифестируется общая цель коммуникации в рамках кванта экстралингвистической информации конкретной ситуации. Она синтезируется из подцелей каждого коммуниканта как заявка на определенную стратегическую программу. Минимальной единицей языкового воздействия является речевое действие. Речевое действие представлено следующими функциональными аспектами: локутивными – форма, тема, содержание; иллокутивными – задача, функция, содержание; перлокутивными – функция, следствие. Функция и содержание являются связующими звеньями между разными уровнями речевого акта. Именно они определяют характер речевого намерения и тип речевого акта. Минимальный цикл общения представлен коммуникативным или диалоговым взаимодействием. Любой рефрейминг ситуации влечет за собой изменение программ речевого поведения.

Исходя из характеристики модели речевого общения, основой обучения речевому поведению мы избрали форму фрейма, под которым мы понимаем схему деятельности в стереотипной ситуации, а также систему конвенциональных знаний, характеризующих объекты и условия коммуникации. Наполнение конкретным содержанием осуществляется с учётом целей участников общения, их психологических параметров и характеристики контекста.

В процессе обучения в рамках фрейма ситуации определяется программа речевого взаимодействия и выстраивается его прагматическая схема.

Примером фрейма учебной ситуации может быть стереотипная модель социальной ситуации “Покупка в магазине”, описанная в следующих параметрах (по Т.А. ван Дейку).

**1. Тема фрейма** – покупка в магазине.

**2. Структура фрейма:**

а) место – магазин, отдел;

б) функции и социальные роли – Агент – Клиент;

в) свойства – Агент идентифицирует себя как продавца, которому нужно продать товар, Клиент идентифицирует себя как покупателя, которому необходимо купить товар;

г) отношения – взаимозависимость: достижение цели Агента зависит от действий Клиента, и наоборот;

д) позиции – Агент продает, Клиент покупает.

### **3. Конвенциональная основа фрейма:**

а) знания о режиме работы магазина,

б) информация о том, в каком отделе можно купить нужную вещь,

в) знание системы оплаты (наличные, чековая книжка, кредитная карточка)

г) знание порядка доставки купленного и др.

**4. Глобальная цель Агента и её практическая реализация в системе поведенческих примитивов.** – Агент хочет продать вещь, для этого он привлекает внимание клиента, снабжает его необходимыми знаниями о товаре, его качестве и цене, проводит небольшую рекламную кампанию, уточняет цель приобретения, в случае необходимости дает совет и т.п.

**5. Глобальная цель Клиента и её практическая реализация в системе поведенческих примитивов.** – Клиент хочет купить нужную вещь, для чего он идет в магазин в рабочее время, уточняет, в каком отделе можно приобрести эту вещь, просит показать её, уточняет информацию о ней, дает её оценку, сообщает о покупке, оплачивает, уточняет, можно ли организовать доставку на дом и др.

**6. Дискурс** как форма материализации речевого поведения. – Дискурс представлен последовательностью высказываний коммуникантов, объединенных в единый текст общения в форме диалога.

**7. Оценка успешности коммуникации** определяется достижением или недостижением глобальных целей, а также анализом конечного результата через соотнесенность речевых действий с их ситуативными свойствами.

Таким образом, фрейм ситуации характеризуется темой; системой структурных элементов (место, функции участников ситуации, свойства участников, отношения, позиции); конвенциональной основой (правила, нормы и др.); глобальными целями участников и их практической реализацией в системе поведенческих примитивов; дискурсом как формой материализации речевого поведения; оценкой успешности / неуспешности речевого поведения (на основе анализа ситуативных свойств как учебного эталона).

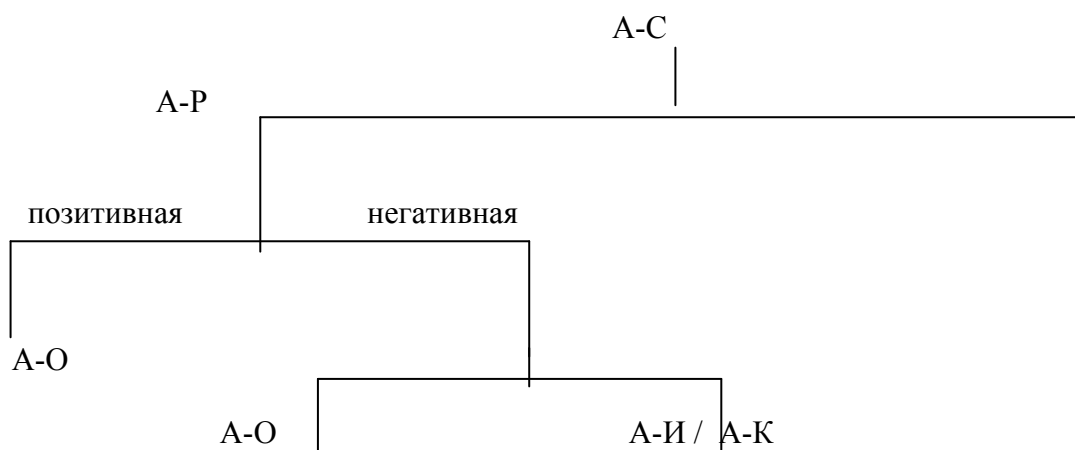
**Фрейм взаимодействия** представлен схемой последовательных речевых действий коммуникантов, направленных на достижение цели коммуникации. Каждое из речевых действий реализует интенцию говорящего, и в то же время является составной частью диалогового взаимодействия.

Средством реализации программ речевого общения является прагматическая схема, которая создает единую рамку языкового выражения коммуникативного взаимодействия. Последовательность речевых действий и система языковых средств выражения их семантического и семантико-прагматического содержания реализуются в дискурсе, который является формой материализации речевых поступков в ситуации.

Как уже отмечалось, речевое поведение представлено в учебном процессе стереотипным и вариативным подтипами. Обучение стереотипному речевому поведению осуществляется на основе фрейма учебной ситуации. Средствами обучения являются поведенческие примитивы и основные речевые акты: акты стимулы (А-С), акты реакции (А-Р), акты оценки (А-О). В качестве А-С могут выступать практически любые иллокутивные типы речевых актов. Акты же, выступающие в качестве реакции, логически связаны со стимулами. Так, на просьбу можно ответить согласием, отказом или обещанием. На совет – благодарностью или неодобльством и т.п.

Обучение стереотипному поведению может быть представлено в виде следующего алгоритма:

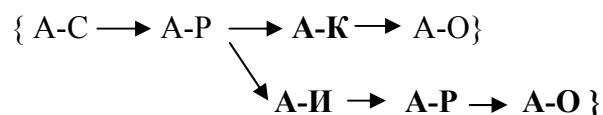
### Алгоритм обучения стереотипному поведению:



Как видим из алгоритма, в соотношении основных актов потенциально заложена вариативность как свойство поведения. Свидетельством тому является не только возможность использования вариативного А-И (акт интерпретации) или А-К (коррелирующий акт) при негативной реакции, но и открытое правое крыло алгоритма, как возможный вариант иной последовательности взаимодействия речевых актов.

Функциональные отношения структурных компонентов диалогового взаимодействия характеризуются динамичностью, что лежит в основе вариативной природы речевого поведения.

Схема функциональных отношений структурных компонентов вариативного диалогового взаимодействия отражает все возможные варианты, которые реализуются как программы речевого поведения:



{ } – обозначают границы диалогового взаимодействия.

Обучение вариативному поведению базируется на обучении выбору того или иного варианта программы речевого поведения через использование основных и вариативных актов, а также осуществляется с помощью рефрейминга, механизма переформирования контекста или содержания, заложенного во фрейм. Изменение характеристик контекста во фрейме ситуации на любом из его уровней влечет за собой изменения в речевом поведении.

При этом, обучение стереотипному поведению осуществляется на основе общекультурных клише: например, просьба (А-С) – выполнение просьбы (А-Р) – благодарность (А-О). Для реализации же речевых актов интерпретации (А-И) и корреляции (А-К) необходимо знание культуры носителей языка, норм речевой культуры, закрепленных в социуме. Кроме того, следует отметить, что общение в культурно маркированных (ритуализованных) ситуациях подчинено соблюдению коммуникантами норм поведения, определенных национальными стереотипами.

Так, например, в казахской культуре особое значение имеет гастика, которая рассматривает пищу, угощение, ритуал приема пищи как особые знаки, выражающие культурную семантику, используемые как средства коммуникации. Центральным является понятие *дастархан*, которое оценивается не только как прием пищи, угощение гостя, но и как общение во время угощения. Непременным атрибутом дастархана является *бата* (благословение), которым он и завершается. «Основным блюдом при каждом целевом дастархане выступает «ет» (национальное блюдо из мяса, известное в поликультурном казахстанском социуме также



как «бешбармак» - *авт.*), которое является концентрированным выражением казахской имитативной магии, основанной на представлении о единой целостности человека и природы, особенно человека и домашних животных. Наблюдается перенесение системы стратификации человеческого общества на части туши животного. При подаче угощения обязательно соблюдение соотношения статуса человека (общественного статуса, статуса в системе родственных отношений ...) и символической значимости частей туши животного.» [3, 36]

Незнание этой культурной информации приводит либо к коммуникативным неудачам, либо к казусам в ситуациях межкультурного общения:

1. К одной казахской поэтессе приехали писатели из Германии. Стол по традиции ломится от угощения. И вот кульминация – немецкому поэту подают баранью голову. Немец, не скрывая брезгливости, спрашивает: «Вы что, едите головы животных?». Наша хозяйка оскорблена.

2. К другому казаху приехал в гости американец. Когда ему подали, опять же в знак уважения, баранью голову, он спросил: «Что мне с ней делать?». Видимо, опытный в межкультурной коммуникации хозяин ответил: «Поцелуй и передай другому». Не менее опытный в политкорректном поведении американец так и поступил – поцеловал и передал другому. За столом продолжили царить юмор и миролюбие.

Таким образом, культурологическое и лингвокультурное знание являются обязательным условием успешного межкультурного общения, основанного на толерантности его участников. А обучение речевому поведению в рамках фрейма учебной ситуации и при условии её рефрейминга способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции, которая способна обеспечить реальную социализацию личности в иноязычном обществе.

### Список литературы

1. Нуршаихова Ж.А. Взаимопонимание - основа межкультурной коммуникации / 300 лет русскому языку в Китае // Материалы Международной конференции. - Шанхай, 26-28 октября 2008. - С.617-624.
2. Екшембеева Л.В. Когнитивно-прагматическое основание обучения речевому поведению // «Русский язык в школах и вузах Казахстана», № 1 (7), 2006. – С.28-32.
3. Оналбаева А.Т. Стратификация невербального общения в социокультурном контексте: Автореферат ... докт. филол.наук: 10.02.19. - Кокшетау, 2010. – 42с.



*Какзанова Евгения Михайловна,  
кандидат филологических наук, доцент  
Института языкознания РАН.  
Москва, Россия*

## АНТРОПОНИМЫ И ТЕРМИНЫ-ЭПОНИМЫ В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В настоящее время в связи с широким распространением термина «межкультурная коммуникация» исследователи сталкиваются с тем, что концептуальное поле «культуры», как и само слово «культура», привносят гораздо больше проблем, чем способов их решений. С другой стороны можно дискутировать по поводу самого термина «межкультурная коммуни-

кация» [10, 82], поскольку речевое взаимодействие происходит не столько на уровне культур в самом широком смысле этого слова, но, скорее всего, на уровне межличностного общения между отдельными представителями этих культурных сообществ, которые могут совершенно по-разному воспринимать и ощущать этот мир. Мы предлагаем поговорить об общении представителей разных наук (математики и медицины), утверждая, что в научных текстах этих подъязыков в большом количестве встречаются такие культурные концепты как термины-эпонимы.

П.Н. Донец [3, 30] указывает на то, что с точки зрения межкультурной коммуникации и лингвокультурологии наибольшим потенциалом обладают три разряда уникальных культурно-специфических смыслов: события, места (страны, регионы и земли, города, городские районы, улицы, здания и даже отдельные помещения) и лица (реальные и вымышленные) (мы такие культурно-специфические смыслы определяем как персонологические).

А.С. Щербак [11, 41] утверждает, что до середины XX столетия лингвисты не отмечали разницы между антропонимами и топонимами. Очевидно, имеется в виду то, что топонимы могли выступать в качестве личных имен, что было связано с теми или иными историческими событиями или фактами. Например, пишет Ю.А. Рылов [6, 168], имя *Varna* (мужской вариант *Varno*) присваивалось ребенку в честь болгарского порта Варна, где дислоцировался флот союзников (Франции, Англии и Королевства Сардинии), сражавшихся против России во время Крымской войны 1853-1854 годов.

А.Ф. Лосев [4, 135] назвал имя стихией разумного общения живых существ в свете смысла и умной гармонии, откровением таинственных ликов и светлым познанием живых энергий бытия. Он говорил: «В любви мы повторяем любимое имя и взываем к любимому через его имя. В ненависти мы хулим и унижаем ненавидимого через его имя. И молимся мы и проклинаем через имена, через произнесение имени».

Т.В. Топорова [8, 114] приводит малоизвестные культурные сведения о том, что в древнеисландской литературе существовал специальный поэтический жанр, так называемая «тула» - стихотворное произведение, состоящее исключительно из имен собственных, и произносимое жрецом, хранителем мудрости. Именно тулами являлись древнейшие германские памятники – аллитерационный ряд племенных названий, приводимый Плинием и Тацитом, генеалогические ряды лангобардов и др. В тулах имена собственные оказывают мощное фацинирующее воздействие на слушателей, так как в этих ономастических текстах имена собственные выступают не в сюжетно-логической последовательности, они вырваны из контекста, определяемого реальными связями имени собственного с окружающими апеллятивами, и упорядочены в соответствии с принципам поэтики.

Представляет интерес тот факт, что в Древнем Риме было мало личных имён - примерно 70, из которых реально использовались порядка 20. В записи они сокращались до 1-3 букв. Например, имя Публий сокращалось до Р., так как других имён на эту букву не было, и все понимали, что имеется в виду. В иудаизме существует традиция называть детей только именами живых или умерших родственников или друзей. 119 псалом Давида построен по алфавиту таким образом, чтобы можно было прочесть молитву на каждую букву имени человека. Ю.А. Рылов [6, 27] отмечает, что имена – это первые слова, которые усваивает человек, и последние, которые он утрачивает при афатических расстройствах. Рождаясь на свет, человек начинает отождествлять себя со своим именем и фамилией, с той энергетикой, которая заложена в его имени и передается по наследству в его фамилии. В Японии, выбирая имя ребенку, родители в первую очередь задумываются о звучании и красоте написания иероглифов. Имя ребенку дается в качестве напутствия - так сказать, визитная карточка в жизнь. Каждый японец знает историю своего имени, почему его назвали именно так, и в связи с какими событиями в жизни родителей было принято данное решение.

Вопрос об отличии собственных и нарицательных имен имеет первостепенное значение

для философии имени. Он распадается на два вопроса: о природе самого имени и природе его носителя, поскольку имя, утверждает С.Н. Булгаков [2, 243], существует только в своих носителях. Имя есть то, что человек есть.

Р. Глезер [12, 4] рассматривает имена собственные как конституэнты терминов естественных и общественных наук. По ее мнению, ономастика профессиональных подязыков может рассматриваться как часть ономастики.

Термин, который содержит в своем составе имя собственное (антропоним или топоним), а также имя нарицательное в обозначении научного понятия, называется эпонимом (*хопфова группа/Hopfsche Gruppe/Hopf group*). Также термин-эпоним может быть образован безаффиксным способом от имени собственного (антропонима или топонима) путем метонимического переноса (*Агнер, Agnesi*). Третью группу составляют аффиксальные производные от имени собственного (антропонима или топонима) (*якобиан, улесит*).

А.В. Суперанская [7, 26] считает, что для любого имени собственного важно, в каком типе культуры, в какой стране, на каком языке оно возникло. Внутри специального подязыка (например, подязыка математики, подязыка медицины) к этому комплексу сведений добавляется и роль носителя антропонима в развитии соответствующей отрасли, что подтверждает мысль о том, что человек живет в контексте культуры.

Все, что находит свое место в культуре, указывает как авторство человека, так и независимость от него, считает Х. Плеснер [13, 281]. Цитируем Павла Флоренского [9, 217]: «Мало задумываются, как при общем подсчете численно ничтожна та совокупность имен, которая оказалась исторически жизнеспособной и выдержала испытание тысячелетий».

Культура - это наследственная память коллектива, которая живет лишь в диалоге с другими культурами [5, 163]. А память коллектива аккумулирована прежде всего в языке, в его текстах, во фразеологии и лексике (например, в терминологии).

Согласно концепции В.А. Масловой [5, 166] каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, поэтому языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством презентации основных установок культуры. Именно поэтому язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей. Мы считаем, что культурно-обусловленные компоненты, отражающие национальную картину мира на уровне слов и словосочетаний – это в первую очередь имена собственные, входящие в состав терминов-эпонимов.

Если воспользоваться терминологией М.Я. Блоха и Т.Н. Семеновой [1, 54], то можно назвать термины-эпонимы именами-уникумами, в которых имена-уникумы обозначают уникальные явления и благодаря именам собственным отождествляют их индивидуальность. Между антропонимами и существительными класса *Unica*, считают М.Я. Блох и Т.Н. Семенова, имеется существенное различие, состоящее в том, что в обычном употреблении имена личные актуализируют индивидуализирующие речевые смыслы в идиолектах носителей языка, в то время как имена-уникумы реализуют индивидуализирующую функцию в рамках общенационального языка. Различный диапазон функционального действия антропонимов и имен-уникумов обусловлен спецификой статуса антропонима и имени-уникума.

Термины-эпонимы представляют собой ассоциативные термины, выделяющиеся по типу мотивировки, в которых мотивировка выражается косвенно, с помощью разного рода ассоциаций. Любой математик поймет разницу между «*теоремой Адо*» и «*теоремой Бельтрами*», а любой медик поймет разницу между *болезнью Паркинсона* и *болезнью Крона*, и это понимание дает именно ономастический компонент. Если мы слышим термин *теорема*, то в лучшем случае вспоминаем словарное определение данного существительного. Если математик слышит только *Бельтрами* или только *Адо*, то у него в голове возникает ассоциативный ряд математических явлений, связанных именно с этими фамилиями. А если специалист слышит термины-эпонимы *теорема Бельтрами* или *теорема Адо*, он тут же понимает исключи-

тельно благодаря ономастическим компонентам, что теорема Бельтрами – это теорема о минимальных поверхностях, а теорема Адо доказана для случая нильпотентных алгебр и любого поля нулевой характеристики. Болезнь Паркинсона – это дрожательный паралич, а болезнь Крона – это воспаление желудочно-кишечного тракта. Таким образом, благодаря имени собственному (антропонимическому компоненту) происходит понимание термина-эпонима.

Давайте представим, что произойдет, если употребить в разговоре с математиками термин-эпоним из области медицины (например, *звездчатые клетки Купффера* или *гончарный круг жизни по Бодо-Кёлеру*), а в разговоре с медиками употребить термин-эпоним из области математики (например, *диагональный процесс Кантора* или *скобка Гаусса*). Реципиент отреагирует в первую очередь на апеллятив (какие-то клетки, какой-то процесс и т.д.), а антропоним вызовет разные чувства: непонимание, любопытство, недоумение, интерес и т.п. Таким образом, коммуникация нарушится. Получается, что термины-эпонимы, будучи ономастическим кодом *культуры*, способны затруднить межнаучную *межкультурную* коммуникацию, если они употреблены в иной научной среде, не в среде своего происхождения.

Антропонимы как культурно-обусловленные компоненты, входящие в состав терминов-эпонимов, отражают научную картину мира на уровне языка. Вся история возникновения эпонимических терминов – это не только история развития соответствующих подязыков, но и существенная часть истории культуры. С целью освоения межнаучной межкультурной коммуникации необходимо изучать термины-эпонимы разных подязыков и знакомиться с историей и культурой мегаязыка науки.

### Список литературы

1. Блох М.Я., Семенова Т.Н. Имена личные в парадигматике, синтагматике и прагматике. – М.: Готика, 2001. – 196 с.
2. Булгаков С.Н. Философия имени. – Санкт-Петербург: Наука, 1998. – 448 с.
3. Донец П.Н. Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм. – Автореферат дис. ... докт. филол. наук. – Волгоград, 2004. – 40 с.
4. Лосев А.Ф. Философия имени. – М.: Изд-во Московского университета, 1990. – 269 с.
5. Маслова В.А. Homo lingualis в культуре. – М.: Гнозис, 2007. – 320 с.
6. Рылов Ю.А. Имена собственные в европейских языках. Романская и русская антропонимика. Курс лекций по межкультурной коммуникации. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. – 311 с.
7. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология. Терминологическая деятельность. – М.: УРСС, 2005. – 288 с.
8. Топорова Т.В. Культура в зеркале языка: древнегерманские двучленные имена собственные. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 253 с.
9. Флоренский П.А. Имена. Метафизика имен в историческом освещении. Имя и личность//Сочинения. В 4 томах. Т. 3(2)/Сост. игумена Андроника (А.С. Трубачева), П.В. Флоренского, М.С. Трубачевой. – М.: Мысль, 1999. – 623 с.
10. Харьковская А.А. Коммуникативные стратегии в современном межкультурном пространстве//Когнитивные аспекты изучения языковых явлений в германских языках. Самара: Издательство «Самарский университет», 2000. – С. 81-90
11. Щербак А.С. Концептосфера языка как ментальная основа формирования топонимов//Вопросы когнитивной лингвистики, 2007. - № 3. – С. 40-45
12. Gläser R. Grundzüge einer Fachsprachenonomastik/Eigenname und Terminus. Beiträge zur Fachsprachenonomastik/Namenkundliche Informationen. Beiheft 9. – Leipzig: Karl-Marx-Universität, 1986. – S. 3-13
13. Plessner H. Die Stufen des Organischen und der Mensch. – Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1975. – 373 с.

*Кандрина Ирина Алексеевна,  
кандидат исторических наук,  
преподаватель Российской правовой академии  
Министерства Юстиции Российской  
Федерации Средне-Волжский филиал.  
Саранск, Россия*

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: НА ПРИМЕРЕ БАНИ КАК НЕПРЕМЕННОГО АТТРИБУТА КРЕСТЬЯНСКОГО БЫТА У МОРДВЫ.**

Процедуру лечения в бане можно рассматривать и через лингвокультурологию и межкультурную коммуникацию с учётом традиционной культуры и национального языка на примере бани как неперемennого атрибута крестьянского быта. Согласно определению лингвокультурологии по В. А. Масловой подчеркивается, что лингвокультурология это та «гуманитарная дисциплина, изучающая воплощённую в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру» [7].

Баня – в этнографии относится к материальной традиционной культуре. Она является неотъемлемой частью усадьбы. Но она используется не только в качестве гигиены, но и для совершения обрядов очистительного и лечебного характера с применением заговоров, чтением молитв как на русском, так и на национальных языках или их переплетением. Баня в фольклоре у мордвы продолжает занимать значительное место в крестьянской жизни и выбирается как одно из благоприятных мест для психотерапевтических способов лечения, которые в большинстве случаев положительно влияли на организм. Однако, несмотря на значительное количество публикаций, место и роль её в жизни народов пока не изучено, в том числе и в культурологических науках, таких как лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Надеемся, что этой статье мы восполняем этот пробел.

Современная психотерапия своими корнями уходит в многовековой опыт народа. Выдающийся ученый-психоневролог и общественный деятель В. М. Бехтерев отмечал: «Секрет целительного внушения был известен многим лицам из простого народа, в среде которого он передавался из уст в уста в течение веков под видом знахарства, колдовства, заговоров и т. д.» [2, с.19]. К. Митропольский в свое время писал: «Новорожденного мордва моет в банях и парит веником. Во время парения бабка приговаривает следующие суеверные слова: «Есть за морем девица с серебряными волосами, серебряным поясом подпоясана; не я тебя парю, не я тебя глажу; парит тебя та девица и гладит тебя она, чтобы ты был крепок, чтобы ты был покрен» [3, с.18].

В лечебной практике народных врачей способы воздействия на больного. Приемы мага были полны уверенности и таинственности, что оказывало большое психотерапевтическое влияние. Достижение магом-врачевателем сильной веры больного в свое излечение обуславливалось прежде всего авторитетом его среди населения. Магические приемы применялись им как в чистом виде, так и в сочетании с другими средствами и методами народной медицины: лекарственными растениями, эмпирической физиотерапией и т. д. Это наиболее типичная часть древних обрядов, в которых запечатлены следы поклонения Природе в целом, когда лечебные средства растительного, животного, минерального происхождения пополнялись другими. Существует контактная магия (когда больной и знахарь непосредственно общаются) и опосредованная магия. Больной принимал внутрь заговоренные снадобья, обмывался наговорной водой, носил амулеты, обереги, талисманы, окурился, глубоко веря в то, что под их воздействием нечисть, болезни выдавливались, выгрызались, высасывались и т. д. При имитативном типе лечебной магии лечили по принципу аналогии, исходя из того, что

подобное вызывает подобное. При парциальной магии все процедуры совершали не над самим больным, а над частями его тела (волосы, ногти) одежды и т. д. Значительное место в этих обрядах занимала баня. Баня – это периферия пространства крестьянского двора, место пограничное и, по мнению некоторых исследователей, именно этим объясняется «маркированность бани в сфере отрицательных значений» [1, с. 35]. Но баня, равно как и жилище, есть своеобразный мир, параллельный миру дома и во многом противоположный ему, поскольку это пространство не одомашнено, постольку здесь встречаются две стихии – огонь и вода. Поэтому надо различать отношение к бане в целом и отношение к ее особому внутреннему миру. К самой бане отношение было положительно почтительным. Заходя в баню обязательно сказать: «Банюшка-авушка, пусти нас попариться, умыться, попариться берёзовым веничком». Уходя из бани, следовало не забыть поблагодарить ее: «Банюшка-авушка, спасибо за парушку, спасибо за жарушку» [8].

Эффективным считался и обряд лечения, если он проводился в бане. Основу его могли составлять магические действия, направленные на очищение от порчи, – умывание, обливание через решето, окуривание, выпаривание болезни. Обряду предшествовал процесс подготовки самой бани, воды, дров, веника, чему также приписывались какие-то магические силы. Поздним вечером или ранним утром, втайне от окружающих, знахарка топила баню двадцатью семью поленьями, приносила воду из трех источников, зачерпывая из каждого по девять раз, готовила веник из березок. Прежде чем парить больного, знахарка поила его водой, стоявшей во время подготовки бани на волоковом окне, и читала молитву [8].

К числу наиболее распространенных методов, употребляемых в лечебных целях у финно-угорских народов, относятся заговоры. Это особые тексты, которым приписывалась магическая сила, способная вызвать желаемое состояние [9, с. 451].

В представлениях многих народов у каждой силы природы есть покровители и держатели, свои божества. Для них они устраивали жертвоприношения, моления и праздники, при этом совершались определенные обряды, которые подкреплялись заклинаниями, просьбами помочь в исцелении. Заклинания, всевозможные пожелания у исследуемых народов тематически подразделяются на три группы: хозяйственные, лечебные и социально-бытовые. Их функции и форма проявления могут быть сходными или специфическими в зависимости от бытовых, национальных традиций, уровня культуры и других условий. Носителями этой специфики в социально-бытовой жизни народов могли быть различные категории лиц, негласно наделенных общинными полномочиями для проведения различных магических обрядов и действий. Их роль заключалась в произнесении обращений к различным божествам-хранителям и держателям с просьбой о здоровье, долголетию и т. д. У марийцев это карты (старики), мужедшы (мужчина-ворожец), шинчан-ужшы (гадатели и знахари), шувэдыше (шептунья или наговорщик); мужанг (ворожея-старуха), мушан шувэдыше (специальные заклинатели); у мордвы: орожя (ворожея), ведун-атя, ведун-баба, содыця (знающий) и пр.

У мордвы наиболее эффективным считался обряд, проводившийся в бане, о чём и пишет А. А. Шахматов: «А у которой женщины умирают дети, то та вот что делает. Она пойдет со старухой знахаркой в полночь, сварит солянку, поставит ее посреди бани, сами они войдут, а дверь отперта. Вот женщина становится на четвереньки и начинает, пятась задом, входить в баню, сама она нагая. Войдет (переступив) через сковороду. И когда она минет сковороду, начинает есть по-собачьи, а старуха стоит и зовет: «Идите кушать вместе с молодухой, а потом дайте помощь ее горю, да будут ее дети здоровыми, хорошими». Вот после этого и начнет женщина рожать, и дети ее будут жить» [10, с. 82].

От зора (шума) мордовская знахарка сажает больного на стул, или он ложится на кровать. При чтении заговора она легонько дотрагивается до его груди, живота, читает при этом заговор, при этом крестообразно водит острием ножа по телу (сверху одежды) в расположении желудка, затем теми же движениями и по тем же местам знахарка водит деревянной ручкой. Закончив, стучит деревянной ручкой об пол и говорит: «Памори чувтссталмозо, апарозо

(имя)» – «Все тяжести и болезни, уходите в гнилое дерево». После всех перечисленных молитв, заговоров, знахарка ставит перед собой принесенную больной или ее родственниками воду и читает 12 раз «Богородицу». После каждого чтения дует на воду и крестит воду ножом (сверху) и отдает больной пить ее дома. Причем, когда больная приносит с собой свежую родниковую воду, то ведро, в которое она будет наливать воду, должно быть «чистое», т. е. чтобы никто до нее его не трогал руками. Сама же она должна обязательно сходить в баню, помыться, с мужем в этот день не иметь половых отношений.

Если же она сильно болеет и не может встать с постели, то родственники должны соблюдать те же правила, быть «чистыми» [5].

У мордвы лечение «сглаза» проводится в бане. Больная раздевается и хорошо моется.

Над ее головой знахарка держит сито, куда наливает «святую» воду (принесенную из церкви или заранее наговоренную ею же самой) и говорит:

Банявушка-матушка, помогите.

Смойте с рабы Божьей (имя)

Всю порчу, все болезни.

Во имя Отца и Сына и Святого Духа. Аминь.

Затем больная, не вытираясь, надевает чистую одежду [4, с. 47].

У мордвы есть заговор от заражения в бане чирьями. Их лечит ворожея. Она заходит в баню и говорит такие слова:

Хранительница бани, матушка,

Бревна твои, как рублевые свечи,

Камни твои гладкие, без уголков.

Берет воды, принесенной из нескольких родников, и продолжает:

Хранительница бани, матушка,

Вымой, вытри чирьи,

Нечистые болезни.

Шелковистым веником похлопай,

Круглыми листьями попарь.

Сколько пользы от твоего пара!

Водой я больную искупаю.

Пусть вместе с водой болезнь вниз течет,

А девушка пусть наверху останется.

Эту воду выплесну я в каменку.

Первый дымок бани

По земле ее разнесет,

По крыше развеет.

Затем бабка три раза дует на тело и говорит: «Исцелявсь, ванськадсь».

Три раза бабка берет больную в баню [4, с. 132].

Таким образом, баня у мордвы, так же как и у большинства других народов, является непременным атрибутом крестьянского быта и выполняет разнообразные функции в системе их жизнеобеспечения: очистительно-гигиеническую, расслабляющую, обрядовую, игровую.

Значительная роль отводится ей в профилактике здоровья и при лечении многих болезней.

## Список литературы:

1. Баймурзин Х. Х. Башкирские народные традиции физического воспитания (теория и практика). Уфа: «Восточный университет», 1995. 177 с.
2. Бехтерев В. Л. Роль внушения в общественной жизни // Обозрение психиатрии и экспериментальной пси-

- хологии. М.; Л., 1898. № 1. С. 3–19.
3. Митропольский К. Мордва. Религиозные воззрения, их нравы и обычаи // Тамбовские епархиальные ведомости. СПб., 1876. № 12. С. 355-365, 371–378.
  4. Никонова Л. И. Тайны мордовского целительства. Саранск, 1995. 168 с.
  5. Никонова Л. И. Традиционная медицина финно-угорских народов Поволжья и Приуралья как часть системы жизнеобеспечения. Саранск, 2000. 262 с.
  6. Никонова Л. И., Кандрина И. А. Баня в системе жизнеобеспечения народов Поволжья и Приуралья: историко-этнографическое исследование. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2003. 282 с.
  7. Определение лингвокультурологии // URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения : 25 октября 2010 г.)
  8. Полевой материал автора: Астайкина Любовь Ивановна, 1967 г.р., с. Симкино Большеберезниковского района, записи 2008 г.; Бабуров Николай Матвеевич, 1932 г.р., с. Атяшево Атяшевского района, записи 2008 г.
  9. Токарев С. А. Религиозные верования восточнославянских народов XIX — нач. XX вв. М., 1957.
  10. Шахматов А. А. Мордовский этнографический сборник. СПб., 1910. 842 с.



*Калашиников Сергей Борисович,  
кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы,  
издательского дела и литературного творчества  
Волгоградского государственного университета.  
Волгоград, Россия*

## **ЯЗЫК И ВЛАСТЬ В РОССИИ XVIII ВЕКА: МОДЕЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ЕДИНСТВА**

Всякая языковая реформа возникает как реакция на смену государственного культа. Окончательная стабилизация языковой нормы оказывается возможна только при установлении имперской формы правления, при построении жесткой иерархии государственной власти, в основе которой лежит идея строгого подчинения окраин центру. В русской истории XVIII в. становление этой модели способствовало созданию теории единого национального языка.

Безусловно, новая идея российской власти связана с периодом правления и личной государственной деятельностью Петра Великого. «Государственная служба, - отмечает Ю.М. Лотман, - приобретала для Петра почти религиозное значение грандиозной, непрерывной литургии в храме Государства. Работа была его молитвой» [1, 20]. Это высказывание как нельзя лучше передает не только свойства петровского темперамента, но и выражает сущность всей государственной идеологии того времени – идеологии, в которой служение государству приравнивалось к религиозному культу, некоему ритуально-мифологическому действу. Причем Петр I всячески стимулировал чувство государственности у подданных – и своим личным примером, и целым рядом законодательных актов, в частности об обязательном проведении ассамблей. Культ же этот, действительно, приобретал специфические ритуальные формы, в центре которых неизбежно находилась фигура монарха. Об этом свидетельствует личное участие государя в различных сферах государственной жизни, начиная от строительства флота и заканчивая реформой русской азбуки.

Новый государственный культ приобретает ритуализованную форму с целью сплочения участников нового сообщества. Всякий культурный ритуал призван выработать идеологию целостности, основанную на общем для всех его участников понимании сущности этого



единства. В рамках подобного ритуального взаимодействия особую функцию выполняет именование членов сообщества как способ явленности некоей сущности через словесный символ. Имя в ходе ритуала призвано регламентировать положение человека в пространстве и времени данной культуры, причем в месте совершения ритуала происходит буквальная (первичная) регуляция социальных функций: все присутствующие вовлечены в обрядовое действие и каждый в рамках целого играет строго отведенную роль. Цель первичной регуляции, таким образом, заключается в том, чтобы структурировать определенным образом межчеловеческие связи непосредственно *внутри* самого ритуального пространства. Вторичная регуляция предполагает сохранение «ритуального амплуа» за пределами культового места. И такая регуляция сообщества осуществляется, прежде всего, во времени, организуя ритмы социальной жизни по аналогии с ритмом самого ритуала.

Петр создает хорошо дифференцированную целостность, многоуровневая система которой должна была быть пронизана множеством иерархических связей. Символом-моделью этой целостности становится Петровская «Табель о рангах», определяющая положение всякого служащего в структуре государственного механизма. Сама идея «регулярности» наиболее отчетливо выразилась именно в этом документе. Функциональный подход к регламентации чинов и званий в «Табели...» заключался, как известно, в том, что «служилые» люди должны были «занимать должности по своим способностям и по своему реальному вкладу в государственное дело» [1, 23]. Таким образом, функция «Табели...» заключается в репрезентации ритуально-мифологического комплекса, структурирующего сообщество посредством титуляции его членов<sup>1</sup>.

Унификация всех сфер государственной жизни (а в эту эпоху любая сфера жизни является государственной, понятие «частная жизнь» сформируется много позже) воспринималась как универсальная регламентирующая модель для любой из сфер социальной активности, будь то служба в армии и канцелярии или поэзия и наука. Идея порядка, безусловно, воплотилась в образе административной столицы – Петербурга, которая символизировала собой регламентацию высшего государственного уровня. Правильность и точность архитектурных пропорций должна была соответствовать логически обоснованной, иерархически выстроенной структуре власти и общества.

Порядок как некая последовательность, очередность культурных (культовых, ритуальных) действий выражался не только в служебно-иерархическом поведении, но и в образе мысли и жизни человека того времени, в лингвистических полемиках, литературных теориях и даже в тенденциях моды. Русская культура XVIII века вообще обнаруживает уникальное стремление к созданию моделей единства в самых различных сферах жизни и отраслях знаний. Даже реформа русского стихосложения, осуществленная В.К. Тредиаковским и М.В. Ломоносовым, содержит в себе этот социокультурный подтекст: унификация двух систем стихосложения – силлабической (заимствованной) и тонической (исконной) – тоже может рассматриваться как попытка создания некоей целостности, уподобляющейся по своим функциональным свойствам целостности государственного масштаба. Эта же тенденция, в частности, проявляется в художественной и декларативной практике А.П. Сумарокова, которая строится на стремлении представить *всю* сферу поэзии как единое, управляемое одними и теми же законами *государство*. Этот эстетический абсолютизм рассматривал и каждый отдельный текст, и всю «империю» поэзии в целом в свете единства художественных норм.

<sup>1</sup> Как отмечает А.И. Пигалев, «первые имена не были простыми «метками» в современном смысле, это были, скорее, титулы – «вождь», «знахарь», «воин» и т.д.: ведь только «титулы» в своей совокупности задают социальную структуру. Прочность имен обеспечивается именно тем, что они воспроизводят первичную структуру рода, созданную в ритуальном танце, в промежутках между его исполнением» [2, 247]. Далее исследователь продолжает: «Вещью (в нашем случае – действительным членом сообщества, С.К.), имеющей имя, могло стать лишь то, что позволяло структурировать межчеловеческие отношения, тогда как все прочее просто выпадает из поля зрения» [2, 247]

Это не исключало разнообразия форм и жанров, но подразумевало наличие общей иерархии, подчиненность некоторым высшим единым структурным принципам и, следовательно, возможность единообразного описания разнообразных явлений художественного мира. Те же тенденции к унификации обнаруживаются и в лингвистических программах XVIII века.

Язык в своей первичной функции является не столько средством общения, сколько способом структурирования действительности. В основе всякого грамматического учения лежит аристотелевский принцип метафизической формализации бытия<sup>2</sup>, т.е. теория единого языка способствует дефрагментации реальности путем установления между ее относительно обособленными единицами внутрисистемных иерархических связей. Также язык выполняет и сходную функцию структурирования межчеловеческих отношений в «качестве некоторой надындивидуальной среды человеческой жизнедеятельности» [2, 246].

Первоначально эту функцию регуляции сообщества вне времени и вне пространства авторы XVIII столетия пытаются приписать церковнославянскому языку. Обращения к нему осуществляются с разной целью, но неоспоримо одно: традиция употребления этого архаичного языка почитается «священной», а его использование освящает своей авторитетностью систему государственных или общественных представлений. При этом предполагается, как и в древнерусской традиции, что сам способ выражения обеспечивает правильность содержания [3, 27]. Поэтому, например, М.В. Ломоносов в «Риторике» сосредоточивает внимание именно на различных способах выражения, правильное (грамотное) использование которых обеспечивает тексту «благочестие» и «высокое содержание». Этим объясняется и ожесточенность «лингвистических баталий», и само напряжение всей идеологической жизни России XVIII века, поскольку лингвистические полемики воспринимаются как попытки определения наиболее эффективного способа социальной регуляции общества вне времени и пространства. Иначе говоря, язык, особенно *единый государственный язык*, метафорически уподобляется единому государственному телу и выполняет особую социокультурную функцию структурирования межчеловеческих связей внутри этой государственной целостности. Он должен охватить собой все сферы (и быть в них функциональным), в которые проникло влияние государства. Структура общенационального языка, таким образом, должна обеспечивать систематическое воспроизведение новой социокультурной модели государственного устройства.

Если «Табель о рангах» устанавливала зависимость общественного положения человека от его места в служебной иерархии, то «Грамматика» Ломоносова устанавливала зависимость между лексической единицей и ее функцией в контексте. Исходная модель этих отношений одна и та же: степень значимости и достоинства элемента (*государственного служащего* и *слова*) определяется не его положением в отвлеченно-идеальной схеме, но его действительными заслугам (стилевой функцией внутри некоей целостности – социальной или текстовой)<sup>3</sup>. Именно на основе кодификации элементов по *функции* выстраивается и служебная иерархия чинов, и грамматическая (жанрово-стилевая) парадигма. В этом смысле, «Грамматика» Ломоносова претендует на то, чтобы стать матрицей этих представлений и задает модель целостности для соответствующей человеческой группы, причем целостности, носящей надпространственный и вневременной характер. В этом учении стирается оппозиция профанного (разговорного) и сакрального (церковнославянского) языка, т.е. создаются

---

<sup>2</sup> А.И. Пигалев комментирует это так: «Принципиально важно, что соответствующие термины, обозначающие различные части речи, возникли в качестве довольно позднего продукта грамматических учений. В европейской традиции они опираются на метафизическую формализацию бытия, на систему категорий, впервые четко представленную именно Аристотелем, а затем через посредство латинского языка в дополненном виде вошедшую в плоть и кровь культуры (субъект, объект, предикат, субстанция, акциденция и т.д.) [2, 234].

<sup>3</sup> Как отмечает Ю.М. Лотман, «первоначальной идеей Петра и было стремление привести в соответствие должность и оказываемый почет, а должности распределять в зависимости от личных заслуг перед государством и способностей, а не от знатности рода» [1, 23].

предпосылки для дальнейшего развития *единого* национального языка, который должен был способствовать дефрагментации реальности путем установления между ее относительно обособленными единицами внутрисистемных иерархических связей. Взаимоотношения языка как целого и его частей, таким образом, соответствует модели новой государственной идеологии, построенной на многоуровневости и иерархичности внутренних связей.

Исходя из этих представлений, «государственный» человек XVIII века любое лингвистическое учение воспринимает не столько как научное, сколько как общенациональное, обладающее повышенной социокультурной значимостью и содержащее в себе определенный политический подтекст: всякая теория языка или его практическая реализация в определенной жанрово-стилевой традиции соответствует определенной модели государственного устройства. Причем для того, чтобы реконструировать это соответствие, вовсе не обязательно было выискивать в произведениях писателя систематическую языковую теорию, поскольку в сознании человека XVIII века под «теорией» понималась не только система эксплицитно выраженных абстрактных норм, но и не получившая законченного выражения и не сведенная воедино система представлений, если она отразилась в представленном круге текстов и определила исторически значимую художественную практику [1, 160].

Противопоставление «старых» и «новых» форм государственного и общественного быта в России петровского и послепетровского времени предельно заостряет противопоставление церковнославянского языка, т.е. книжного и обслуживающего религиозный культ, языку разговорному, т.е. светскому и нелитературному. Такое восприятие церковнославянского-русской диглоссии сложилось на основе особого средневекового мировоззрения, в котором мир представлялся книгой, т.е. текстом, воплощающем в себе Божественный смысл: «Символом мира, - отмечает Б.А. Успенский, - является книга, а не система правил, текст, а не модель. Вместе с тем грамматика – это именно модель мира; как всякая модель, она позволяет порождать тексты, наполненные новым смыслом, в том числе и тексты, заведомо ложные по своему содержанию» [4, 17].

Правила грамматики как таковые, с точки зрения древнерусских книжников, позволяют манипулировать смыслом и тем самым моделировать реальность. Необходимость грамматик в петровское время в 30-40-е годы XVIII столетия возникает вследствие принципиально новой мировоззренческой установки: создания нецерковных служебных текстов нового содержания для обоснования нового государственного культа, для моделирования иной культурной идеологии и социальной реальности. Поэтому написание нормативных грамматик воспринимается как кодификация языка в рамках унификации нового государственного строя. Не случайно расцвет грамматических учений в России приходится на вторую треть XVIII века, когда идет интенсивный процесс освоения европейских моделей светской государственности, а также сакрализация монархической власти.

Так, например, тенденция к демократизации языка означает ориентацию на демократизацию политической системы. Если ранний В.К. Тредиаковский в качестве основы национального языка рассматривает разговорную речь высшего сословия, то это означает его приверженность аристократической монархии как модели политического устройства, при которой высокообразованное светское меньшинство влияет на принятие политических решений государем. Таким образом, новой политической реалии, которая воспринималась в 30-е годы XVIII столетия именно как демократическая, еще только предстояло окружить себя соответствующим государственным контекстом.

Однако по мере необходимой сакрализации государственной власти характер отношений между культурой и официальной идеологией существенно изменился. Если в первой трети XVIII века власть в лице первого императора освящала, зачастую насильственно, своим авторитетом европеизацию страны, то уже во второй половине столетия начался обратный процесс: авторитетная многовековая древнерусская традиция распространяла свой сакральный статус на государственную власть, причем именно через светскую культуру. Мифологизация

петровской эпохи после смерти самого Петра осуществляется с явной ориентацией на культурные модели допетровской Руси, поскольку западноевропейские оказались не столько исчерпанными, сколько неадекватными той системе *государственного устройства*, которая утвердилась в России. Власть создала такой прецедент, который не находил аналогов в европейской истории.

Поэтому, например, языковая программа зрелого Третьяковского основана на восприятии литературного языка как единства церковнославянского и разговорного русского. Они имеют одну природу, что «обуславливает возможность объединения в языковом сознании славянизмов и архаических русизмов» [3, 139]. Любопытно, что эта лингвистическая идеология в полной мере соответствует идеологии государственной, в которой русский царь рассматривается одновременно и как светский, и как церковный владыка. Это значит, что его культ может поддерживаться обеими литературными традициями. Как патриарх, он сакрализуется в соответствии с регламентом церковнославянских текстов, а как император – в соответствии с порядком нового гражданского культа. *Единоприродность церковнославянского и русского языков, таким образом, символически соотносится с единоприродностью государственной власти*. Показательно, что уникальность этой языковой и политической модели поздним Третьяковским хорошо осознается.

Если в эволюции языковой концепции Третьяковского оказались заложены «экстремальные возможности» русского языка, то Ломоносов осуществляет попытку не только их примирения, но и попытку выработать лингвистический адекват новой государственной идеологии. Итогом его работы становится вывод о том, что «русский литературный язык содержит в себе проекцию церковнославянско-русского двуязычия: отношения между языками (в рамках языковой ситуации) переносятся на отношения между стилями (в рамках литературного языка)» [3, 145]. Разница в употреблении единиц разного стиля определяется контекстом, контуры которого очерчены соответствующими жанровыми параметрами. Поэтому если за определенным жанром стоит тот или иной тип мировоззрения, то он находит в теории Ломоносова свой тип стилевого соответствия. Если принять во внимание то обстоятельство, что различные жанры обслуживают различные сферы общественного сознания, а их статус определяется социальным престижем, то нетрудно уловить связь между стилистической дифференциацией языка и регламентом государственного устройства.

Особенно отчетливо эта связь прослеживается в жанре оды, который сам по себе стал универсальной моделью социокультурного единства и совместил в себе лингвистические практики, теоретико-литературные полемики и государственные идеологемы. Именно одический жанр становится тем экспериментальным пространством, в контурах которого осуществляется апробация разнообразных социокультурных моделей и государственных теорий. Такой привилегированный культурный статус этот жанр получил благодаря уникальной коммуникативной установке, как нельзя лучше соответствовавшей задаче создания моделей единства. Смысл оды раскрывался только в процессе прямого воздействия на слушателей. Прагматика этого жанра состояла в социальной регуляции; в непосредственном влиянии через аудиторию на действительность путем формирования энергии общественных ожиданий и новых социальных императивов.

Таким образом, взаимодействие лингвистических теорий XVIII века и государственной идеологии послепетровского времени осуществляется в рамках становления новой модели власти, основанной на сакрализации власти монарха. Механизмы создания социокультурной целостности в послепетровской России носят всеобщий и универсальный характер и функционируют в самых разных сферах жизни. Способствуют этому лингвистические учения раннего и позднего Третьяковского, а также языковая реформа Ломоносова. Идея строгого подчинения окраин центру, ритуализация и регламентация социальной жизни становятся, в конечном итоге, конструктивным принципом создания единого национального языка.

*Кашкина Александра Вячеславовна,  
аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики  
Воронежского государственного университета.  
Воронеж, Россия*

## **XVIII ВЕК В РУССКОЙ ПОЭЗИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МАРКЕМНОГО АНАЛИЗА**

Настоящая работа является частью масштабного исследования русской поэзии с XVIII в. до начала XXI в. при помощи метода **маркемного анализа**, разработанного А.А. Кретовым [1, 81-90]. Данная методика заключается в выделении из всего множества употребляемых некоторым автором словоформ ряда так называемых маркем. В основе понятия маркемы лежит введенный А.А. Кретовым параметр – **индекс тематической маркированности** (далее ИнТеМа), зависящий от частоты встречаемости лексемы в массиве текстов писателя и от ее длины в звуках. **Маркемы** – используемые каким-либо автором слова, имеющие положительный ИнТеМа, удовлетворяющие ряду критериев:

- 1) грамматический (к маркемам относятся существительные в единственном числе, именительном падеже);
- 2) грамматико-семантический (исключаются онимы и одушевленные существительные, кроме слова *человек*);
- 3) тематико-семантический (исключаются стилистически окрашенные слова, лексемы, связанные с определенными жанрами и их обозначения, названия месяцев и дней недели, а также наименования артефактов, не имеющие символического значения).

Из соответствующих вышеперечисленным требованиям слов отбираются 50 с максимальным показателем ИнТеМа. Эти лексемы и составляют маркемный список рассматриваемого автора. Анализ каждого хронологического среза проводится на материале творчества 20 русских поэтов. В данном случае это С.С. Бобров, И.Ф. Богданович, Г.Р. Державин, И.И. Дмитриев, Г.П. Каменев, А.Д. Кантемир, В.В. Капнист, Н.М. Карамзин, Я.Б. Княжнин, И.А. Крылов, М.В. Ломоносов, Н.А. Львов, В.И. Майков, М.А. Муравьев, В.П. Петров, А.Н. Радищев, А.П. Сумароков, В.И. Третьяковский, И.И. Хемницер, М.М. Херасков.

Цель настоящего исследования – выявить специфические черты как маркемных списков отдельных авторов, так и общепериодической маркемной системы. Для получения сводного списка маркем, характеризующего какой-либо хронологический срез, необходимо:

- 1) сопоставляя маркемные списки конкретных представителей изучаемого периода, сложить ИнТеМа совпадающих маркем;
- 2) выбрать 50 маркем с максимальными суммами ИнТеМа. Эти лексемы и составят систему маркем рассматриваемого временного промежутка. Получить представление о маркемной лексике исследуемого хронологического среза помогает также анализ информации о численности индивидуальных маркем – лексем, встречающихся лишь у одного из включенных в данный период авторов.

XVIII век в русской литературе и, в частности, в поэзии – эпоха господства классицизма. Его важнейшие представители – А.Д. Кантемир, В.И. Третьяковский, М.В. Ломоносов, А.П. Сумароков. Для этого направления характерны жанровая регламентация, нормативность, отсутствие в художественных образах динамики и конкретизации, но в то же время связь с современностью, просветительскими идеями, общественная направленность, отражение социальных конфликтов. К середине века складывается новая жанровая система: помимо классической торжественной оды, широкое распространение получают любовная лирика, сатира, басня. Утверждается силлабо-тонический способ стихосложения. Основные темы поэ-

зии русского классицизма – чувства и нравственный мир человека, родина и патриотизм, проблемы общества и государства. Во второй половине XVIII в. в литературе продолжается развитие «низких» жанров (комедии и т.п.), начинается процесс зарождения сентиментализма, предромантизма. В лирике 60-х гг. XVIII в. проявляется психологизм в создании образов, мистические настроения (М.М. Херасков). В последней трети XVIII в. происходит революция в жанровой системе и разрушение канонических жанровых форм. В этом процессе обновления поэзии и поэтического языка значительную роль сыграло творчество Г.Р. Державина. В русской литературе определяются две линии развития: сентиментально-реалистическая (А.Н. Радищев) и сентиментально-романтическая (Н.М. Карамзин). Главной темой художественных произведений становится человек как личность, его внутренний мир и эмоции. Получает распространение жанр баллады. Однако наряду с развитием романтического направления возникают и реалистические тенденции, поиск подходов к социальному анализу. В целом развитие русской поэзии в XVIII в. заложило основы для ее дальнейшей эволюции (жанровая система, силлабо-тонический способ стихосложения) и явилось подготовкой к реформе художественного языка в пушкинский период [4, 22-46].

Рассмотрим, как вышеперечисленные особенности русской поэзии XVIII в. находят отображение в маркемной системе изучаемого периода. Прежде всего обратимся к сводному маркемному списку для данного хронологического среза.

Таблица № 1. Сводный маркемный список русской поэзии XVIII в.

Маркема	СумИнТеМа	Маркема	СумИнТеМа
добродетель	7,801528	праздник	2,208949
природа	5,660741	приятность	2,116188
блаженство	5,652693	воздух	2,07493
богатство	4,99812	разговор	2,033417
искусство	4,608545	пространство	1,979776
надежда	4,242365	предмет	1,937616
сердце	4,196736	вечность	1,895867
любовь	4,094613	покров	1,89171
человек	4,051031	царство	1,818992
отечество	4,012455	храбрость	1,730116
радость	3,807797	причина	1,691309
счастье	3,527628	восторг	1,516194
смерть	3,440064	старость	1,506484
время	3,420271	должность	1,456216
премудрость	3,409436	мужество	1,367883
солнце	3,186	достоинство	1,360252
источник	3,112083	совершенство	1,333262
счастье	3,057268	взгляд	1,296496
красота	3,036338	рассудок	1,26805
спокойство	2,881469	прелесть	1,263161
сладость	2,601271	страх	1,217371
торжество	2,556156	чувствительность	1,215675
гордость	2,531498	мудрость	1,183734
невинность	2,409005	молния	1,144362
престол	2,237874	народ	1,136535

**СумИнТеМа** – сумма индексов тематической маркированности по всем авторам, у которых встречается данная маркема.

Для удобства интерпретации полученных данных выделенные маркемы необходимо некоторым образом классифицировать. Используемая в настоящем исследовании система категоризации маркем во многом опирается на работы А.А. Кротова в соавторстве с М.В. Катовым [2, 12-21] и работы А.А. Фаустова [3]. Массив маркем с точки зрения их семантики подразделяется на такие группы, как натурфакты (обозначения природных объектов и явлений), артефакты-символы (продукт деятельности человека) и т.д. Изучим выражение этих категорий в системе маркем XVIII в.

Прежде всего бросается в глаза практически полное отсутствие в приведенном выше списке слов, относящихся к артефактам-символам (кроме слова *покров*, которое может быть включено в эту категорию). Примечательно также крайне ограниченное количество маркем-натурфактов (*солнце, воздух, молния, источник* в значении 'родник' – всего 4 лексем). В то же время широко представлена группа так называемых «космологических» маркем, выражающих обобщенные, базовые понятия окружающего мира – 9 элементов (*природа, человек, смерть, время, пространство, предмет, вечность, причина, источник* в значении 'исходный пункт, начало'). Область характеристик человека в списке маркем XVIII века занимает менее значительное место и имеет асимметричную структуру: единичные маркемы, связанные с физическим обликом (*красота* в значении 'привлекательная внешность') и возраста (*старость*), – при разнообразии маркем, описывающих черты характера (4 слова: *гордость, мужество, храбрость, достоинство*). Значительное число маркем имеет отношение к духовному миру личности: эмоциям и чувствам (так называемая «эмоциональная» маркеменная категория: *радость, счастье/счастье, спокойство, блаженство, приятность, восторг, страх, надежда, сердце, сладость* в значении 'наслаждение'), а также ментально-перцептивной сфере (лексем, описывающие деятельность интеллекта и органов чувств: *чувствительность, взгляд, мудрость, премудрость, рассудок*). Среди «социальных» (связанных с общественной жизнью) маркем следует отметить «морально-оценочные», выражающие систему нравственных норм, ценностей и убеждений (*добродетель, совершение, невинность, прелесть* в наиболее часто встречающемся в XVIII веке значении 'соблазн, искушение'), «событийные» (лексем, обозначающие события и процессы в социуме: *праздник, торжество*) и «политические», описывающие государство и его структуру (*отечество, царство, престол, народ*). Категории маркем, связанные с межличностной коммуникацией, экономическими отношениями, художественной культурой, представлены единичными маркемами (*разговор, богатство и искусство* соответственно). Таким образом, общий обзор маркем языка поэзии XVIII века позволяет сделать вывод о преобладании в тематике произведений обращения к вопросам нравственности и о взгляде на человека как на духовную сущность и единицу государственной системы.

Теперь рассмотрим данные о количестве индивидуальных маркем у каждого из поэтов.

Таблица №2. Численность индивидуальных маркем у русских поэтов XVIII в.

<b>Авт.</b>	Бб	Бг	Др	Дм	Км
<b>Инд.</b>	13	12	5	3	19
<b>Авт.</b>	Кан	Кп	Кар	Кнж	Кр
<b>Инд.</b>	12	17	5	7	8
<b>Авт.</b>	Ло	Ль	Ма	Му	П
<b>Инд.</b>	3	9	9	17	12
<b>Авт.</b>	Р	С	Т	Хм	Хр
<b>Инд.</b>	15	11	14	12	10

Условные обозначения

Бб	Бобров	Ло	Ломоносов
Бг	Богданович	Ль	Львов
Др	Державин	Ма	Майков
Дм	Дмитриев	Му	Муравьев
Км	Каменев	П	Петров

Кан	Кантемир	Р	Радищев
Кп	Капнист	С	Сумароков
Кар	Карамзин	Т	Тредиаковский
Кнж	Княжнин	Хм	Хемницер
Кр	Крылов	Хр	Херасков

Информация о численности индивидуальных маркем позволяет в определенной мере судить о типичности/специфичности языка того или иного автора по отношению к средним показателям для рассматриваемого хронологического среза, а также о степени «единства»/«разобщенности» поэзии этого периода. Наименьшее число индивидуальных маркем в XVIII в. отмечается у И.И. Дмитриева и М.В. Ломоносова (по 3 слова), следовательно, именно лексика их произведений является наиболее характерной для изучаемого периода. Наиболее резко отличается от стандартного для XVIII в. поэтический язык Г.П. Каменева (19 индивидуальных маркем). Среднее для рассматриваемого хронологического среза значение численности индивидуальных маркем не очень велико – 10,6 слова, что сигнализирует о высокой степени общности маркемной лексики авторов данного периода.

Поскольку ограничение объема не позволяет нам продемонстрировать здесь полный анализ всех рассматриваемых в настоящем исследовании поэтов, в данной работе приводятся только итоговые результаты изучения маркемных списков авторов XVIII века.

На основании маркемологического исследования отдельных поэтов XVIII века можно выявить ряд характерных черт маркемного состава языка поэзии данного хронологического среза. Так, типичным для данного периода является одновременное употребление, зачастую у одного и того же поэта (как, например, *счастье* и *счастье* у В.И. Майкова) архаичных слов (*спокойство*, *взор*, *младость* и т.д.) и их более современных аналогов (*спокойствие*, *взгляд*, *молодость*). Еще одна особенность маркемной лексики XVIII века обилие длинных слов, насчитывающих 9 и более звуков (особенно это характерно для таких авторов, как М.А. Муравьев, В.И. Тредиаковский, И.И. Хемницер). Выделенные в ходе анализа списка из 50 маркем с наибольшим суммарным ИнТеМа по данному периоду доминирующие (т.е. наиболее обширные по числу слов) группы маркем – «космологическая» (содержащая обобщенные, базовые понятия), «эмоциональная» (отражающая сферу чувств), «ментально-перцептивная» (или «интеллектуальная», связанная с сознанием, мышлением, восприятием) и «морально-оценочная» (выражающая нравственные ценности и нормы) – подтверждаются изучением маркемных списков отдельных авторов. Слабая выраженность категорий натурфактов и артефактов-символов также отмечается не только среди общепериодических маркем, но и в индивидуальных маркемных списках большинства рассмотренных поэтов. Довольно богатое представление в лексике многих авторов XVIII века государственно-политической (*власть*, *престол*, *царство* и т.п.) тематики связано с господством в этот период жанра торжественной оды. В целом поэзия XVIII века с точки зрения маркемного анализа представляется в значительной степени монолитной, и незначительные специфические черты отдельных авторов не влияют на общность и цельность ее системы маркем.

Как можно видеть, используемый в настоящей работе метод маркемного анализа позволяет охарактеризовать маркемную лексику как конкретного автора, так и целого хронологического среза, дает возможность судить о типичности/специфичности маркемных систем авторов для некоторого периода и степени их общности. Этот подход также может дать представление о господствующих в исследуемом временном промежутке жанрах и тематике, о тенденциях эволюции поэтического языка. Дальнейшие перспективы настоящего исследования – последовательное применение анализа маркем к прочим периодам развития русской поэзии (1-3 трети XIX в., 1-3 трети XX в., конец XX – начало XXI вв.) и сопоставление полученных таким образом данных с целью выявления общепоэтических маркем, не зависящих от хронологического среза.



### Список литературы

1. Кретов А.А. Метод формального выделения тематически нейтральной лексики (на примере старославянских текстов) // Вестник ВГУ. Серия Системный анализ и информационные технологии, 2007, № 1, С.81-90
2. Кретов А.А., Катов М.В. Сквозь призму маркем: Н.В. Гоголь в ближайшем контексте русской литературы // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2009, № 2, С. 12-21.
3. Фаустов А.А. Маркемный портрет А.П. Чехова. – В печ.
4. Федоров В.И. Художественные открытия русской литературы XVIII в / В.И. Федоров // Русская литература XVIII-XIX веков: Справ. материалы: Кн. для учащихся ст. кл. / Л.А. Смирнова, Л.В. Соколова, В.И. Федоров и др., Сост. Л.А. Смирнова. – М.: Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1995. – С. 22-46.



*Касымова Рашида Таукеловна,  
доктор педагогических наук,  
профессор, профессор кафедры лингвистики и литературоведения  
Казахского национального педагогического университета имени Абая.  
Алматы, Республики Казахстан*

## ВРЕМЯ, ЗА КОТОРОЕ ЗАКИПАЕТ ЧАЙ, ИЛИ ЧТО ТАКОЕ КАЗАХСКИЙ ЧАС

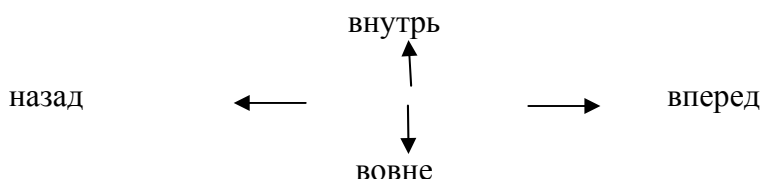
К категории времени, которая, в отличие от пространства, является более поздней, человек проявлял интерес еще с античной эпохи. Если обратиться к происхождению слова «время», то такие ученые, как А. Мейе, М. Фасмер, А. Преображенский в качестве его первоначального этимона называют «колею, рытвину, дорогу, желоб, след от вращающегося колеса» (индоевропейское *vartman* – «колея – след колеса», «дорога» при корне *vart* – «вертеться», «кружиться») [См. об этом: 6, 47]. «В русском оно – от «веремья» = веретено, вращать, идея круга-цикла. А в немецком *Zeit* - от *ziehen* = «тянуть». Так что германская интуиция для времени аналогична французской – для Пространства: непрерывность, континуум...» [3, 39]. Поэтому если для германцев время родное, то «...для русских же Пространство более свойско. Недаром в нем тот же корень, что и в слове «страна» [3, 19].

В ходе исторического развития человеческого общества сформировались две главные модели циклического и линейного времени. Если в абстрактной модели время носит формальный, отвлеченный от мира и человека характер, так как прямая задает лишь последовательность точек, но не последовательность каузально связанных событий, то, по выражению Н.Д. Арутюновой, «языковые модели времени могут быть разделены на такие, в которых главной фигурой является человек, и такие, которые ориентированы на само время. В первом случае линия времени репрезентирует течение жизни или линию судьбы; во втором – движение природных веществ – воды или воздуха» [1, 689]. Если первые модели времени - это *м о д е л и П у т и ч е л о в е к а*, то вторые – *м о д е л и П о т о к а в р е м е н и*. И лишь присутствие человека в мире насыщает формальное время событиями, потому что при вхождении в модель времени говорящий вносит в нее такие сложные и противоречивые компоненты, как точку и движение, а вместе с ними и направление движения, что позволяет говорить о линейно-поступательном движении наблюдающего мир человека [1, 688-689].

Как известно, одни культуры ориентированы на прошлое, другие на настоящее, третьи –

на будущее. Поэтому отсчет времени вправо (т.е. в будущее) или влево (т.е. в прошлое) ведется от присутствующего во внутриязыковой модели времени говорящего. Л.Н. Михеева замечает, что «внутриязыковая модель разбивает линию времени точкой этого присутствия, задающей разную направленность движения времени, а также вносящей недостававшую каузальность отношений между прошлым, настоящим и будущим» [6, 33].

Так как коммуникация (общение) есть процесс, разворачивающийся во времени и пространстве, то «всякий раз, когда мы говорим, мы утверждаем себя в качестве живых тем, что занимаем центр, из которого глаз смотрит назад, вперед, внутрь и наружу. Говорить – значит находиться в центре креста реальности:



Четыре стрелки указывают четыре направления, от которых не уйти никакому живому существу. Человек, беря слово, занимает свою позицию во времени и пространстве. «Здесь» он говорит в направлении из мира, что находится снаружи, в свое собственное сознание. А «теперь» он говорит в промежутке между началом времен и их концом» [8, 55-56].

В основе Модели пути лежат метафоры движения (*идти, приходить, проходить, приближаться, наступать* и др.) и место, которое занимает Путник в строю идущих (*перед, позади, назад, после, следом* и др.), так как «в представлении ветхого человека по проложенному во времени Традиционному пути впереди шествуют *пред*-ки, потом идут *потом*-ки, *след*-ом за перво-*проход*-цами *след*-уют их по-*след*-ователи. Прошедшее (ушедшее) открыто взгляду путников. Будущее открывается им по мере перехода в настоящее – прошедшее.

Пространственная метафора Традиционного пути и движущихся по нему людей предполагает определенную ориентацию. Путник обращен лицом вперед по ходу движения. Это видно уже по тому, что предлог *перед* указывает на лицо, фасад: *передо мной* значит 'перед лицом моим', *перед домом* 'перед фасадом дома'. В модели Традиционного пути люди идут по следам своих *пред*-шествеников: они обращены лицом в прошлое. Они *след*-уют за своими *пред*-ками и на-*след*-уют их формы жизни. Человек идет в освещенное прошлое, а не в затемненное будущее. Он выполняет заветы предков, регламентирующие его жизнь и поведение, хранит предания старины глубокой. Прошлое спрессовано для него в архетипы» [1, 689-690].

Чувство времени у человека во многом определяется тем, как он воспринимает те или иные изменения в мире. В глубокой древности многие народы делили время: «...у многих народов древности сезоны года сначала членились не на привычные нам четыре части, а на три. Весна и лето соединялись в один период года по принципу соотносимости со световой его частью. Не случайно поэтому слово *лето* сохранило и старое значение 'год' <...> Вместе с тем совмещение в этом слове и общегодового, и летнего обозначений – прямое следствие активного противоборства света и тьмы. Темная, холодная пора года тут как бы вовсе не принимается в расчет, светлой же придается глобальный смысл» [7, 37]. Когда русские долго не видят друг друга, то при встрече говорят: «*Сколько лет, сколько зим!*».

В разных культурах и разное отношение ко времени:

- отличаются своей пунктуальностью представители центральной и северной Европы или Японии;
- по степени «разрешенного» опоздания русские сходны с итальянцами, для которых допустимо 15-минутное опоздание;
- для испанцев не считается дурным тоном или желанием оскорбить партнера опозда-

ние на больший срок или вовсе не явиться на встречу: одно из любимых слов у испанцев «маньяна» (обычно сопровождаемое пожиманием плечами), может означать «завтра», или «как-нибудь завтра», или «послезавтра», или «после-послезавтра», или «на следующей неделе», или «через неделю», или «в следующем месяце», или «может, в следующем месяце», или «в следующем году», или «может, в следующем году», или «позже», «как-нибудь», «никогда» или «ни за что»;

- для объяснения причин опоздания латино-американцев имеется даже такое выражение: «латинский час», - не имеющее никакого отношения к шестидесяти минутам;
- по мнению американцев, «пунктуальность объясняется внутренними причинами, время можно и нужно планировать, а события «выстраивать по расписанию». У американцев есть понятие «нью-йоркская минута», так как в Нью-Йорке, как отмечает С. Фол, «всё движется быстрее, даже время. Поэтому в нью-йоркской минуте не 60 секунд, а гораздо меньше, по сути, всего одна» и американцы «вечно суетятся и поглядывают на часы, чтобы не опоздать. С. Фол сравнивает их с Кроликом из «Алисы в стране чудес», так как они «вечно суетятся и поглядывают на часы, чтобы не опоздать. И, конечно, опаздывают, еще как» [5, 198-199].

Сохранение многослойности в ощущении времени русским человеком подтверждается, по словам В.В. Колесова, тем, что в русском языке есть:

- время внутреннее – глагольный вид обозначает различные качества действия, взятого в отношении к самому себе;
- время внешнее: категория времени исчисляет время действия с точки зрения говорящего, субъективно;
- время частное: лексически ограниченные способы действия;
- время дополнительное: в перспективе высказывания причастные и деепричастные обороты фиксируют действия побочные;
- таксис, что помогает выявить последовательность времен в той же перспективе суждения;
- одновременность в указании на вещь и понятия о вещи, что объясняется отсутствием различий в артиклях (ср.: в английском *a table* – понятие о столе и *the table* – указание на конкретный стол);
- вспомогательный глагол *есть* в отличие от использования в западных языках глагола *иметь* (*to have, haben*) [4, 139-140].

Темпоральные существительные в составе тематических групп могут обозначать:

- ход, течение времени: *давность, длительность, протяженность*;
- отрезки, периоды, моменты времени: *время, дата, интервал, мгновение, миг, минута, момент, отрезок, период, пора, промежутки, секунда, срок*;
- единицы измерения времени: *век, год, година, десятилетие, месяц, неделя, столетие, сутки, тысячелетие; минута, секунда, час*;
- рабочие или нерабочие дни: *будни, выходной, праздник, уикенд, шабаш, присутственный день*;
- отрезки, периоды времени, соотносимые с определенным состоянием, событием, деятельностью, действием: *вахта, год, день, полугодие, сеанс, сезон, смена, стаж, час; жатва, кампания, косовица, курс, навигация, покос, посевная, путина, сев, семестр, сенокос, сессия, страда, уборочная, час, четверть*;
- перерыв в течение какой-либо деятельности, в занятии; время, отводимое для принятия пищи: *антракт, декрет, днёвка, каникулы, ночевка, ночлег, обед, окно, остановка, отгул, отдохновение, отдых, отпуск, передышка, перекур, перемена, переменка, перерыв, пересмена, привал, прорыв, простой, роздых* и др. [9].

Языковое членение времени в разных культурах отражает разное восприятие понятий,

связанных с определенным периодом (или промежутком) времени, например, отсутствие обозначения русских «суток» в других языках заменяется более частотным употреблением времени отрезком в двенадцать, а не в двадцать четыре часа.

В состав каждого названия дней недели в английском языке входит слово *day* (день): *Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday*. Если русский перечисляет дни с понедельника, то англичанин почему-то - с воскресенья. «Парадигма русского недельного исчисления времени, представленная поговоркой «Понедельник - похмельник; вторник – потворник (затворник); среда – пост; четверг – перевал; пятница – не работница; суббота – уборка; воскресенье – гулянки», очень точно характеризует устоявшиеся привычки в обыденной жизни русских» [2, 127-128].

Если «...слово *час* в славянских языках имеет разную судьбу, так, в сербско-хорватском *час* значит и ‘час’, и ‘мгновение’, <...>; в западных языках (польском, чешском, словацком, белорусском) *час* значит ‘время’, а в украинском - ‘время’ и ‘погода’ [11, 54], то в казахском языке слово *сағат* (русс. *час*) означает и ‘часы,’ и ‘час.’ По предположению Г.Гачева, «...понятие пространства у кочевых народов должно превалировать над понятием времени» [3, 83]; так как для них важнее люди, чем календарь, расписание и часы.

Фразеологизмы отражают национальную культуру своими прототипами, поскольку обозначение времени зависит не только от лингвистических, но и от экстралингвистических факторов: уклада, культурных обычаев, традиций народа. Так, инструментом измерения пространства и времени для кочевников-казахов была юрта, или войлочный дом. В составе устойчивых словосочетаний казахского языка использовались слова, называющие части войлочной юрты: *основание, макушка, плечо, бедро, шест, канат*, - что позволяло точно выразить, «...куда падает солнечный луч в данное время, какую часть войлочной юрты он освещает» [10, 431].

В составе казахских фразеологизмов, обозначающих 'продолжительность совершаемого действия', можно выделить национально-культурный компонент, который выражается в разности и детализации в способах обозначения единиц измерения времени. Например: *Ет қайнатын уақыт* (досл.: время, за которое закипает мясо (в казане); *ет асым уақыт* (досл.: время, за которое варится мясо); *шай қайнатым уақыт* (досл.: время, за которое закипает чай); *бие сауым уақыт* (досл.: время, за которое доят кобылу); *сүт пісірім уақыт* (досл.: время, за которое закипает молоко); *қой терісін сыпырғанша* (досл.: время, за которое снимешь шкуру с барана). Такое определение времени кочевниками объясняется тем, что «этот цикл хозяйственных работ проходил в определенной последовательности в непрерывном ритме. Каждый вид хозяйственной деятельности имел свой временной отрезок, промежуток, зафиксированный в темпоральном модусе войлочной юрты, и действительно являлся циклом» [10, 431].

Таким образом, языковое членение времени в разных культурах позволяет выявить национальную специфику временных представлений, помогает лучше понять способы мировосприятия разными этносами.

## Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык мир человека.-М.: Языки русской культуры.-М.,1998.-I-XY, 896 с.,1ил.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы).- М.: Изд-во РУДН, 1997.- 332 с.
3. Гачев Г.Г. Ментальности народов мира.- М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 544 с.
4. Колесов В.В. Язык и ментальность.- СПб.: «Петербургское востоковедение», 2004. – 240 с.
5. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК: «Гнозис», 2002. – 284 с.
6. Михеева Л.Н. Время как лингвокультурологическая категория.- М.: Флинта Наука,, 2006.-96с.
7. Мокиенко В.М. Загадки русской фразеологии.- М.: Высшая школа, 1990. – 160 с.
8. Розеншток-Хюсси. Речь и действительность.- М., 1994. – С.55-56.

9. Русский семантический словарь / Под общей ред. Н.Ю.Шведовой.- Т.3. - М.: 2003. – 720 с.
10. Сейдимбек А. Мир казахов. Этнокультурологическое переосмысление: Учебное пособие. / Пер. с каз. - Алматы: Рауан, 2001. - С. 431].
11. Яковлева Е.С. *Час* в русской языковой картине времени // Вопросы языкознания.– 1995. - № 6.–С.54-76.



**Конти Фабио, PhD**

*кандидат филологических наук Университета*

*“Сапиэнца”Рим, преподаватель русского языка и русской культуры в Сицилии.*

*Италия, A.I.R. <http://air.cliro.unibo.it/>*

## **В КЛАССЕ ИЛИ В ИНТЕРНЕТЕ? К ВОПРОСУ О МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Потенциальное развитие новых, сложнейших коммуникационных технологий побудило вузы, туристические агентства, институты культуры и образования распространять и использовать альтернативные формы преподавания по сравнению с традиционными методами обучения всегда принятыми в классе, способствуя развитию различных курсов иностранных языков *он-лайн*. По убеждению некоторых преподавателей, что такие методы могут соревноваться с обычным преподаванием в классе противоречит скептицизму к виртуальным средствам сообщения, исключая контакт между учителем и учеником. Отсутствие межличностных отношений и сотрудничества среди студентов является, безусловно, негативным аспектом, но в то же время позволяет развязать узы и обязанности, встречающиеся в течение традиционного урока в классе. В то время как ученик условно принимает участие на уроке и в определённые дни недели, обучение языку в интернете может совпадать с наиболее подходящим периодом ученика, который всегда может изучать язык самостоятельно. Всё это гарантирует его полную свободу от навязываний времени и места и соответствующую способность организовать процесс личного образования по своим пределам и требованиям; на самом деле, хотя уроки в интернете следуют традиционные этапы обучения, можно постепенно выбрать график работы для достижения каждой степени овладения языком, лексической, грамматической и фонетической, и благодаря натуральным языковым контекстам можно улучшить общительную компетенцию освоения нового языка. Кроме того, в течение мультимедийного урока работы и задания могут быть снабжены рисунками, фильмами и дидактическими материалами, которые стимулируют мотивацию и побуждают учеников «научиться действуя». Наконец, мультимедийный курс языка может быть легким и постоянно обновлён по отношению к технологии и последним дидактическим требованиям.

С другой точки зрения, к выше обработанным, разным достоинствам, поддерживающим обучение языка в интернете, часто противопоставляются некоторые недостатки. В самом деле, кроме несомненного владения информационными системами можно легко напасть на засорение сети из-за многочисленных пользователей того же момента и, следовательно, загрузка файлов может быть так замедлена, что даже самый заинтересованный ученик мог быть сразу удерживан!! Кстати, несмотря на то, что Интернет ни в коем случае не может встать на место традиционного урока иностранного языка и самого взаимодействия между учителем и учеником, мы всё-таки должны признать, что он предлагает широкий выбор дидактических и

реально полезных ресурсов, поддающихся таким коммуникативным способностям, которые позволяют улучшить общим владением языком.

В отношении преподавания русского языка в интернете, важными и неумолимыми являются некоторые неудобные аспекты, касающиеся выбора материала и его конкретного использования. На самом деле, многие сайты предлагают бесплатные мультимедийные курсы, их используют как «наживка», чтобы привлечь всех посетителей к своим страницам; сразу, несколько минут спустя, это видно, что эти же курсы - вообще элементарные и иногда представляют собой лишь мультимедийная часть учебного пособия по русской грамматике без никакой интерактивной черты!! Поэтому становится важным проверка источника документов и уточнение приведенных информации; присутствие ссылок на других мультимедийных ресурсах и источниках о русском языке и русской культуре и принадлежность к широко известным культурным учреждениям, вузам и Институтам исследования, придают лучшую гарантию надёжности. С другой точки зрения, мы должны уточнить, что основным моментом в ходе одного виртуального урока русского языка являются интерактивные задания, в которых всегда чаще соединяются и сливаются тексты, сюжеты и образцы, иногда сопровождающиеся интересными и полезными аудиозаписями, при помощи которых можно постоянно проверить точность и эффективность данного упражнения. Этим способом ученик может шаг за шагом раскрывать свои недостатки обучения языку и долго и подробно рассуждать о них. Наконец, каждому мультимедийному курсу русского языка надо бы сопровождаться постоянным присутствием лингвистическим ассистентом (*тутор*) при наличии синтаксических и грамматических сомнений учеников.

В данном случае моего пятилетнего опыта преподавания русского языка и русской культуры в Сицилии, особенно в моём городе, Пиацца Армэрина, находящемся в районе Энны, в самом центре острова (<http://www.comune.piazzarmerina.en.it/>), я заметил, что, главным способом, необходимо развивать у учащихся интерес к углублению и расширению первого уровня урока, в классе или в интернете. Приступая с первой части урока (*подготовительная работа*), речь сразу пойдёт о русской культуре, в частности, о межкультурных отношениях между Италией и Россией и, следовательно, необходимо остановиться на следующих явных вопросах:

- анализ объявительных требований
- сопоставляющиеся и отталкивающие аспекты русской и итальянской культуры
- отражение символов русской культуры в жизни русского народа
- развитие предварительных знаний учеников о русской культуре

В последующем, по поводу стратегий преподавания наряду с традиционными видами контроля (*диктант, изложения, сочинения*) большое внимание привлекает употребление современных технологий обучения как система “Power Point” или видеозапись и все экстралингвистические способы обучения для усвоения всех умений текста (*чтения, говорения, писания, аудирования*).

Для подготовки студента к реальной коммуникации нужны такие речевые ситуации, которые потом встретятся в реальном контексте и должны отражать систему ценностей и отношений в культуре носителей языка и базироваться на присущих этому же языку когнитивных моделях, которые соответствуют каждой ситуации. При изучении языка обучающиеся должны усваивать языковую картину мира, представленную в этом языке как на уровне материальной культуры, так и в духовном аспекте, или усвоения хотя бы формирования у них представлений о системе ценностей и отношений культуры изучаемого языка. Студент должен принять мысль о том, что экзотическое для них как представителей некоторой лингвокультуральной общности может быть нормой для представителей другой лингвокультуральной общности, что происходит в процессе заполнения различного рода лакун. Освоение культу-

ры - эффективное средство повышения интереса к русскому языку; привлечение фактов культуры, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективности речевого воздействия на партнера по коммуникации для более полного и эмоционального выражения коммуникативного намерения<sup>1</sup>. Культура вообще влияет на цель и процесс изучения русского языка как иностранного и «русскости». Включение в содержание обучения этого аспекта способствует тому, что студенты, изучая язык, одновременно имеют возможность познакомиться с богатой культурой русского народа, её историей и современным состоянием.

Этому же докладу следует краткое приложение со списком мультимедийных ресурсов он-лайн для преподавания и самообучения русскому языку и культуре в России на русском, итальянском и английском языке.

### Ситография

(Двуязычные словари и переводчики)

<http://www.logos.it>

<http://www.ver-dict.ru/online/>

<http://www.lexicool.com/index.asp?IL=2>

[http://www.wordlingo.com/en/products\\_services/wordlingo\\_translator.html](http://www.wordlingo.com/en/products_services/wordlingo_translator.html)

(Интерактивные грамматики)

<http://www.alphadictionary.com/rusgrammar/index.html>

<http://www.gramota.ru/class/coach/>

[http://manuali.emagister.it/manuali\\_russo-ek933.htm](http://manuali.emagister.it/manuali_russo-ek933.htm)

<http://masterrussia.com/index-35.shtml>

(Упражнения)

[www.sussex.ac.uk/Units/russian/Ruslang/contents.html](http://www.sussex.ac.uk/Units/russian/Ruslang/contents.html)

<http://russian.dml.cornell.edu/btrf/index.htm>

<http://www.skazochki.narod.ru/Music/pesenki.html>

<http://www.amoit.ru/CulturaRussa/Letteratura/Letteratura.htm>

<http://uebersetzung.at/twister/ru.htm>

<http://www.langintro.com/rintro/>

<http://iteslj.org/v/r/>

(Тестирование)

<http://www.sras.org/text.phtml?m=708>

[http://www.rlcentre.com/quiz\\_r1251.shtml](http://www.rlcentre.com/quiz_r1251.shtml)

<http://www.transparent.com/tlquiz/proftest/russian/tlrustest.htm>

(Игры)

<http://www.auburn.edu/forlang/russian/Nachalo/vocab-puzzles.html>

(Курсы)

<http://alfacert.cliro.unibo.it/>

<http://gramota.ru/book/vladimir/>

---

<sup>1</sup> Нуртазина М.Б., *Эффективная межкультурная коммуникация в процессе преподавания русского языка, в Русский язык и многоязычная Европа. Тестирование, учреждения и средства для новой медиации*, Bologna (Italia), CLUEB, 2009, с. 252.

(Культура)

<http://www.st-petersburg.ru/>

<http://www.good-cook.ru>

<http://kremlin.ru>

## Литература

- Benigni V., Lasorsa Siedina C., *Il russo in movimento. Un'indagine sociolinguistica*, Bulzoni Editore, Roma, 2002
- Berardi S., Buglakova L., *L'autoapprendimento multimediale del russo per principianti: Kraski*, "Studi slavistici", Rivista dell'Associazione Italiana Slavisti, n.1, 2004, pp. 253-260, in: <http://ejour-fup.unifi.it/index.php/ss/article/viewFile/2057/1979>
- Lasorsa Siedina C., *L'insegnamento della lingua e della letteratura russa in Europa*, "Slavia", Rivista trimestrale di cultura, n.3, 2006, pp. 155-168
- Русский язык и многоязычная Европа. Тестирование, учреждения и средства для новой медиации*. Материалы международной конференции CIERUS. Форли 26-27 февраля 2008 г., под редакцией Берарди С., Буглакова Л.М., Ласорса Съедина, К. Прети В. Bologna, CLUEB, 2009



*Kuprina Tamara V., prof.RAE  
Yekaterinburg, Russia  
Minasyan Svetlana M., prof.RAE  
Yerevan, Armenia*

## SOURCES OF MODERNIZATION OF RUSSIAN LEXICAL SYSTEM

*The article is devoted to the problem of the tolerance of the lexical system to the neologisms of different stylistic levels. The aim of the given work is reviewing computer and business jargons as rich sources of satiation of the Russian vocabulary. Besides, they often contain words denoting new phenomena that don't have any counterparts in the Russian literary language. On the one hand, this phenomenon is viewed as an aggressive factor. On the other hand, some scholars point out the tolerance of the Russian derivation structures towards other language systems (e.g., the one of the English language), the ability to process a large torrent of borrowings*

*Key words: adaptation, anthro-po-philosophical paradigm, carnival, computer and economic neologisms, jargon, lexical system, tolerance.*

The keynote of many works devoted to the modern situation in the linguistic, social, and cultural spheres is the important problem of tolerance/intolerance towards the interaction between various cultures and subcultures at different levels, including the language system. It's in the area of borrowing of new words (mainly from the English language), which has been enriching the Russian language since the end of the 20<sup>th</sup> century. The complexity of this problem is justified by numerous discussions.

For example, S.Minasyan notes that the Russian lexical system shows the low range of stability. The elite speech culture is being substituted by the familiar- colloquial style which is especially popular in Mass Media nowadays. ... No wonder that today our speech is full of low colloquial words and word-combinations widely penetrating into the Russian language. There is a



problem of slang implementation [4].

The **purpose** of the present article is the reviewing computer and business jargons as rich sources of satiation of the Russian vocabulary for there are cases when special vocabulary penetrates into literary language and anchors there for a long period of time. Besides, they often contain words denoting new phenomena that don't have any counterparts in the Russian literary language.

The development of this language phenomenon and its spread among the Russian native speakers is mainly conditioned by implementation of the computer equipment and new systems of management in the life of the modern society.

The existence of the computer and business jargons allows specialists not only to feel the members of a certain closed community but also to understand each other easily. It serves as a means of communication, otherwise they would have to speak English or use awkward professionalisms formed by the model of descriptive translation.

As a result, a very complicated and significant **problem** arises, i.e. revealing the sources of the modern word coinage in the scope of the Russian vocabulary.

In the present article we review computer and economic texts as rich sources of satiation of the Russian vocabulary.

**Materials and methods:** the analysis of the theoretic base on the issue and the entire selection of computer and economic neologisms followed by their analysis and classification.

The Internet and economic spaces can be considered as particular communication fields, thanks to some specific conditions of communication: voluntary contacts and the interaction of various cultural strata which results in passing the cultural barriers. They promote the formation of a completely new, global type of community by proposing a particular type of texts which are based on the cultural and spiritual kinship.

As A. Klimchukova (Slovakia) points out, 'Texts may vary by their volume, genre, and style. Facing a text with a great deal of vocabulary units we cannot say that it is more valuable than another one! Neither can we say about the genre and stylistic rating of this or that text... Each text being created by an author and transforming through time and space attains express features of animation. It becomes a living organism and can continue to exist independently of its creator's reins. On its way, the text undergoes interpretation by philosophers, logicians, psychologists, culture experts, linguists etc. (e.g., by the representatives of various professional and social groups – *the note by T. Kuprina*).

Interpreting a text we take into consideration its context, as at first we define which relational network it could be associated with, which integral group of texts it belongs to, what semantic levels it has, and how stable it is in the cultural continuum. Therefore, we can say that the language – just like a mirror – reflects various kinds of mental entities (mental, cogitative)... in the process of the cognition of the world.

Nowadays new aspects of the research appear to reveal essential features in different language spheres. A new paradigm in the present-day linguistics is the anthropo-philosophical one, making actual the approach to the language as to an image of the space in its real, visible, spiritual and mental aspects [1].

In particular, the computer and economic languages appeared, first of all, as professional jargons. However, it didn't take them long to pass the boundaries of the professional community and attain the features of a group or corporate jargon with an increasing number of speakers.

The distinctive features of the jargons are prevalence of multifunction of the vocabulary units. On the one hand, according to their origin, these units are professionalisms. On the other hand, however, beyond the professional context, they are perceived as neologisms for there are no synonyms in the Russian language naming the corresponding phenomena, while the descriptive translation is often awkward and doesn't meet the principles of linguistic economy.

The following difficulties of translation can be figured out: the lack of exact equivalents and the standard of translation. While such units as *принтер* (a printer) have already assimilated in the language, more specific notions, such as *account* and *profile* can be translated in different ways: *аккаунт, профиль, профайл, учетная запись*.

The complexity of this problem is justified by numerous discussions. Thus, in one of TV-programs devoted to the ‘purity’ of the Russian language the issue of translation of the word combination *e-mail* was discussed. Among others, the equivalent *электронная почта* (*electronic mail*) was proposed. However, after a deeper analysis one can detect that the word *электрон* (*electron*) has originated from the English language descending from a Greek root, and the word *почта* (*mail*) was borrowed from Italian through the Polish language. Thus while such phenomenon exists, it has no native Russian definition. As the examples of the definitions can be named such words as *e-mail, электронка* and even *мыло*, the verb *мылить*, i.e. to write or send a message by e-mail.

Here is the prospect of another complicated problem i.e. enriching of the Russian language with jargon in all its spheres. It even serves for creating texts belonging to various genres and being stored in electronic libraries.

As P.V. Likholtov points out, computer jargon is a new phenomenon in the Russian language. Its novelty is determined by the fact that its speakers and creators are the representatives of a comparatively ‘young’ profession – they are programmers. The computer jargon not only allows the specialists in programming to understand each other easily. It also helps them to feel the members of a certain closed community separated from the ‘ignorant’. The phenomenon of such language separation is a characteristic feature of all professional groups, not only programmers (for example, managers - *the note by T. Kuprina*) [3].

*Carnival* can be considered as a specific emotional and expressive function of the jargons. It consists of almost indispensable, obligatory introduction of ironic and/or humorous connotative elements in the semantics of jargon units. A new unit is included in the jargon not only on the thematic ground, but also depending on the presence of a certain grain of irony.

Thus the duality of the jargon manifests itself. To know it is rather prestigious. However, learning the part of the jargon bordering on the professional technologies is most laborious and is intelligible to few people. As a result, literary words and professional terms obtain carnival, ironically lowered synonyms.

Having reviewed the materials dedicated to this problem, let us give the examples of borrowings and word-building.

*1. Computer jargon.* 1. Direct transliteration of the English word: *бай* (bye!); *девайс* (device); 2. Phonetic mimicry, i.e. phonetic and grammatical ‘distortion’ of the original: *батон* (button); *гама* (game). Proper names are often used : error – *Егор*; laser printer – *Лазарь*; 3. Ironic and carnival rethinking of an already existing lexeme with a stylistically lowered variant revealing some shocking or indecent, ‘carnival’ meanings: *блин* – compact disk; *голдэд* or *голый дед* (GoldEd – message editor); 4. Coincidence of word parts, i.e. a Russian jargon word is complemented with an English borrowing: break point – *бракпоинт*; Windows – *виндовоз*; 5. Onomatopoeia at the expense of moving certain sounds in the original English term: MS-DOS – *мздос*; interpretator – *интерпрепатор*; 6. Acronyms, i.e. abridgements of English origin and formed using English derivation models not yet included in the process of their adaptation by the Russian language. *AFAIK* – as far as I know; *BTW* – by the way. These examples illustrate another important feature of the computer jargon. The circumstances of communication involve its participants to the highest possible speed of information transmission therefore it obviously tends to simplification, minimization and standardization of language means. In combination with ‘carnival’ it calls into existence such unusual for the Russian language words as *ЗЫ* – P.S., post scriptum (the keys of the keyboard are located in such way that Latin letter *P* corresponds to Cyrillic letter *З*, and *S*

corresponds to *BN*); 7. The combination of letters and numbers. In the English language, it is a well-known technique that is currently passing to the Russian derivation system: 2 – to; 2U – to you; CU – see you; 8. Using other alphabets. For example, in the Internet advertisement they often use the combination of the letters *q* and *π* in the meaning of the Russian imperative form *купи* (*buy*).

II. Economic jargon. Pay attention to a specific rendering of the words and word combinations. 1. *Визуализация* (*visualization* – with the change of the English suffix into the Russian one). 2. *Креативить* (*create* + Russian suffix) – to make an intellectual product for one evening; 3. *Тренинг* (*training*) – the weekend with elements of creativity; 4. *Плиз ду* (*please, do!*) – universal appeal; 5. *Category management* – the promotion of the product; in other words, *put the brands in front of the consumer*; 6. *Know-how* – никак (*in no way*); 7. *Laptop* – счастливый повод работать дома (*a chance to stay at home*); 8. *Reason why* – причина (*a reason why a manager uses a product*); 9. *Team building* – (tough socialization)

The conclusion can be made as follows. The jargon in the Russian language, according to some authors' opinions, is a kind of an 'outlet' for it simplifies and quickens the process of adaptation of an English term. Computer and economic jargons, in majority of cases, consist of English borrowings or phonetic associations; the cases of translation are rare.

The existence of the professional jargons allows specialists not only to feel the members of a certain closed community but also to understand each other easily. Jargons serve as a means of communication, otherwise they would have to speak English or use awkward professionalisms formed by the model of descriptive translation.

Nowadays, the professional jargons are becoming the object of thorough linguistic investigation for determining main characteristic features of the Russian colloquial speech and abilities of the linguistic identity in the era of globalization [4].

What is for the tolerant attitude to the word coinages in the Russian vocabulary and socio-cultural processes, it is rather contradictory. On the one hand, this phenomenon is viewed as an aggressive factor. On the other hand, there are some positive features. In particular, some scholars point out the tolerance of the Russian derivation structures towards other language systems (e.g., the one of the English language), the ability to process a large torrent of borrowings. In this connection, some authors give optimistic forecasts concerning the development and enlargement of the Russian language system namely at the expense of its tolerance. Probably, this process also influences on the whole socio-cultural system of our society, which is learning to be tolerant towards various subcultures, both in intra- and cross-cultural spheres.

## Bibliography

1. Klimchokova A. Psychological and Linguistic Peculiarities of Interpreting Religious Texts.- Warsaw, Poland, 2004
2. Kuprina T. Renewal of Russian Lexical System under Influence of English Borrowings.- Granada, Spain, 2007
3. Likholtov P. Computer Jargon.- Moscow, Russia, 1997
4. Minasyan S. Linguistic Situation in Mass Media.- Yerevan, Armenia, 2010

## Authors:

Kuprina Tamara Vladimirovna, Professor of the Russian Academy of Human History, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Foreign Languages in the Sphere of Economics and Management, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia. E-mail – [tvkuprina@mail.ru](mailto:tvkuprina@mail.ru).

Minasyan Svetlana Mikhailovna, Professor of the Russian Academy of Human History, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Departments of Linguistics and Intercultural Communication and Humanitarian Sciences, Moscow State University of Economics, Statistics and Information Technologies, Yerevan Branch. E-mail – [s.minasyanpmesi@gmail.com](mailto:s.minasyanpmesi@gmail.com)

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ.**

Многие методисты считают, что игра имеет огромные возможности для эффективного изучения иностранных языков, однако до сих пор этот прием обучения не стал обязательным компонентом учебного процесса. Можно сказать, что в практике преподавания английского языка игра давно занимает твердые позиции и считается обязательным видом работы в то время, как на уроках русского языка как иностранного использование игровых заданий – «любительское дело», «дело энтузиастов», отдельных преподавателей. Эта ситуация кажется несколько странной, т.к. русский язык более сложен для овладения иностранными студентами, нежели английский.

Однако в учебные планы и в большинство учебников не включаются задания игрового характера. На занятиях преобладают упражнения традиционного типа: тренировочные – имитационные, трансформационные, подстановочные, а также речевые – чтение и пересказ текста, ответы на вопросы и др.

В последние десятилетия поиски путей повышения эффективности преподавания русского языка иностранцам побудили ряд авторов обратиться к вопросу об использовании на уроках русского языка игровых заданий. Работы теоретико-методического характера, описывающие некоторые виды учебных игр, единичны. Это «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному» Л.С. Крючковой и Н.В. Мощинской. По мнению авторов, «на основе игровой деятельности у иностранца формируется ряд психологических особенностей: воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему производить в учебных действиях перенос свойств одних вещей на другие. На этой основе формируется и ориентация на общий смысл и характер человеческих отношений, а также готовность к учебной деятельности» [6, 87].

На занятиях по языку игра является формой деятельности в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения. Она рекомендуется в качестве способа повышения эффективности обучения. Игра обеспечивает познание действительности и способствует эмоциональному, интеллектуальному и нравственному развитию личности. В игре речевой опыт приобретает не по необходимости, а по желанию самих учащихся. Игровые занятия вносят разнообразие в повседневную учебную деятельность, повышая интерес к самому учебному предмету [2, 74].

На современном этапе развития методики главной целью обучения иностранному языку (в том числе и русскому языку как иностранному) признается общение на изучаемом языке. Однако, как показывает практика, далеко не всегда уделяется должное внимание коммуникации на изучаемом языке в стенах учебной аудитории, что иногда связано с ограничением учебных часов. За пределами аудитории иностранные учащиеся, как правило, общаются на родном языке. Игра (ролевая и деловая игра) позволяет создать в аудитории атмосферу свободного общения, ведь главным показателем выполнения игрового задания является не только и не столько правильность употребления грамматических форм и синтаксических конструкций, а коммуникативный успех.

При обучении иностранному языку игра способствует решению следующих методических задач:

- помогает созданию психологической готовности учащегося к речевому общению;

- обеспечивает естественную необходимость многократного повторения языкового и речевого материала;
- тренирует способность выбора нужного речевого варианта, что является подготовкой к спонтанной речи.

В методической литературе встречаем такие понятия, как *игра*, *учебная игра*, *обучающая игра*, *игровое задание*, *игровые упражнения*. Однако их можно использовать в качестве синонимов, так как все они обозначают одно и то же - игру как обучающий приём.

Существуют различные классификации игр, основанные на разных критериях, в частности, на дихотомии *язык* и *речь*. Это деление игр на лингвистические (языковые) и коммуникативные. Использование языковых игр (фонетических, лексических, грамматических) направлено на выработку, тренировку и закрепление языковых навыков, коммуникативных – на совершенствование речевых умений. Языковые игры предполагают точность выполнения операции, например, назвать правильную форму слова, антоним и т.п. Главная задача коммуникативных игр – успешный обмен информацией. При этом коммуникативная направленность игры не отменяет лингвистического аспекта: он важен, хотя и не является самоцелью. Очевидно, что граница между данными типами игр весьма условна: для выполнения коммуникативного задания требуется адекватное использование лексики и грамматики. Важно, что при подготовке и проведении коммуникативных игр преподавателю следует определить, какой языковой материал потребуется, и убедиться, что учащиеся им владеют.

Методическая ценность учебной игры определяется рядом моментов.

1. Игры помогают повысить интерес учащихся к тем аспектам, которые могут казаться им скучными, и таким образом сделать процесс обучения более плодотворным. Закрепление старых и приобретение новых речевых навыков и умений в игровой форме происходит более активно.

2. В игре создается непринужденная, приближенная к ситуации реального общения обстановка, в которой наиболее полно реализуется коммуникативный потенциал учащихся, и таким образом снимается языковой барьер.

3. Многие игры представляют собой коллективную форму работы. В таких играх значительно увеличивается объем речевой деятельности учащихся. Кроме того, работа в парах или хоровые ответы помогают преодолеть боязнь допустить ошибку.

4. В ходе игры роль преподавателя – это в значительной мере роль наблюдателя, фиксирующего ошибки с целью последующей их коррекции. Таким образом, игра может стать хорошим диагностическим полем для преподавателя [1, 102].

При выборе вида игры, её подготовки и проведении следует помнить о педагогической ценности игры, о роли преподавателя в игре, о возрасте учащихся, а также о времени, которое требуется для выполнения игрового задания и ясности указаний [3, 224].

Игра «не противостоит традиционному типу обучения, не противоречит современным педагогическим теориям и в будущем может стать одной из форм интегрированного обучения, в котором должны объединиться все типы обучения, всё лучшее, что было, есть и будет в теории и технологии обучения» [4, 38]. Профессионализм преподавателя заключается в умелом сочетании наиболее эффективных приемов обучения, традиционных и инновационных.

Традиционное построение и проведение занятий по иностранному языку предполагает введение языкового материала (фонетики, лексики, грамматики), его закрепление и активизацию в устной (монологической и диалогической) и письменной речи, а также контроль его усвоения учащимися. Подобная цикличность сохраняется при работе над любой новой темой. При этом каждый последующий цикл опирается на предыдущий и добавляет новое содержание (как языковое и речевое, так и тематическое). При таком подходе уже имеющиеся знания, навыки и умения применяются в иных условиях, осуществляется их постепенное усложнение, что, в свою очередь, способствует их развитию, а также создает условия для фор-

мирования новых. Данная методика строится на принципах концентризма и поэтапного формирования умений.

Вместе с тем следует признать некоторый разрыв между языковыми знаниями обучаемых, с одной стороны, и их речевыми умениями, с другой: владея обширным словарём и грамматическими средствами, нередко учащиеся с трудом оперируют ими в общении. Поэтому, как показывает опыт, такое преподавание не обеспечивает должной мотивации обучения. Если даже мотивация и присутствует в самом начале, то стереотипность проведения занятий не способствует её сохранению на требуемом уровне. И как следствие – снижение интереса и желания заниматься языком. Отсюда низкая эффективность занятий, а следовательно, и качество владения иностранным языком.

Закрепление языкового материала преимущественно в упражнениях приводят к механическому заучиванию и воспроизведению изучаемого, результатом чего является растущее чувство неудовлетворённости уровнем достижений в развитии коммуникативных умений.

Провозглашенные в современной методике принципы коммуникативности и комплексного обучения иностранному языку требуют иного подхода к организации и построению самих занятий, и прежде всего к созданию условий для включения в подлинную коммуникацию. Это может быть достигнуто с помощью включения в учебный процесс игровых заданий.

По мнению ряда методистов, учебная игра, будучи введённой в систему традиционного обучения, осуществляет несколько функций:

- *мотивационно-побудительную* (мотивирует и стимулирует учебную и познавательную деятельность обучаемых);
- *обучающую* (способствует формированию и развитию языковых навыков, вырабатывая готовность пользования иностранным языком в конкретных ситуациях общения);
- *воспитательную* (оказывает воздействие на личность обучаемого, расширяя его кругозор, развивая его мышление и творческую активность);
- *ориентирующую* (учит ориентироваться в конкретной ситуации и отбирать необходимые вербальные и невербальные средства общения);
- *компенсаторную* (компенсирует отсутствие или недостаток практики, приближает учебную деятельность к условиям владения иностранным языком в реальной жизни) [5, 21].

При этом преподаватель использует игру в качестве средства усиления мотивации учебной деятельности учащихся, в данном случае изучения русского языка как иностранного, формирования, развития и совершенствования приобретённых навыков и умений, их контроля и коррекции.

Приведем пример командной игры – «Кто больше знает?». Её цель – заучивание списка слов определенных тематических групп. Тема – «Магазин». Группа студентов делится на команды. Преподаватель предлагает им по очереди перечислять, что можно купить в следующих магазинах (преподаватель показывает вывески магазинов): *Книжный, Булочная, Кондитерская, Спорттовары, Продукты, Одежда*. Учащиеся спланиваются в команды. Дух соревновательности вносит интерес и увлекает даже пассивных учеников, ведь успех команды зависит от участия каждого.

Коммуникативная игра, которая называется «Интервью со знаменитой спортсменкой Анной Курниковой», предполагает знакомство учащихся с биографией известной теннисистки. Главная роль отводится одной из студенток (по собственному желанию или по предложению преподавателя). Остальные учащиеся – журналисты, приглашённые на пресс-конференцию. Их задача – задавать вопросы, касающиеся профессиональной и личной жизни спортсменки. Данная игра способствует активизации речевых умений. Роль преподавателя – следить за правильностью речевого поведения и деликатно направлять ход беседы в нужное русло. Можно проводить интервью с известными музыкантами, актёрами, политиками.

Учебная игра – средство оптимизации учебного процесса в целом и интеллектуальной активности студентов, в частности. Эффективность формирования, развития и совершенствования коммуникативно-речевых умений повышается в случае систематического использования учебных игр в рамках традиционного обучения, направленности их содержания на решение учебных задач, готовности преподавателя к проведению игры и обучаемых к участию в ней.

### Список литературы.

1. Азарина Л. Е. Игры на уроках РКИ. Вестник ЦМО МГУ, 2009, №3. Практикум.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
3. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателей РКИ. - 6-е изд., стереотипное. – М.: Рус.яз. Курсы, 2008.
4. Ахметов Н. К., Хайдаров Ж. С. Игра как процесс обучения. – Алма-Ата, 1985.
5. Деркач А. А., Щербак С. Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком. – М.: Педагогика, 1991.
6. Крючкова Л. С., Мошинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта: Наука, 2009.



*Летцбор Кира Викторовна,  
преподаватель русского языка  
Пизанского Государственного Университета.  
Италия, Пиза*

## РАБОТА С ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ РКИ

Преподавание любого иностранного языка основывается на развитии четырех основных навыков речевой деятельности: навыков говорения, письма, аудирования и чтения. Очень важно не упускать из виду ни один из этих навыков и умело сочетать их в процессе преподавания иностранного языка. В данной работе речь пойдет в основном о развитии навыков аудирования с помощью аутентичных видео- и кинофильмов.

Выбор видеофильмов при обучении слушанию не случаен: во-первых, потому что в них аудиотекст поддерживается видеорядом, который помогает понять смысл более сложных высказываний при восприятии их на слух. Особенно важно это на начальном этапе обучения, когда большое количество незнакомой лексики в прослушиваемом аудиотексте мешает и отвлекает учащегося от основной темы. О значении отдельных слов и высказываний, конечно, возможно догадаться по контексту или интонации, но это не всегда бывает просто. Дополнительную помощь предоставляет в данном случае видеоряд. Даже если учащийся не поймет значения некоторых слов, общий смысл ситуации будет ему ясен по мимике и жестам говорящих, по окружающей их обстановке.

Во-вторых, просмотр аутентичных видео- и кинофильмов выходит за рамки традицион-

ного урока с учебником или аудиокассетой, во время которого прослушиваются учебные тексты. Просмотр фильмов страны изучаемого языка преследует кроме обучающей также и развлекательную цель. Этот развлекательный аспект имеет немаловажную роль, его можно сравнить по важности с ролевыми играми при обучении продуктивной речевой деятельности. Он сильнее мотивирует учащихся в их желании научиться понимать речь носителя языка.

В-третьих, аутентичные видеофильмы являются источником ценных сведений не только о культуре поведения носителей языка в повседневной жизни, которая может в некоторых аспектах значительно отличаться от родной культуры поведения, но и дает лингвострановедческие и культурологические сведения о стране изучаемого языка, знакомит учащегося с новой для него картиной мира.

Все эти компоненты необходимо учитывать уже при подборе фильмов, как художественных, так и документальных. В первую очередь фильм должен быть интересен данной группе учащихся, он не должен быть ни в коем случае скучным или затянутым. При выборе более старых фильмов надо обращать внимание также и на качество звука. Нет смысла показывать иностранным студентам фильм, в котором даже сам носитель языка не может понять часть аудиотекста. Кроме развлекательного аспекта желательно, чтобы фильм нес дополнительную информацию о стране изучаемого языка, которую можно было бы в последствии обсудить с учащимися, или даже попросить их сравнить полученную информацию с ситуацией в родной стране, или же просто рассказать о подобном явлении в их стране, и таким образом вывести учащихся в свободное говорение. Выбирая видеоматериал, желательно принимать во внимание также темы и ситуации общения, предусмотренные тем или иным сертификационным уровнем владения иностранным языком.

В рамках конференции по русистике речь пойдет в дальнейшем о работе с русскими кинофильмами и о сертификационных уровнях ТРКИ.

Остановимся теперь на общих этапах работы над кинофильмом. Как уже было сказано выше, предпочтение должно отдаваться фильмам, несущим лингвострановедческие и культурологические сведения о стране изучаемого языка, с которым учащиеся не обязательно должны быть уже знакомы. Это могут быть самые различные аспекты жизни в России: празднование Нового года (например, к/ф „Карнавальная ночь“, „Ирония судьбы, или с легким паром“, „Ирония судьбы. Продолжение“), проживание в коммунальной квартире (например, к/ф „Покровские ворота“), значение дачи для горожан (например, к/ф „Москва слезам не верит“, „Утомленные солнцем“) и т.д. Этот перечень, однако, не означает, что в вышеназванных фильмах не может быть других интересных тематик, так на примере фильма „Москва слезам не верит“ интересно обсудить со студентами проблемы лимитчиков и гастарбайтеров, актуальные и по сей день, в фильмах „Ирония судьбы, или с легким паром“ и „Ирония судьбы. Продолжение“ можно обратить внимание на особенности русской бани, а в „Покровских воротах“ познакомиться с бардовской песней и т.д.

Остановимся на фильме „Москва слезам не верит“. Студенты сами легко поймут, что героини фильма живут в общежитии в Москве и работают не в самых престижных местах и что одна из героинь ищет себе жениха. Но от их внимания может ускользнуть, что Людмила не только хочет выйти замуж, а хочет выйти замуж именно за москвича, и уж, наверное, иностранные студенты не знают, какие преимущества имеет москвич, по сравнению с приезжим из российской провинции. Эта маленькая деталь имеет, однако, ключевое значение для всего фильма и для жизни людей в советском обществе. Подобные культурологические сведения представляется уместным давать учащимся до просмотра фильма. Это можно сделать в устной форме или же в форме небольшого текста для чтения, в котором будет присутствовать актуальная для данной тематики и данного уровня владения языком лексика. Обогащая словарный запас учащихся, она поможет также при последующем обсуждении фильма и при



самостоятельном высказывании на тему.

Переходя непосредственно к просмотру, нельзя забывать, что аудиотекст – это тоже текст. Как перед прочтением нового текста, так и перед прослушиванием незнакомого еще эпизода, необходимо поставить перед учащимися четкую цель: какую информацию они должны уловить и вычлениить из всего услышанного. Эту установку можно давать к целому фильму или к его частям. Деление кинофильма на смысловые части облегчает его понимание, особенно на начальном этапе учащиеся быстрее устают от длительного просмотра и обилия информации; смена деятельности – просмотр, ответы на вопросы, просмотр, обсуждение – помогает поддерживать работоспособность аудитории. Кроме того такое деление позволяет ступенчато проследить развитие сюжета и сконцентрировать внимание на большем количестве ключевых моментов.

Далее преподаватель имеет возможность решить, снять ли трудность восприятия аудиотекста путем предварительного объяснения или перевода незнакомой часто встречающейся лексики, непонятной по контексту, но необходимой для понимания ситуации. Коммуникативный подход в обучение неродному языку такое исключает, но иногда это представляется нужным, ведь у учащегося нет возможности переспросить у актера, что он имеет в виду.

После просмотра каждого эпизода следует проверка, нашли ли студенты нужную информацию и как они ее поняли. В случае непонимания или недопонимания возможен повтор одной ключевой сцены, не всего эпизода; при очень быстром темпе речи актеров можно повторить воспроизведение сцены по отдельным репликам, особенно сложные ключевые выражения преподаватель может перефразировать, если повтор оригинала не принес положительных результатов.

Внимание студентов можно обратить и на тот аспект, что в русском языке существует огромное количество крылатых слов и выражений, пришедших из наиболее любимых отечественных фильмов. Тут можно попросить студентов, например, вспомнить и описать сцену, в которой прозвучало то или иное выражение, ставшее крылатым.

Знакомство с фильмом заканчивается, как уже было сказано выше, обсуждением поднятых проблематик с выходом в свободное говорение, когда студент может высказать свое личное мнение или рассказать о подобных проблемах в родной стране.

Как стало видно из многолетнего опыта работы в итальянской аудитории, самый ответственный момент при работе над кинофильмами – это выбор самого первого фильма. Студенты зачастую боятся не понять быструю речь носителей языка, осложненную естественными помехами, такими как шум транспорта, гул толпы, музыка и прочий шумовой фон. Чтобы преодолеть этот страх, который может остаться на всю жизнь и – что еще хуже – распространиться на непосредственное общение с носителями языка в естественной обстановке, первый фильм должен дать студенту уверенность в том, что даже если он не поймет каждое слово в диалоге, общий коммуникативный смысл будет ему понятен из самой ситуации общения.

Как возможный вариант первого фильма хорошо зарекомендовала себя вторая часть трилогии режиссера Л. Гайдая „Операция Ы и другие приключения Шурика“ – „Наваждение“, в которой герой фильма, студент Шурик, готовится за несколько часов к сдаче экзамена и случайно знакомится с девушкой с параллельного потока. Этот фильм легко понятен студентам на уровне ТБУ – ТРКИ-1. Он длится около 40 минут, по своей натуре он развлекательный и близок студентам по теме (подготовка и сдача экзамена в русском вузе), кроме того большую часть фильма занимают смешные немые сцены, диалоги же не отличаются особой сложностью. На конкретном примере этого фильма и хотелось бы проиллюстрировать все сказанное до сих пор.

Итак, наша задача – показать учащимся, достигшим уже сертификационного уровня ТБУ и желающим достичь уровень ТРКИ-1, часть „Наваждение“ из трилогии режиссера Л. Гайдая

„Операция Ы и другие приключения Шурика“ .

Поскольку речь в фильме пойдет о подготовке к экзамену, представляется уместным познакомить учащихся с системой образования в России. Это может быть небольшой текст, адаптированный согласно требованиям программы сертификационного уровня ТРКИ-1, в котором рассказывается о школьном образовании (какие школы существуют в России, во сколько лет дети могут поступать в школу, как долго длится школьное образование, какие предметы преподаются в русских школах, какие иностранные языки, какая существует система оценок, когда школьные каникулы и пр.) и о высшем образовании (кто и как может поступить в вуз, как долго можно учиться в русском вузе, платное ли в них обучение, какие профессии и вузы считаются более престижными и пр.). После прочтения текста студентам предлагается несколько упражнений для работы над лексикой, это могут быть задания, как, например, найти в тексте однокоренные слова к глаголу „учить“ и объяснить их значение, придумать по одному примеру с глаголами „заниматься“, „учиться“, „учить (кого-то)“, „учить (что-то)“ и „изучать“ и объяснить их семантическое различие и т.п.

После упражнений можно перейти к работе над самим текстом. Студентам дается задание составить план текста. После чего, пользуясь планом и лексикой, они должны кратко пересказать текст и рассказать о системе образования в родной стране. В последствии этот материал им пригодится при тестировании на ТРКИ-1, в Программе по русскому языку как иностранному. 1 сертификационный уровень. Общее владение четвертой темой общения является как раз передача конкретной информации о системе образования в родной стране и в России.

Перейдем теперь к просмотру фильма. Поскольку это первый фильм, который показывается учащимся, предлагается разделить его на 3 части: первая часть – первые 10 минут до прихода Шурика и Лиды в институт, вторая – 14 минут, здесь показывается сцена сдачи экзамена, и третья – последние 15 минут, осознанное знакомство Шурика и Лиды.

В первой части Шурик ищет у сокурсников и в библиотеке материал для подготовки к экзамену, который будет проходить через несколько часов, и случайно в трамвае по пути домой встречает двух подружек, готовящихся к тому же экзамену по конспектам. Шурик так поглощен учебой, что не видит ничего кроме конспекта, и даже не замечает, с кем и где он. Это краткое содержание первых 10 минут надо только для того, чтобы вспомнить сюжет, студентам его, конечно, не надо рассказывать, иначе у них пропадет интерес смотреть фильм и внимательно слушать реплики героев. До начала просмотра перед ними следует поставить задачу: какую информацию они должны услышать в данном отрывке. Здесь будут три вопроса: Что ищет Шурик и зачем ему это надо? и Когда у Шурика экзамен? Эти моменты являются ключевыми для всего фильма, ведь именно из-за того что Шурик ищет материал для экзамена только за несколько часов до его начала, он не замечает, что происходит вокруг и как он встречается с Лидой. На выбор преподавателя студентам можно предварительно объяснить, что такое горчица, или по фильму „горчичка“, если они еще не сталкивались с этим словом. Его понимание необходимо для сцены обеда, когда Шурик с Лидой намазывают горчицу сначала на сосиску, а потом на торт и не чувствуют разницы во вкусе.

Для контроля студентам можно предложить несколько вариантов ответа по образцу multiple-choice, правильными будут несколько ответов, например, для первого вопроса:

- Шурик хотел найти симпатичную девушку, чтобы пойти к ней в гости. (А)
- Он ничего не искал, потому что у него был учебник для подготовки к экзамену. (Б)
- Он искал конспекты лекций, чтобы подготовиться к экзамену. (В)
- Шурик искал своих друзей, чтобы вместе с ними готовиться к экзаменам. (Г)
- Ему надо было найти самую большую книгу в библиотеке, чтобы её прочитать. (Д)
- Шурик искал материалы для подготовки к экзамену. (Е)

Правильными ответами, которые студентам предлагается пометить крестиком или галоч-

кой, будут соответственно синонимичные (В) и (Е). Предлагаемые варианты ответов для второго вопроса:

- Шурик должен сдавать экзамен через месяц. (А)
- У него экзамен будет через две недели. (Б)
- Шурик готовится к экзамену, который будет через неделю. (В)
- Экзамен будет завтра утром. (Г)
- У Шурика экзамен сегодня. (Д)
- Шурик должен сдавать экзамен через несколько часов. (Е)

Здесь правильны два последних ответа (Д) и (Е).

Переходя ко второй части фильма, в которой показывается, как проходит сдача экзамена, перед студентами ставится задача проследить, как именно сдаются устные экзамены в России. В Италии система сдачи экзаменов, к примеру, совершенно другая. Тут можно, опять-таки на усмотрение преподавателя, сделать лирическое отступление и обратиться к крылатым словам и выражениям из этой части фильма (их можно найти в Большом словаре. Крылатые фразы отечественного кино А.Ю. Кожевникова). Дело в том, что один из студентов по кличке Дуб хочет сдать экзамен с помощью переговорного радиоустройства, и в связи с этим возникает игра слов „приём – при нём“. Если студентам не объяснить, когда употребляется слово „прием“, они могут не понять всей прелести данной сцены. Предлагаемые ответы для контроля:

- Студент берёт один билет и сразу отвечает профессору. (А)
- Профессор задаёт вопросы, а студент ему отвечает. (Б)
- У студентов есть время, чтобы подготовиться к ответу. (В)
- На экзамене можно брать сразу несколько билетов. (Г)
- Студенты берут билеты и идут готовиться, а потом отвечают профессору. (Д)
- Устные экзамены в России сдают письменно. (Е)

Правильными вариантами ответа здесь являются ответы (В) и (Д).

Таким же образом проводится работа и над третьей заключительной частью фильма, в которой Шурик уже второй раз, но теперь осознанно, встречается с Лидой и повторно приходит к ней домой. Единственным сложным для восприятия местом здесь может показаться сцена, в которой Шурик читает наизусть стихотворение Ярослава Смелякова „Хорошая девочка Лида“ и при упоминании имени Пушкина переключается на строчку из „Руслана и Людмилы“ „Там чудеса: там леший бродит, / Русалка на ветвях сидит...“. Но и здесь студентов можно подготовить, заранее прочитав с ними текст стихотворения и рассказав, что в русских школах наизусть учится большое количество стихов. Рассказывать это надо, конечно, только по-русски, закрепляя тем самым еще раз употребление глагола „учить“. В этой части несколько раз повторяется также возражение „Ну что Вы!“. На него тоже можно обратить внимание студентов, как на потенциальный синоним к „Нет!“.

Окончив просмотр фильма, студентам предлагается рассказать, что нового они узнали о студенческой жизни в России, о том как русские студенты готовятся к сдаче экзаменов, как проходят экзамены в вузах. И, конечно, их надо попросить рассказать, как это происходит в их родной стране.

Данный метод работы над аутентичными видеофильмами получил немалое количество одобрительных отзывов, так же и со стороны самих студентов. В особенности было замечено, что выбор правильного ответа в задании multiple-choice мотивирует к работе всех студентов группы, а не только тех, которых преподаватель просит дать устный ответ на вопрос.

Кроме того, благодаря вводной работе с текстом, видео- и кинофильмы воспринимаются иностранными студентами не только так интересные и забавные истории из жизни русских, но они видят ту же забавную историю в совершенно другом свете, уже с позиций человека, имеющего фоновые знания и способного понять более глубокий смысл кинофильма. Перед

ними предстает другая картина мира, они получают новый импульс к изучению культуры, истории, традиций общества-носителя русского языка. Эти знания и навыки будут очень ценны при работе и жизни в России.

Подобный опыт работы с видеоматериалами на основе русских мультфильмов „Чебурашка“ и других имеется в электронном виде на CD-Rom на факультете повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного в РУДН и также заслуживает внимания.

### Список литературы

- Акишина А.А, Каган О.Е. 2005, Учимся учить. М.: Русский язык. Курсы  
Леонтьев А.А (составитель) 2004, Психологические основы обучения неродному языку. Хрестоматия. М.: Издательство Московского психолого-социального института  
Кожевников А.Ю. 2001, Большой словарь. Крылатые фразы отечественного кино, СПб.: Издательский дом «Нева»/М.: Олма-Пресс  
Программа по русскому языку как иностранному. 1 сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 2009  
Учебно-методический комплекс для обучения русскому языку с использованием коллекции фильмов Русских центров. Диск 1-2. ФПК РУДН, Фонд Русский мир



*Malikhina Svetlana,  
PhD in Russian, Lecturer University of Massachusetts,  
Boston, USA*

## VIDEO PODCASTING: TEACHING STUDENTS OF RUSSIAN PRAGMATIC KNOWLEDGE

Without any doubts Web 2.0 technologies changed habits of a new generation of students and influences the field of SLA. My response to the rapid transformation of the classroom teaching and learning environment into e-Learning 2.0 [4] or ubiquitous learning [11] was integrating video podcasting into Russian instruction. In 2008-2009 academic year I launched a teaching resource site which offers an array of digital media files (see <http://russianchat.podbean.com/>). The website users subscribe to individual feeds by providing the feed address to a software application called an aggregator. Apple's iTunes is perhaps the most readily recognized aggregator and RSS (Really Simple Syndication) is the most widely used feed format. Whenever I upload a new file with notes and instructional guidelines, the aggregator automatically downloads the podcast and stores it alongside other media files originating from the same feed. The downloaded files can then be listened to or watched on the user's computer or transferred to a portable media player for later playback.

The idea of creating this video podcast series draws on my experience as an instructor, an OPI rater and a Study Abroad group leader. I noticed that students of intermediate and advanced levels make less grammar mistakes related to the accuracy of construction, including morphology and syntax, but more in pragmatics, the field that addresses language use and is concerned with the appropriateness of utterances given specific communicative situations, speakers' roles, and a

communicative message. By examining students' performance I have discovered a source of their communication limitations. It became clear to me that coping with the demands to sustain communication by means of an instrument (grammar competence) they are not completely familiar with is a challenging task for students in the early stage of language acquisition. This can be achieved through skillful mastery of the potential linguistic repertoire. Thus, I concluded, *enriched* input may be important, not to establish particular constructions in the learner's *linguistic repertoire*, but to influence the speech production. Then I came up with a plan to augment the amount of input students typically receive. That where the idea of creating a video podcast series, which students can listen or view even when commuting, was originated. I created a learning tool to expose students to the authentic language they would not otherwise hear and would not get bored of.

The series which I called "Say it in Russian" comprises of amateur video podcasts, You Tube video clips, broadcast news, songs, cartoons, interviews and TV shows' episodes. The educational outcomes of this series may be formulated as such: this tool facilitates students 'listening and watching to learn' skills; brings an opportunity for incidental vocabulary acquisition, including songs for improving learners' pronunciation, especially in terms of rhythm and intonation; provides purposes for listening and watching media files; offers strategic listening techniques to consolidate students' learning; helps to reinforce grammar, and teach pragmatic knowledge.

Educationally, podcast production has many benefits for students. It is quite clear that video podcasting is a flexible group activity where one group of students modifies the scripted conversations, another group is doing filming and video editing and everyone actively engages in communication with each other. It appeared that producing podcast is also a huge motivational powerhouse for languages learners to improve their speaking skills. Students quickly realized that they perform for a 'real audience' since a podcast, once placed on the Web, can be accessed by anyone around the world. Being aware that podcast is a permanent record of their oral performance, students paid more attention to an accuracy of their language performance. Students who produced podcasts were undergoing plenty of practice, and through repetition of the dialogues at a native speech rate they were able to improve their pronunciation. Thus, collaboration was the key to successful production of podcasts since filming and production involved work in teams.

Furthermore, podcast is a great and pleasant way of improving listening skills in Russian. Any language instructor know that listening activities can involve more than one skill and be appropriate for memorizing vocabulary, mastering grammar constructions, facilitating note taking and fostering speaking. Using authentic sources helps to engage students in authentic cultural experience. Instructors can adapt the use of authentic materials to suit the language proficiency level of the students.

It is important to note that the use of media can shift the teacher's role from a presentational instructor toward that of a diagnostician, a counselor and a tutor. When teaching by conventional presentation method, the instructor himself is the centre of attention and the primary source of information. By contrast, podcasting allows students learn a great deal alone, working with media at their own pace. At the same time audiovisual media frees instructors from the repetitive and burdensome task of presenting information, giving them more time for creative work with students. As instruction becomes more individualized, teachers are better able to observe and to analyze the learning process.

It is well known that language learners benefit from video podcasting since they have an opportunity to exploit authentic materials even when dealing with tasks such as the acquisition of grammatical structures and lexical items. However, crucial role of video podcasting for teaching pragmatics has remained neglected. Let me start by answering the question what does pragmatics mean? As a domain within L2 studies, pragmatics is usually referred to as interlanguage pragmatics (ILP) [6], and can be distinguished as a branch of sociolinguistics and as a section of second language acquisition. In this study, ILP knowledge is defined, according to Kasper and Blum-Kulka

as the L2 speaker's knowledge of a pragmatic system and knowledge of its appropriate use [5], [6]. ILP investigates how L2 learners develop the ability to understand and perform actions in a target language. Since the idea of ILP was introduced into language education [6], it has received more and more attention in language courses, however language instructors hesitate to teach pragmatics in their classroom. The reluctance in pragmatics teaching has its reasons. First of all, pragmatic knowledge described by theoretical pragmatists is often inadequate for classroom instruction, as many aspect of ILP cannot be formulated in terms of semantics and morphosyntax. However pragmatic knowledge is tied to contextual conditions and needed to be acquired in the contexts that approximate the real life situations. Second, teaching ILP is a difficult and sensitive issue as adult learners more often than not are accomplished communicators in their native languages and the instructor should calculate the potential 'face threat' of tids and bits of pragmatic knowledge. The hesitation could also be partly attributed to the lack of conventionalized assignments and valid methods of assessment.

In this article I don't intend to explore the testing methods, but focus on ways to teach ILP using video podcast series "Say it in Russian." As L2 acquisition researches [6, 9] suggest, in many cases L2 learners' pragmatic development was not proportional to their grammatical development. There is a wide range of perspectives put into practice towards pragmatic development in L2 contexts (see [1]; [5]; [2]; [9]). I consulted the above quoted sources while searching for authentic video materials and developing assignments and notes to provide students with essential linguistic and cultural information and learning strategies. When teaching ILP I rely on L2 learners' linguistic intuition. At the same time, I try to convince learners that knowing how to address a professors or a person of authority, how to talk to an academic advisor or how to debate or argue with a classmate, or convince someone to take your point in the native language, does not necessarily mean that one will be able to perform these linguistic tasks in Russian. Visitors to Russia can't help but notice that conversational etiquette in Russia varies from American one, and quite often 'non-sympathetic' native speakers are generally more forgiving of grammatical *mistakes* than of *pragmatic* failures of L2 learners, as *pragmatic* errors *make* the speakers sound boorish or impolite.

In podcasts I demonstrate the reasons we use language by emphasizing functions of the language -- greeting, finding information, exchanging the news, making instructive remarks, reacting to the good news, complimenting, arguing, talking about past events and future plans. I offer to watch a conversation between a University professor and a graduate student in academic settings, informal conversation between a brother and a sister, a mother and a daughter, a discussion on a talk show, an interview with a famous show man and many other specific speech situations. The linguistic study of pragmatics has concentrated on five main areas: conversational implicatures, conversational structure, presupposition, speech acts, and deixis [8]. Inasmuch as I have chiefly focused on the choice and functions of verbal aspects that reflect on the specific communicative tasks and on particles (so called "public speaking nemesis") that support communicative intents and the role of the speaker, I point out to the certain grammatical features of colloquial speech of highly educated and less educated native speakers, non-standards grammatical features of teenagers' talk, forms of address, word order, you- imperative, choice of aspectual forms of verbs, the rules and tendencies that shape utterances in a dialogue. I provide a variety of episodes to exposure students to a wide range of discursive genres such as monologues, dialogues, polylogues, discussions, interviews, talks, weather forecasts, news broadcast. I believe that this tacit knowledge can be taught once articulated and framed as "teachable" heuristic strategies or speech genres.

I have also introduced situations to emphasize some peculiarities of "Russian" politeness. First, the students learn that politeness cannot be conveyed by simply translating polite phrases into another language. Second, they learn a very simplified version of Brown and Levinson's concepts of positive and negative politeness, called "formality" and "friendliness" [3]. On the basis of my observations, students are successful in showing their willingness to be polite: behave, sound and

-----

speak politely, so that not only they consider themselves to be polite but also the addressees felt that they are treated politely. Meanwhile, students are less ‘sensitive’ to the unexpected use of the familiar patterns by the native speakers and frequently didn’t ‘sound casual’ where Russians expected familiarity and friendliness. The question of whether L2 learners display differential knowledge of grammatical categories and pragmatic awareness appears to have a negative answer. ***In this regard***, I judge it essential to call students’ attention to ‘reciprocity’ as an important aspect to keep in mind making a choice of grammar and vocabulary for the aims of communication. While watching episodes we analyze the situations where interlocutors are polite by being respectful of others and formal, as opposed to the situations where speakers are polite by being friendly and making someone feels like a part of the group. I invite learners to imitate the intonation when it is crucial for a communicative function of a phrase.


Linguists and anthropologists have long recognized that the forms and uses of a given language reflect the cultural values of the society in which the language is spoken. Assuming that linguistic competence alone is not enough for L2 learners to be competent in the target language, I argue that independent and self-directed learning of pragmatic functions of grammatical forms without corrective feedback is not enough. Moreover, my own observations on students’ pragmatic errors provide evidence of the negative impact of uninstructed acquisition of cross-cultural pragmatics, as students frequently believe that inappropriate pragmatic behavior is acceptable. In fact, even if Russian native speakers are willing to discuss pragmatic issues, their intuitions quite often are inaccurate. While the native speakers are aware of culturally specific features of communication, they still may experience some difficulties in interpreting some specific communicative situation. The same is true for L2 learners, only to a greater extent. Their interpretation of a Russian cultural and human experience may be misleading. Moreover, it is important to note that the cultural-pragmatic information should be presented in a nonjudgmental fashion, without preconceptions, in a way that does not place value or judgment on distinctions between the students’ native culture and the Russian culture [7]. Thus, in every episode chosen for this series a goal is set up -- to extend students’ awareness of events and experiences that have ‘special value’ to Russians. I believe, that peculiar “Russian” values are better addressed through the brief discussions of how the proverbs are different from or similar to proverbs in the students’ native language, and how differences might underscore historical and cultural background of the culture. Overall, the chosen situations are closely related to the life and experience of the students of mine and worked well for the ‘American’ context. However, it is not clear whether it would work equally well in other contexts, or with different students.

Finally, I would like to discuss some comments of users who sent me feedback on whatever they found informative and inspiring in this video podcast. Reactions to episodes vary and are more often specific than general. Episodes have greatest influence when their content reinforces and extends the users’ previous knowledge, attitudes, and motivations. They have least influence when previous knowledge is inadequate, and when the content is antagonist or contrary to the existing attitudes and motivation of the users. This disclaimer should not preclude perspective users, however, from trying to focus on a few episodes that are more appropriate to their level and require less efforts and time to break them down. Discussing the implications of these series, users repeatedly acclaim such podcast topics as news, travel, culture and music, sport, recipes, and admit that this site is “addictive” and instructive. There are some comments coming from instructors who mentioned that learners respond to episodes efficiently when the content is subjective for them. Instructors and learners and noted that properly built instructional tasks substantially increase the instructional effectiveness of episodes. Admittedly, one of the favorite features of this series is whimsical animation. More evidence for this comes from intermediate level students and their instructors. By contrast, advanced and near-native speakers, who already are ‘sensitive’ to the pragmatic knowledge, have appeared to be primarily interested in the content of the video clips and

secondarily in the cultural and linguistic comments. Users also mentioned that their *vocabulary* is consequently expanding rapidly. One of the users noted that this series makes him more sensitive to the meaning of the grammatical structures and this knowledge accelerates his understanding of how the language works. The special attention was given to a wide variety of learning strategies which, as users claimed, are very effective and allow learning informally from whatever other authentic sources. This website is definitely popular among visual and auditory learners. I also received a few unexpected comments from 'random' visitors, either native speakers or Russian language professionals, who brought to my attention that this series while provides meaningful information stimulates their interest in Russian culture and delivers many thoughtful insights.

## **Bibliography**

1. Bardovi-Harlig, K., & Griffin, R., 2005. L2 Pragmatic Awareness: Evidence from the ESL Classroom. *System* 33: 401-415.
2. Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, R., (Eds.), 2003. *Teaching Pragmatics*. US Department of State, Office of English Language Programs, Washington, DC.
3. Brown, P. and Levinson, S., 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Downes, S., 2005. E-Learning 2.0. ACM eLearn Magazine, October 2005 (10) *International Journal of Human-Computer Interaction*, 18(3), 293-308.
5. Kasper, G., 1997. Can pragmatic competence be taught? (Net Work #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, *Second Language Teaching & Curriculum*
6. Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage pragmatics: An introduction. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 3-17). Oxford: Oxford University Press.
7. Kramsch, C., 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
8. Levinson, S., 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Roever, C., 2006. Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics. *Language Testing* 23(2): 229-256.
10. Slabakova, R., Montrul, S., 2005. Aspectual Shifts: Grammatical and Pragmatic Knowledge in L2 Acquisition <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.78.9433>
11. Zhang, D. S., & Adipat, B., 2005. Challenges, methodologies, and issues in the usability testing of mobile applications. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 18(3), 293-308.

  
*Маслова Наталья Петровна,  
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и  
методики его преподавания факультета начального образования, ПГСГА.  
Самара, Россия*

## **ОБ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ СПРАВОЧНОГО СЛОВАРИКА ПО КУРСУ «СЛОВООБРАЗОВАНИЕ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время возросли требования к ресурсному обеспечению учебного процесса в вузе материалами, приводящими содержание учебных программ в соответствие с приоритетами образовательного Стандарта нового поколения. В то же время на кафедре русского языка факультета начального образования Поволжской государственной социально-гуманитар-



ной академии в учебно-методическом комплексе по преподаванию дисциплины «Русский язык. Словообразование» до последнего времени отсутствовал учебный словарик, включающий сведения о семантике словообразовательных морфем, круг которых определялся бы содержанием данного курса в процессе подготовки учителей начальных классов. Такой учебно-справочный словарик был создан [1]. Он реализует требования ГОС ВПО по специальности 050708 «Педагогика и методика начального образования», охватывает требования нового Госстандарта начального общего образования в разделе «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ».

Возможности русского языка беспредельны. По словам известного петербургского лингвиста Михаила Эпштейна, «примерно за 1000 лет своего существования русский язык реализовал в лучшем случае только одну тысячную своих структурных словопорождающих ресурсов» [3]. В наши дни «цепная реакция новообразований» в интересах увеличения продуктивности русского словопроизводства может пойти на основе свободных сочетаний корней со служебными морфемами. Тем самым «русский язык призван обнаружить не только свою жизнеспособность, но и привлекательность как орудие творческого мышления, производства тех идей и смыслов, которые становятся актуальными для всего мира, воздействуют на общественное сознание развитых стран» [4].

Словообразование помогает как студентам, так и школьникам глубоко узнать язык, ибо «в мире словообразования нас встречают то сложность и многоликость, на первый взгляд, казалось бы, весьма простых и удручающе одинаковых значимых частей слова, то захватывающие дух и поражающие самое смелое воображение метаморфозы словесной «архитектуры», то почти сказочные биографии целого ряда самых обычных с виду лексических единиц, то становящийся нередко «настоящим детективным поиском» разбор слова по составу. В этой словообразовательной «вселенной» мы находим математически строгие правила образования слов, распределения морфем и реализации чередований, свободно укладываемых в прокрустово ложе точных и стройных формул и схем, разряды, типы и модели строения слов, непреложные законы языка и точные, как дважды два – четыре, формулировки научно-го анализа» [2, 65].

Основная задача обучения родному языку в школе, в том числе и в начальных классах, – сформировать системные языковые отношения, научить школьников оперировать полученными знаниями в процессе речевого общения, научить детей мыслить. Словообразование помогает школьникам глубоко узнать язык, располагает материалом для решения задач развития речи и мышления учащихся. Помимо этого, морфемный и словообразовательный виды разбора рассматриваются как интенсивный способ становления грамматических навыков. Они формируют у учащихся умение устанавливать языковые связи, учат сравнивать, сопоставлять, обобщать. Выяснение того, как сделаны слова в русском языке и как они делаются, способствует возникновению мотивации, необходимой для успешного овладения речью, развивает потребность в повышении своей языковой культуры, стремление наиболее точно выразить мысль в слове. Важную роль изучения основ словообразования для всеобщего развития детей в начальной школе отмечают такие видные ученые, как Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов, З.А. Потиха, М.Р. Львов.

Словарик представляет собой предназначенное для обучения издание, продолжающее традиции морфемных словарей, содержащее краткие сведения прикладного характера, расположенные в порядке, удобном для их быстрого отыскания. Студенты могут прибегнуть к словарю в процессе работы над заданиями по курсу «Словообразование» как в аудитории под руководством преподавателя, так и в режиме домашней самоподготовки. Словарь обеспечивает функционально-семантический подход к изучению состава слова. Он содержит информацию о грамматическом значении формообразующих суффиксальных морфем и о семантике наиболее частотных словообразовательных служебных морфем, обслуживающих основные знаменательные части речи. Служебные морфемы (аффиксы) противопоставлены

корневым морфемам. Это тот строительный материал, который присоединяется к корню и служит для преобразования корня в грамматических или словообразовательных целях. В отличие от корней аффиксы принадлежат к закрытому классу морфем и могут быть перечислены списком. Так, например, в «Словаре морфем русского языка» А.И. Кузнецовой и Т.Ф. Ефремовой (1986) среди 5000 морфем 4400 корневых и только 600 служебных. Они факультативны в слове. В русском языке есть слова, которые не содержат аффиксов.

Как известно, аффиксы выполняют следующие функции: 1) оформляют слово как грамматическую единицу и выражают грамматические значения; 2) дополняют лексическое значение, выражаемое корнем; 3) служат словоизменению и выражают связи слов в предложении (только окончания).

Заголовочные единицы словарных статей нашего словарика: префиксы, суффиксы (порядка 100 единиц, вошедших в базу данных). Последние, то есть суффиксы, даны в соответствии с частями речи, с которыми они употребляются. Это позволяет, в частности, привлечь внимание студентов к многочисленности и разнообразию по значению суффиксов имен существительных, к факту большей отвлеченности по семантике суффиксов имен прилагательных (в сравнении с суффиксами существительных). Статьи содержат иллюстрирующие примеры.

Словарик включает следующие части:

- 1) формообразующие суффиксальные морфемы;
- 2) словообразовательные морфемы (приставки, суффиксы, существительных, суффиксы прилагательных, суффиксы глаголов, суффиксы наречий);
- 3) алфавитный указатель словообразовательных морфем.

Остановимся подробнее на составе и структуре двух основных частей словарика, которые выделяются на основе следующих классификаций аффиксальных морфем (аффиксов): 1) по функции (словообразовательные и формообразующие), 2) по позиции в слове (префиксы, суффиксы, постфиксы как разновидность суффиксов и др.).

Среди формообразующих морфем (суффиксов, постфиксов, префиксов) находит место понятие нулевого суффикса, выделяемого в чередовании с материально выраженными суффиксами; ср.: дела-л( ); пек -Ø( ). Считаем необходимым показывать в отдельных пунктах суффиксы причастий и деепричастий различных разрядов, так как студенты 2 курса, изучающие раздел «Словообразование», владеют знаниями по морфологии только в объеме средней школы и нуждаются в пропедевтике.

Внутреннее деление второй части обусловлено тем, что префиксы (приставки) не привязаны к частям речи, так как один и тот же префикс образует слова разных частей речи, тогда как словообразовательные суффиксы обычно закреплены за определенными частями речи. Так, суффиксы *-ость-*, *-тель-*, *-ик-* указывают на существительные, суффиксы *-ну-*, *-ива-* указывают на глаголы, суффиксы *-ан-*, *-оват-* принадлежат сфере прилагательных. Префиксы же, всегда имея конкретное значение, неспособны определять и изменять частеречную принадлежность слова, они никогда не указывают на часть речи. Префикс обычно изменяет значение корня; например, *с-делать* (результативность), *с-хитрить* (однократность).

Семантизация словообразовательных морфем, представленных в словарных статьях, как правило, дополняется демонстрацией способов словообразования на фоне выстраивания словообразовательных пар; показываются отношения мотивации на первой ступени словопроизводства. В противном случае (при выходе за рамки словопроизводства первой ступени) нужная морфема показывается как элемент морфемного строения слова.

На наш взгляд, такая организация материала позволяет следующее.

Во-первых, показать бинарность словообразовательной структуры производного слова, состоящей из таких двух компонентов, как производящая база (основа, слово) и словообразовательный формант, то есть наименьшее словообразовательное средство, которым производное слово отличается от производящего. В роли словообразовательного форманта могут

выступать разные аффиксы: приставка (*вы-* + *звать* → *вызвать*), суффикс (*учить* + *-тель* → *учитель* ), постфикс (*начать* + *-ся* → *начаться*), интерфикс (*лес* + *возить* + *-о-* → *лесовоз*). Словообразовательный формант может быть сложным: Сложный словообразовательный аффикс - формант, состоящий из двух или более морфем, присоединяющихся к производящей основе одновременно. Напр., префикс + суффикс: *без-* + *пошлин(а)* + *-н-* → *беспошлинный*; префикс + постфикс: *на-* + *езди(ть)* + *-ся* → *наездиться*; префикс + суффикс + постфикс: *пере-* + *гляде(ть)* + *-ыва-* + *-ся* → *переглядываться*; интерфикс (соединительный компонент) + суффикс: *старшеклассник*.

В словаре в производном слове полужирным курсивом может быть выделена как нужная словообразовательная морфема, так и другие части словообразовательного форманта.

Во-вторых, мы имеем возможность показать морфонологические явления, сопровождающие словообразовательный процесс: например, *купить* → *покуп-а-ть* (усечение финали производящей основы); *булка* → *булоч-к-а*, *полка* → *полоч-к-а* (чередование *к - ч*, беглое *о*); *колокол* → *колоколь-чик* (чередование твердой и мягкой согласной основы).

В-третьих, обнаруживается явление омонимии; например, суффикс *-к-* может иметь значение субъективной оценки (*дочка*) и опредмеченного действия (колка); суффикс *-чик(-щик)* может иметь значение а) «лица» по профессии и действиям: *груз-чик*( ), *лёт-чик*( ), *барбан-щик*( ), *выдум-щик*( ); б) «уменьшительности»: *колоколь-чик*( ), *стакан-чик*( ); в) «конкретного предмета»: *счет-чик*( ), *бомбардиров-щик*( ).

Работа над понятием омонимичности как корневых, так и служебных морфем чрезвычайно важна в свете исповедуемого в вузе и в школе семантического подхода к изучению состава слова. В частности, уже в начальной школе это позволяет лингвистически грамотно говорить о выделенных морфемах в таких, например, словах, как *выключатель* и *писатель*; *горошина* и *домица*; *горы* и *горевать*, *забежать* (на минутку), *запеть* и *завернуть* (за угол) (омонимия корневых и служебных морфем).

В-четвертых, привлекается внимание к явлению многозначности; например, префикс *вы-* в словах *вывести* (новый сорт ) и *вывести* (пятно) многозначен, так как два его представленных значения связаны между собой отношениями результативности: указание на появление чего-либо нового (1) и указание на уничтожение чего-либо (2).

В-пятых, актуализируется такой принцип морфемного анализа, как принцип «двойного сопоставления», который означает, что членение слова на морфемы производится путем подбора однокоренных и одноструктурных слов, т. е. слов с тем же самым по форме и по семантике аффиксом (например, слова *резчик*, *разведчик*, *переводчик*, *переплетчик* - одноструктурные слова).

И наконец, есть возможность познакомить студентов с действием одних и тех же способов словообразования в сфере разных частей речи; например, суффикс *-ну-* в значении «однократное действие» присоединяется к глагольной основе (*толкать* → *толк-ну-ть*); в значении «длительное или усиливающееся состояние» - к производящей основе имени прилагательного (*мокрый* → *мок-ну-ть*, *крепкий* → *креп-ну-ть*).

Приведем пример словарной статьи из раздела «Суффиксы глаголов»:

суффикс *-е-* в значении «делаться, становиться каким-либо»: *белый* → *бел-е-ть*, *добрый* → *добр-е-ть*, *дешёвый* → *дешев-е-ть*, *седой* → *сед-е-ть*, *хороший* → *хорош-е-ть*. Словообразовательный формант выделяется полужирным курсивом.

Используется понятие нулевого словообразовательного суффикса (дается без буквенного указателя); он занимает в конце словарика отдельную позицию, так как сопоставим по значению с разными суффиксами.

Имеются трудные случаи морфемного (вслед за словообразовательным) членения, которые решаются в целях большей простоты, а также сохранения единства с подачей материала в большинстве школьных учебников. Например, суффикс *-ова-* выделяется в слове *беседова-ть*. Именно такое членение обнаруживаем в «Словаре-справочнике» А.Н. Тихонова, в то

время как в «Словаре морфем» А.И. Кузнецовой, Т.Ф. Ефремовой и в «Школьном словаре строения слов русского языка» З.А. Потихи выделяется два суффикса, а не один: **-ов-** и **-а-**.

В целом словарь дает возможность уяснить значение той или иной морфемы (грамматическое или словообразовательное), понять строение производного слова, осмыслить его написание, избежать ошибок при проведении морфемного, словообразовательного и этимологического анализа.

Учебно-справочный словарь снабжен расклассифицированным списком литературы, дающим представление об источниках информации о служебных морфемах (учебники и учебные пособия, словари и справочники), а также приложением, содержащим требования ряда действующих программ для начальной школы по теме «Состав слова».

Список формообразующих и словообразовательных аффиксов соотносится с программой курса «Русский язык. Словообразование». Издание ориентировано на учебно-методическое пособие, созданное на кафедре русского языка и методики его преподавания ПГСГА «Современный русский язык (словообразование)» (авторы Н.П.Маслова, Е.П.Сеничкина, Н.Н.Сидорова; издано в 2007 году, переиздано в 2009 году), Рабочую тетрадь по дисциплине «Русский язык. Словообразование» для студентов факультета начального образования (специальность «Педагогика и методика начального образования») (составитель Н.П.Маслова; издана в 2010 году); соотнесено с содержанием учебного материала, предлагаемого рядом действующих учебников для начальной школы.

### Список литературы

1. *Маслова Н.П.* Префиксы и суффиксы существительных, прилагательных, глаголов, наречий: Учебно-справочный словарь для студентов факультета начального образования. Самара: ПГСГА, 2011.
2. *Шанский Н.М.* В мире слов. М.: Просвещение, 1978.
3. *Эпштейн М.* Русский язык: система и свобода. <http://grammar.ru/RUS/?id=1.40>. <27.10.2010>
4. Там же.



*Мацко Ирина Васильевна, старший преподаватель,  
Торохтий Людмила Семеновна, доцент  
кафедры языковой и общеобразовательной подготовки  
Казахского Национального университета им. аль-Фараби.  
Алматы, Республика Казахстан.*

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.

Чтобы овладеть чужим языком, необходимо осознавать, что носитель чужого языка является и носителем чужой культуры, необходимо научиться общаться с ним в формате его культуры, а именно, овладеть межкультурной коммуникацией. Межкультурная коммуникация – это процесс вербального и невербального общения между носителями разных языков и

культур. Главным в общении людей является их стремление понимать друг друга. Каждая культура формируется в соответствии со своими базовыми признаками, одним из которых является язык.

Язык – это не только система знаков, но также исторически сложившаяся форма культуры народа.

Культурная речь всегда помогала людям найти взаимопонимание как в производственных видах деятельности, так и в духовном общении. Общаясь культурно, люди делают правильный выбор в направлении достижения своей цели, коммуникативных задач.

Русский язык складывался в течение многих веков. Его словарь и грамматический строй сформировались не сразу. Словарь постепенно включал в себя новые лексические единицы, появление которых диктовалось потребностями общественного развития. Грамматический строй постепенно приспособлялся к более точной и тонкой передаче мысли вслед за развитием национального общественного и научного мышления. Таким образом, потребности культурного развития стали двигателем развития языка, и язык отразил и сохранил историю культурной жизни нации, в том числе те ее этапы, которые уже ушли в прошлое. Благодаря этому язык является для народа уникальным средством сохранения национальной самобытности. Таким образом, культура речи является важной частью национальной культуры в целом. Именно поэтому вопрос о культуре речи в преподавании русского языка как иностранного является весьма актуальным, а в настоящее время он приобретает все большее значение.

Культура речи – это сложившаяся в процессе длительного развития человеческого общества дисциплина, определяющая возможность и правила употребления языковых средств в конкретной обстановке и в соответствии с поставленной задачей.

Обучение русскому языку как иностранному предполагает, что иностранные учащиеся обретают способность пользоваться данным языком в контекстах и ситуациях, типичных для повседневной коммуникации того народа, язык которого они изучают.

В процессе обучения русскому языку как иностранному перед преподавателем стоят две задачи: с одной стороны, научить иностранных учащихся правильному произношению, интонации, употреблению слов и форм, построению предложений и словосочетаний, соблюдению строевых норм языка, добиться автоматизма в правильном употреблении языковых единиц, что особенно важно на начальном этапе обучения; с другой стороны, научить правильному построению письменных и устных текстов, использованию речевых средств в полном соответствии с их стилистическим и лингвострановедческим статусом в изучаемом языке, с речевым поведением носителей современного литературного языка. Эти две задачи взаимосвязаны и неразделимы, так как учащиеся не только получают знания, но и приобретают навыки коммуникативной деятельности на русском языке. Языковая компетенция предполагает владение на хорошем уровне культурой неродной речи.

Иностранные учащиеся, приехав в чужую страну, должны не только изучить язык, на котором говорят его жители, но и приобщиться к национальным ценностям, понять основные особенности национального характера, особенности восприятия мира представителей изучаемого языка.

Например, такие понятия, как *любовь, дружба, семья, дом, вера, счастье, закон, труд и др.* существуют в разных языках, но у носителей разных культур они вызывают разные ассоциации, не совпадающие или совпадающие частично.

Изучая русский язык, иностранные учащиеся знакомятся с жизнью страны изучаемого языка, лучшими достижениями в области литературы, искусства, науки и техники, с интеллектуальной и эмоциональной насыщенностью языковой жизни общества.

Для иностранных учащихся русский язык является в первую очередь средством общения, то есть выполняет свою коммуникативную функцию. А как известно, «... в любой коммуникации, даже если она сводится к самым элементарным утверждениям или отрицаниям

(типа «да», «нет»), уже содержится кусочек мысли, чувства и культуры народа. Коммуникация и информация нераздельны».

Обучение иностранных учащихся русскому языку предполагает, что учащиеся приобретают способность пользоваться данным языком в ситуациях, типичных для повседневной речевой коммуникации, поэтому, обучая языку, необходимо обучать их культуре речи. Требования к культуре речи иностранных учащихся должны быть достаточно высокими и дифференцированными в зависимости от этапа обучения.

В настоящее время в научной литературе сложились определенные подходы к изучению культуры речи, отражающие многоплановый характер этого сложного явления языковой жизни современного общества: структурно-лингвистический, социолингвистический, психолингвистический и, наконец, коммуникативно-функциональный. Именно на путях углубления этого последнего подхода и возможна разработка проблем культуры речи в прагматических аспектах, в частности в целях обучения иностранцев русскому языку и соответственно – в целях воспитания у иностранных учащихся русской речевой культуры.

Под культурой речи применительно к нашим условиям следует понимать владение нормами устного и письменного литературного языка, умение использовать выразительные языковые средства, модели речевого этикета и осознанно использовать их в реальных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи.

В процессе работы над культурой речи в иностранной аудитории необходимо прежде всего раскрыть понятие нормы, так как именно с усвоения норм языка начинается приобщение учащихся к культуре неродной речи. Норма – это образец общепризнанного употребления элементов языка (слов, словосочетаний, предложений). Нормы помогают литературному языку сохранить свою целостность и общепонятность. Они защищают литературный язык от потока социальных и профессиональных жаргонов, диалектов и просторечий. Именно нормы позволяют литературному языку выполнять одну из важнейших функций – культурную. Постоянное развитие языка ведет к изменению литературных норм, и это необходимо учитывать при обучении иностранцев русскому языку.

При этом обычно выделяют два этапа: первый связан с усвоением учащимися литературно-языковых норм, второй – с творческим применением норм литературного языка в различных ситуациях общения, их искусным сочетанием и даже обоснованным отступлением от них в зависимости от целей и задач речевой коммуникации. Иностранные учащиеся не только обучаются правильно в соответствии с нормой выражать свои мысли, но и правильно воспринимать речь, не затрудняясь в понимании нормированной речи и ее общепринятых ситуативных вариантов.

Конечно, разговорная речь иностранных учащихся имеет свои особенности, для нее характерны стихийные переходы от одной языковой системы к другой (особенно на раннем этапе обучения), и тем не менее они стремятся нормировать свою речь, говорить ясно и правильно. Чтобы привить учащимся эти навыки в новой языковой системе, необходимо не механическое ее восприятие, а усвоение общих закономерностей системы, теоретическое обобщение полученных знаний и применение их в языковой практике. А это значит, что обучение русскому языку как иностранному должно осуществляться в непосредственной и неразрывной связи с формированием речевой культуры, на одном языковом материале, который включает весь комплекс языковых и речевых средств.

Культура речи воспитывается в языковом сознании, в речевом поведении людей. Этому способствуют кроме занятий по русскому языку пресса, радио, телевидение, кинематограф, театр, различные средства наглядности, речевая практика. Однако преподавателю необходимо учитывать, что на сегодняшний день не всякое литературное произведение и не всякая передача по радио и телевидению могут служить в качестве образца нормативного употребления языка, поэтому в работе следует опираться на лучшие образцы литературного языка, об-

ращаться к несомненным достижениям национальной речевой культуры, чтобы иностранные учащиеся уже на начальном этапе обучения имели хотя бы общее представление о национальном своеобразии русской речи, познакомились с богатством и разнообразием русского языка.

При усвоении русского языка иностранные учащиеся пользуются умениями и навыками, выработанными на базе родного языка, поэтому необходимо обращать внимание на характер взаимосвязей родного языка студентов и русского языка. Степень родственности языков обуславливает специфику интерференции, а степень контактов создает предпосылки для лексических заимствований, грамматических и произносительных влияний.

На начальном этапе обучения русскому языку все логико-мыслительные операции иностранные учащиеся производят на родном языке. Замысел высказывания оформляется тоже на родном языке студента, а реализуется путем перевода с родного языка на русский. Насколько высказывание будет позитивным с точки зрения культуры русской речи зависит не только от знаний учащимися грамматических правил и словарного запаса, но и от правильного соотношения элементов системы понятий родного и русского языков, находящей свое выражение в точной лексической сочетаемости слов и высказываний. Когда происходит отождествление понятий родного и русского языков, то в высказывании лежит ложная идентификация значений, смешение внутренних форм слова. Необходимо учитывать, что устная и письменная разновидности литературного языка взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Богатство любого языка составляет его лексический и фразеологический фонд, создаваемый на протяжении многих веков и отражающий особенности жизни и быта, традиции и мировоззрение народа. Народная мудрость – явление интернациональное, и часто в родном языке студента можно найти пословицу, имеющую почти тот же смысл, что и предложенное преподавателем изречение, а сравнение двух одинаковых по содержанию фраз дает хороший повод для разговора об обычаях двух стран. Пословицы, поговорки, фразеологические обороты легко запоминаются и влияют на поведение и внутренний мир человека. Но при этом необходим строгий отбор пословиц и поговорок для иностранных учащихся, учет их актуальности, частотности употребления, учебно-методической целесообразности. Исходя из этого, на уроках русского языка нужно знакомить иностранных учащихся с пословицами, поговорками, фразеологическими единицами, которые могут рассказать о традициях и обычаях, о быте, характере и эмоциях человека. Понимание между людьми может быть достигнуто только в том случае, когда учащиеся не только овладеют языковыми знаниями, навыками и умениями, но и познают культуру того народа, язык которого они изучают.

Например, чтобы понять выражение «Ну что ты кричишь на всю Ивановскую?», надо знать определенные факты русской истории. Конечно, можно просто запомнить, что таким образом русские иногда выражают просьбу не говорить слишком громко. Но даже запомнить это выражение будет легче тому, кто знает историю его происхождения. И только ему будет понятна его красочность и оригинальность.

Такие фразеологизмы, как «доброе утро», «добро пожаловать», «приятного аппетита», «спокойной ночи» и др. вводятся уже на ранней стадии изучения русского языка и, рано или поздно, входят в активный лексический запас студентов, помогая им правильно вести себя в той или иной речевой ситуации. Опыт показывает, что иностранные учащиеся с большим интересом воспринимают афористические единицы и используют их в речи.

Человек, как правило, формируется той культурой, в которой он растет и формируется как языковая личность. В рамках собственной культуры у иностранных учащихся складывается свое видение мира, образа жизни, менталитета и т.п. как единственно возможного и, главное, единственно приемлемого. Когда они вступают в коммуникацию с носителями другой культуры, то начинают осознавать, что существуют и другие способы языкового выражения мыслей, форм переживания, поведения, которые не согласуются с привычными для него,

поэтому воспринимаются как непонятные и странные.

Например, на предложение «Пойдем съедим по бутерброду!» в театре во время антракта американец отвечает вопросом: «А разве можно?» Для него такое предложение – маленькое открытие: в театральных кафе американских театров продают только напитки. Подобные ошибки в говорении и восприятии объясняются различиями в культуре народов.

Если языковой барьер становится очевидным сразу, то барьер культурный проявляется при сопоставлении родной культуры с чужой, в лучшем случае удивительной, а чаще странной и даже шокирующей.

Ясно, что иностранцу нужно хорошо знать культуру народа, чтобы пользоваться изучаемым языком как средством общения. Вступая в коммуникацию с представителями чужого языка, иностранные учащиеся должны владеть системой правил речевого поведения, речевым этикетом, являющимся неотъемлемой частью культурного общения. Владение речевым этикетом порождает доверие и уважение, позволяет чувствовать себя уверенно и непринужденно, не испытывать непонимания и затруднения в общении. Иностранцы должны не просто понимать языковое выражение, они должны осмыслить, что хочет выразить его партнер по коммуникации, какую информацию тот хочет сообщить, смысл высказанного. Это достаточно трудно для иностранных учащихся, поэтому, начиная с первого этапа обучения, необходимо включать в учебный процесс средства выражения переспроса, уточнения, обращать внимание на то, что, будучи правильным с точки зрения языка, некоторые речевые конструкции ошибочны с точки зрения речевого поведения. Они определяются традициями, конкретной экстралингвистической ситуацией, имеют социальные ограничения и предпочтения, связанные со статусом общающихся. Корректируя учащихся, преподаватель может сказать: «Так мы не говорим. Обычно мы говорим так. Как правило, так не говорят». Можно предложить учащимся вопрос: «А как у вас говорят в данной ситуации?»

Преподавателю русского языка как иностранного следует осознавать, что у иностранных учащихся уже сложившиеся представления о своем народе и других народах. Поэтому важно научить их видеть различия между культурами, улавливать особенности другой культуры, преодолевать стереотипы.

В условиях современного обучения, когда в одной учебной группе учатся представители разных стран, обладающие специфическими особенностями национального характера и мышления, вопрос о межкультурной коммуникации приобретает особое значение. В связи с этим преподавателю необходимо учить уважению к уникальности каждой культуры, терпимости к необычному поведению учащихся из других стран, гибкости в своем ответном поведении. Необходимо выработать общие нормы взаимодействия, учитывая традиции и особенности культуры страны.

Культурное многообразие предполагает межкультурное взаимное обогащение. Сокращение межкультурной дистанции, воспитание готовности адаптироваться к иному поведению представителей другого народа создаст возможность выработки оптимальной стратегии сотрудничества на занятии.

Овладеть межкультурными знаниями помогут иностранным учащимся лингвострановедческие и культурологические комментарии, словари, тексты, составленные в сопоставительном плане, аудиовизуальные средства, дающие представление о культурных параллелях и пересечениях. Таким образом, одна из целей обучения иностранных учащихся русскому языку – ликвидация «коммуникативного пробела», который с каждым уроком должен заполняться все больше, включая в себя новые факторы.

Иностранцы, изучающие русский язык, должны научиться понимать, почему люди другой культуры поступают определенным образом в каждой конкретной ситуации. Чем больше знаний о чужой культуре, тем меньше возможность появления коммуникативных неудач в общении с носителями языка в будущем.



### Список литературы.

1. Алхазидзе А.А. Основы владения устной иностранной речью. М., 1988г.
2. Арутюнова Н.Д. Функции языка. Русский язык. М., 1999г.
3. Бухбиндер В.А. и др. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. Киев, 1980г.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989г.
5. Капитонова Т.И., Москвин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб: Златоуст, 2006г.
6. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. СПб: Златоуст, 2001г.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М: Русский язык, 1989г.
8. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М: Русский язык. 1981г.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000г.



*Михайлова Елене Владимировна,  
кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры языков УО  
Белорусской государственной академии музыки.  
Минск, Республика Беларусь*

## **ОБРАЗ МУЗЫКИ КАК ОСНОВА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ**

Современный мир в XXI веке находится в условиях глобализации и интеграции. Данные процессы затрагивают различные области общественной жизни, в том числе и сферу педагогического общения. Преподавание иностранных языков (включая и РКИ) – один из процессов в рамках межкультурной коммуникации. Обучение иностранцев русскому языку в музыкальном вузе имеет свою специфику, основанную на образе музыки и соответствующем концепте.

Музыка – «возможный мир», в котором имеется и отражение музыкального искусства в личностном и общественном сознании, и музыкальные образы, сформированные средствами других видов искусства, и разнообразные «околомузыкальные» звучания и т.д. Концепт «музыка» универсален и объективируется в индивидуально-авторских поэтических дискурсах при выражении доминантных концептов, национально-культурных особенностей и т.д.

Художественный концепт «музыка» словно замещает собой соответствующий образ. Образы лежат в основе концептов, реализуют их ядерную часть. Этот концепт является и эмоциональным. Он занимает важнейшее место в «возможном мире» каждой творческой личности. Концепт «музыка» позволяет передать универсальные, национальные и индивидуально-авторские особенности художественного мира творца.

Универсальной особенностью концепта «музыка» является его связь с концептами «поэзия», «эмоции» и «чувства».

Соотношение рассматриваемого концепта с концептом «поэзия» основано на изначальной синкретичности соответствующих видов искусства. Оно реализуется в тех случаях, когда поэт предстает в роли певца, а его произведения называются песнями и т.д.

Связь концепта «музыка» с концептами «эмоции» и «чувства» эксплицируется как на вербальном, так и на концептуальном уровнях. Вербальный уровень обеспечивается тогда, когда субъектами при глаголах выражения эмоций и чувств, при глаголах, передающих эмоциональное состояние без каких-либо внешних проявлений, и при каузативных глаголах становятся названия музыкальных лексических единиц и т.д. Концептуальный уровень обнаруживается, если русские и белорусские поэты описывают вокальную, инструментальную и танцевальную музыку в соотношении с выражением эмоций и чувств.

Национальные особенности рассматриваемого концепта занимают важнейшее место в каждой культурной парадигме. Так, нами установлено, что в русской поэзии он «...соотносится с концептами “поэзия”, “слово”, “эмоции”, “чувства”, часто связан с концептами “время”, “любовь”, его важные составляющие – описания песни и танца» [8, 79]. В белорусской поэзии наблюдается соотношение этого концепта «...с концептами “поэзия”, “эмоции”, “чувства”» [8, 118], он «...часто связан с концептами “душа”, “сердце”, а также с темой возрождающего действия искусства. Доминирует в структуре этого концепта образ песни» [8, 118]. В «возможном мире» каждого поэта имеются и уникальные особенности рассматриваемого концепта.

Связь музыки и поэзии реализуется и в музыкально-поэтических произведениях – песнях, романсах и т.д. Их можно изучать с различных точек зрения – литературоведческой, лингвистической, музыковедческой и т.д. Однако значительными преимуществами обладает культурологический подход – «... совмещение литературоведческого, музыковедческого, фольклористического и социологического методов исследования» [3, 8]. Песни и романсы обладают собственным топосом и протекают во времени. В них происходит взаимодействие музыкальных и поэтических образов.

В стихах на музыкальные темы – особых художественных произведениях – описывающих музыку, соотносящихся с музыкой в плане авторских размышлений, а также в музыкально-поэтических произведениях (песнях, романсах и др.) формируется музыкально-поэтический тип дискурса. Он находится во взаимодействии с другими типами дискурса, в частности с дискурсом, воплощенным в учебных материалах для иностранных учащихся музыкального профиля.

В условиях двуязычной образовательной среды образ музыки имеет особый статус – он создается в процессе диалога двух культур (на фоне мировой культуры). Он состоит из собственно музыкальной части, имеющей и вербальную объективацию, – биографий композиторов и музыкантов, описания музыкальных произведений, музыкальных инструментов, музыкального искусства в диахроническом аспекте, направлений и стилей в нем, национальных музыкальных школ и т.д.; культурологической (музыкальное искусство всегда рассматривается как часть определенной национальной культуры) и лингвистической (изучение всех языковедческих тем в значительной степени производится при помощи музыкальных лексических единиц) частей.

Преподавание РКИ в музыкальном вузе на фоне существования двуязычной образовательной среды связано как с русской, так и с белорусской культурами (или с обеими культурными парадигмами), что отражается на тематике текстового материала, относящегося к различным коммуникативным сферам: основной курс («Театры мира. Большой и Малый театр. Национальный академический Большой театр оперы и балета Республики Беларусь», «Ключевые имена белорусской культуры (Франциск Скорина, Ефросинья Полоцкая и др.)», «Знаменитые деятели русской культуры (П.М. Третьяков и др.)», «Известные русские художники (И.И. Шишкин, В.А. Серов и др.)», «Республика Беларусь», «Российская Федерация», «Выдающиеся русские композиторы (М.И. Глинка, Н.А. Римский-Корсаков, А.Н. Скрябин, С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович и др.)», «Жизнь и творчество известных русских музыкантов (С.Т. Рихтер, Е.Ф. Светланов и др.)» и др. [14, 15–16]); магистерский курс («Жизнь и твор-

чество великих русских композиторов (М.И. Глинка, А.П. Бородин, П.И. Чайковский, Н.А. Римский-Корсаков, А.Н. Скрябин, С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович и др.)», «Жизнь и деятельность известных музыкантов (С.В. Рахманинов, С.Т. Рихтер и др.)», «Жизнь и творчество выдающихся белорусских композиторов (Н.И. Аладов, Е.К. Тикоцкий и др.)», «Знаменитые художники (И.И. Шишкин, И.Н. Крамской, В. Ванькович и др.)», «Выдающиеся русские поэты и музыка (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов и др.)», «Музыка в творчестве русских поэтов Серебряного века (А.А. Блок, А.А. Ахматова и др.)», «Тема музыки в произведениях русских писателей (И.С. Тургенев, А.П. Чехов и др.)», «Республика Беларусь. Минск – столица Республики Беларусь», «Российская Федерация. Москва и Санкт-Петербург – крупнейшие города России» и др. [12, 10]; аспирантский курс («Жизнь и творчество великих русских композиторов (М.И. Глинка, П.И. Чайковский, Н.А. Римский-Корсаков и др.)», «Жизнь и деятельность известных музыкантов (С.В. Рахманинов, С.Т. Рихтер и др.)», «Жизнь и творчество выдающихся белорусских композиторов (Н.И. Аладов, Е.А. Глебов и др.)», «Белорусские поэты и музыка (М.А. Богданович и др.)», «Белорусские писатели и музыка (В.С. Короткевич и др.)», «Опера П.И. Чайковского “Евгений Онегин” и художественный мир А.С. Пушкина», «Поэтическое слово и музыка (поэзия А.А. Фета, А.А. Григорьева, К.Д. Бальмонта, А.А. Блока и др.)», «“Симфонии” А. Белого как литературное произведение, созданное по законам музыки», «Республика Беларусь. Минск – столица Республики Беларусь», «Петербург как символ русской истории и культуры» и др. [11, 9–10]; консультационные занятия для аспирантов («Национально-культурные особенности русской и белорусской поэзии и музыки», «Объекты, связанные с музыкой и культурой, в топосе Минска», «Объекты, связанные с музыкой и культурой, в топосе белорусских городов», «Музыкально-поэтические произведения – представители различных языков и культур», «Белорусская музыка и мировое музыкальное искусство», «Современная русская культура (1991 г. – настоящее время)», «Русский язык, история и культура в условиях глобализации и интеграции» и др. [13, 6–7]). Некоторые из перечисленных тем ориентированы на мировое поликультурное пространство.

Рассмотрим поэтические произведения, воплощающие образ музыки, а также стихи, которые получили музыкальную реализацию.

При работе с иностранными учащимися музыкального вуза значительное внимание необходимо уделять поэтическим текстам. Они интересны для представителей иных культур, содержат значительное количество разнообразной информации, включают слова в переносном значении, расширяют кругозор обучаемых и т.д. В учебном процессе используются стихи, рекомендуемые программой определенного курса и направленные на конкретную культурную парадигму.

В рамках аспирантского курса можно обратиться к стихотворению С. Орлова «Человеку холодно без песни...» [9, 121]. Поэт считает, что без песни невозможно жить, и в мире вряд ли есть место, где не верят песням: «Человеку холодно без песни // На земле, открытой всем ветрам, // Я не знаю, в мире место есть ли, // Где не верят песням, как кострам...» [9, 121]. Песни не надо сочинять, их рождает жизнь: «Песни на земле не сочиняют, – // Просто рота городом пройдет, // Просто девушки грустят, мечтают // Да гармошку кто-то развернет. // Белая береза отряхнется, // Встанет под окошками в селе, // Сердце чье-то сердцу отзовется – // И поется песня на земле» [9, 121]. По мнению С. Орлова, песня будет на земле вечно, пока существует сама жизнь: «Как лесам шуметь, рождаться людям, // Ливням плакать, зорям полыхать – // Так и песня вечно в мире будет, // И ее не надо сочинять» [9, 121]. Это стихотворение имеет позитивную настроенность, выражает чувство любви к жизни и к людям, влияет на эмоциональное состояние реципиента. Анализируя данный стих, предпочтительно говорить о том, что музыка – это особенный мир (можно вспомнить стихотворение А.В. Кольцова «Мир музыки» [6, 196]), она наделена положительным эмоциональным зарядом и настроена на коммуникацию. Белорусский поэт Г. Буравкин в своем стихотворении «Мы не находим

песен дома...» [2, 153] пишет о песнях – произведениях, созданных креативными личностями и являющихся доминирующей частью образа музыки в белорусской культуре. Он констатирует тот факт, что в поисках материала для творчества поэты часто устремляются прочь от родной земли: «Мы не находим песен // дома... // И часто стих заветный свой // В краю мы ищем незнакомом, // Под сенью пальм или секвой» [2, 153]. Между тем, дома есть столько всего, что вызывает желание творить и дает силу писать стихи: «А там, // где спали в колыбели, // Где наши матери живут, // Растут березоньки и ели, // Кувшинки желтые плывут» [2, 153]. Творческие люди успокаивают себя тем, что вернуться ко всему этому потом: «Но мы поверили наивно, // Что станут нам // нужны потом // И бор грибной, и цвет на иве, // И ясный месяц над прудом» [2, 153]. Однако можно потерять время и опоздать, а песни – там, где Родина и мать: «Куда-то торопливо катим, // Чужие топчем большаки... // А песни ждут // в родимой хате, // У теплой маминой щеки» [2, 153]. Родина для поэта – источник вдохновения, он передает чувство любви к ней. Э. Дубенецкий пишет: «Большинство белорусов во все времена их исторической жизни выделяла и такая отличительная, характерная черта, как искренняя любовь и уважение к земле, к родному углу, которая всегда поражала многочисленных иностранцев» [4, 24]. Он подчеркивает: «В белорусском менталитете нет склонности к безграничности, необозримым далям, как, скажем, в российском или украинском мировоззрении... а, наоборот, чувствуется выразительное стремление к локализации места жительства...» [4, 24]. Для сравнения можно прочесть обучаемым отрывок из стихотворения В. Боккова «Песня русская»: «Песня русская – это просторы, // По которым всю жизнь мне идти» [1, 91] и др. Эти поэтические тексты имеют ярко выраженные национально-культурные особенности. Воспринимая и анализируя подобные произведения, иностранные аспиранты обращают внимание на их формальную (звукопись, ритм, рифма и т.д.) и содержательную сторону (воплощение определенного концепта и т.д.). Музыка в таких произведениях – это тип «...художественно-смысловой стихии» [7, 170]. Когда поэты передают сложные эмоции и чувства, они обязательно создают эффект музыкальности. Об этом нужно рассказать иностранным учащимся.

В музыкально-поэтических произведениях русских и белорусских поэтов, отобранных нами для работы с аспирантами, также эксплицируется тема любви. Стихотворение С. Есенина «Руки милой – пара лебедей...» [5, 239] входит в цикл «Персидские мотивы». Авторы музыки к этому поэтическому тексту – А.А. Акименко, Н. Халмамедов, Б. Косяков [10, 65]. Поэт сравнивает руки милой с парой прекрасных птиц: «Руки милой – пара лебедей – // В золоте волос моих ныряют. // Все на этом свете из людей // Песнь любви поют и повторяют» [5, 239]. Он постоянно поет про любовь, поэтому его слова нежны: «Пел и я когда-то далеко // И теперь пою про то же снова, // Потому и дышит глубоко // Нежностью пропитанное слово» [5, 239]. С чувством любви связан внутренний мир человека и его центры – душа и сердце, большая интенсивность этого чувства изменяет их, а на чужбине песни могут не иметь эмоциональной насыщенности: «Если душу вылюбить до дна, // Сердце станет глыбой золотую, // Только тегеранская луна // Не согреет песни теплотою» [5, 239]. Поэт не знает, как ему прожить жизнь: «Я не знаю, как мне жизнь прожить: // Догореть ли в ласках милой Шаги // Иль под старость трепетно тужить // О прошедшей песенной отваге?» [5, 239]. Все в жизни имеет свои отличительные особенности и предпочтения, признак перса из Шираза – умение хорошо слагать песни: «У всего своя походка есть: // Что приятно уху, что – для глаза. // Если перс слагает плохо песнь, // Значит, он вовек не из Шираза» [5, 239]. Поэт недоволен качеством своих песен, он объясняет это сильным чувством любви к девушке: «Про меня же и за эти песни // Говорите так среди людей: // Он бы пел нежнее и чудесней, // Да сгубила пара лебедей» [5, 239]. Это поэтическое произведение стало музыкально-поэтическим благодаря наличию: 1) однородных членов предложения («Все на этом свете из людей // Песнь любви поют и повторяют» [5, 239] и др.), 2) вводного слова («Значит, он вовек не из Шираза» [5,

239]), 3) сравнения («Руки милой – пара лебедей...» [5, 239]), 4) вопросительного предложения («Иль под старость трепетно тужить // О прошедшей песенной отваге?» [5, 239]), 5) сложноподчиненных предложений с различными типами придаточных («Пел и я когда-то далеко // И теперь пою про то же снова, // Потому и дышит глубоко // Нежностью пропитанное слово» [5, 239] и др.) и др. Стихотворение белорусского поэта Я. Сипакова «Песня» [15, 324] очень лирическое. На музыку его положил Н. Петренко [17]. Эпиграф к нему – строка из стихотворения С. Есенина «Руки милой – пара лебедей...» [15, 324]. Стихотворения белорусского и русского авторов словно находятся в поэтическом диалоге. Сначала поэт воспринимает руки (и человека) как лебедей: «Твои руки, твои руки надо мною, – // Словно лебеди над белою зимою. // Как же ласково тут кружат // И со мной о лете тужат, // Словно лебеди над белою зимою» [15, 324]. Он не хочет расставаться с этими руками (и с любимым человеком): «Тяжко, руки, расставаться с вами очень // И без вас, как в злую стужу, между прочим... // Не летите к югу, в тучи, // Надо мной кружите лучше, // Словно лебеди над белою зимою» [15, 324]. Он выражает свои чувства по отношению к другому человеку: «Обожаю твои руки над собою – // Словно лебеди над белою зимою, // Как они летают мило, // Мило складывают крылья, // Словно лебеди над белою зимою» [15, 324]. Затем образ лебедей трансформируется в образ человека: «Если волосы мне глядят твои руки, – // Тихо слушаю, как песню о разлуке, // А они поют красиво, // И дрожат порой пугливо, // Словно лебеди над белою зимою» [15, 324]. Вокальной реализации данного стихотворения способствуют: 1) повторы («Твои руки, твои руки надо мною...» [15, 324] и др.), 2) сравнения («Как же ласково тут кружат // И со мной о лете тужат, // Словно лебеди над белою зимою» [15, 324] и др.), 3) однородные члены предложения («А они поют красиво, // И дрожат порой пугливо...» [15, 324] и др.), 4) обращение («Тяжко, руки, расставаться с вами очень...» [15, 324]), 5) глаголы в форме повелительного наклонения («Не летите к югу, в тучи, // Надо мной кружите лучше...» [15, 324]) и др. Если есть возможность прослушать вокальное воплощение данных сочинений, реципиенты воспримут целостный образ музыки, сформированный благодаря поэту, композитору и исполнителю. В проанализированных музыкально-поэтических произведениях образ музыки эксплицируется как на уровне формы, так и на уровне концептуального содержания. Объективация чувства любви рождает в душах слушателей особое состояние, называемое музыкой души. По мнению Н.П. Суховой, музыка души – это «...гармония переживания, сложное психологическое “пространство” произведения...» [16, 45]. Важно, чтобы иностранные аспиранты музыкального профиля умели видеть это пространство и производить его анализ с лингвистической, литературоведческой и культурологической позиций, моделируя рассматриваемый образ.

Итак, образ музыки фокусирует интегративные тенденции языка, литературы и культуры. Культурная составляющая доминирует в нем, язык – своеобразный посредник в процессе объединения, литература является особой сферой реализации языка и точкой приложения усилий композиторов, создающих песни, романсы и другие музыкально-поэтические произведения. В современном образовательном пространстве этот образ служит основой для осуществления межкультурных коммуникаций, а в обучении РКИ иностранных учащихся музыкального профиля он дает возможность овладевать иностранным языком как языком специальности, как языком русской и (посредством русского языка) белорусской культуры, как языком художественного дискурса, находящегося в постоянном диалоге и полилоге с другими типами дискурса.

### Список литературы

1. Боков, В. Песня русская / В. Боков // Стихи о музыке. *Русские, советские, зарубежные поэты* / Сост. А.Н. Бирюкова, В.М. Татаринев; Под общ. ред. В. Лазарева. – М. Сов. композитор, 1982. – С. 91.

2. Буравкин, Г.Н. Верю полдню. Избранное / Г.Н. Буравкин; Пер. с белорус. / Предисл. П.Е. Панченко. – М.: Мол. гвардия, 1981. – 192 с.
3. Гусев, В. Песни, романсы, баллады русских поэтов / В. Гусев // Песни русских поэтов: Сборник в 2-х т. / Вступ. ст., биогр. справки, сост., подг. текстов и примеч. В.Е. Гусева. – Л.: Сов. писатель, Ленингр. отделение, 1988. – Т. 1. – С. 5–54.
4. Дубянецкі, Э.С. Таямніцы народнай душы: Кн. для вучняў: Для сярэд. і ст. шк. узросту. / Э.С. Дубянецкі. – Мінск: Нар. асвета, 1995. – 47 с.
5. Есенин, С.А. Собрание сочинений: в 3 т. / С.А. Есенин. – М.: Правда, 1983. – Т. 1: Стихотворения (1910–1925). – 432 с.
6. Кольцов, А.В. Стихотворения / А.В. Кольцов. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1977. – 304 с.
7. Минералова, И.Г. Русская литература серебряного века. Поэтика символизма: Учебное пособие / И.Г. Минералова. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 272 с.
8. Михайлова, Е.В. Концепт «музыка» в поэтических текстах – представителях разных языков и культур / Е.В. Михайлова. – Минск: Тесей, 2009. – 188 с.
9. Орлов, С. Человеку холодно без песни... / С. Орлов // Стихи о музыке. *Русские, советские, зарубежные поэты* / Сост. А.Н. Бирюкова, В.М. Татаринцев; Под общ. ред. В. Лазарева. – М. Сов. композитор, 1982. – С. 121.
10. Розенфельд, Б.М. Сергей Есенин и музыка: Справочник / Б.М. Розенфельд. – М.: Сов. композитор, 1988. – 88 с.
11. Русский язык как иностранный. Учебная программа для аспирантов БГАМ / Сост. Е.В. Михайлова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: УО «Белорусская государственная академия музыки», 2010. – 28 с.
12. Русский язык как иностранный. Учебная программа для студентов магистратуры БГАМ / Сост. Е.В. Михайлова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: УО «Белорусская государственная академия музыки», 2010. – 32 с.
13. Русский язык как иностранный. Учебная программа консультационных занятий для аспирантов БГАМ / Сост. Е.В. Михайлова. – Минск: УО «Белорусская государственная академия музыки», 2010. – 20 с.
14. Русский язык как иностранный. Учебная программа основного курса для студентов БГАМ / Сост. Е.В. Михайлова, Е.В. Назарко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: УО «Белорусская государственная академия музыки», 2010. – 56 с.
15. Сипаков, Я. Песня / Я. Сипаков // Антология белорусской лирики XIX – XX веков / Сост. и пер. с бел. Г. Римского. – Минск: «Беларускі кнігазбор», 2001. – С. 324.
16. Сухова, Н.П. Мастера русской лирики: А.А. Фет, Я.П. Полонский, А.Н. Майков, А.К. Толстой. Пособие для учителя / Н.П. Сухова. – М.: Просвещение, 1982. – 112 с.
17. Режим доступа: <http://www.pesnyary.com/song-115.html>. – Дата доступа: 26.01.2011.



*Москвитина Лариса Ивановна,  
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка  
как иностранного и методики его преподавания  
филологического факультета  
Санкт-Петербургского гос. университета.  
Санкт-Петербург, Россия*

## **ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «В МИРЕ НОВОСТЕЙ».**

Фактическая работа над созданием учебных пособий начинается с методических основ – это стратегия, генеральный план обучения, от которого зависит содержание, последовательность, дозировка введения материала, его семантизация, виды учебной деятельности, формы контроля. В наши дни коммуникативный подход, коммуникативная направленность обуче-

ния иностранному языку являются основополагающими в методике преподавания РКИ. Использование языка как средства общения во всех видах речевой деятельности, взаимосвязанное представление системы языка и ее социального функционирования – такова концептуальная основа учебного пособия «В мире новостей» Ч.1, Ч.2 – СПб.: Златоуст, 2009, создающая условия, максимально благоприятствующие овладению умениями общаться, обеспечивает знание грамматики и лексики в одной из подсистем языка.

Цель учебного пособия «В мире новостей» – формирование коммуникативной компетенции, удовлетворение коммуникативных потребностей учащихся в общественно-политической, социальной сферах общения. Учебное пособие представляет собой тематически организованный и методически обработанный учебный материал, расширяющий лексический запас обучаемого, систематизирующий лексику по тематическому, грамматическому, семантическому принципам. В пособии представлен комплекс упражнений, развивающий и совершенствующий навыки и умения во всех видах речевой деятельности: говорении, письменной речи, аудировании, чтении на основе текстов публицистического стиля речи. Действия с этим материалом должны превратиться в иноязычные знания, навыки и умения и выступать как конечный полезный результат обучения.

Адресат учебника. Учебное пособие «В Мире новостей» предназначено для студентов-иностранцев, изучающих русский язык или совершенствующих свои знания в области языка средств массовой информации и обладающих средним уровнем языковой компетенции. Профессиональная, социальная и возрастная характеристика аудитории, для которой предназначается данный учебник, достаточно широкая. Данное пособие будет интересно студентам, получающим высшее образование в области политологии, экономики, сотрудникам дипломатического корпуса, бизнесменам, также пособие рекомендуется для подготовки к сдаче теста второго и третьего сертификационного уровня Российской системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Выборочно материалы пособия могут быть активно использованы на занятиях со студентами, которые занимаются по программе первого сертификационного уровня. Текстовые, аудио, видео материалы учебного пособия могут использоваться как в стране изучаемого языка, так и вне языковой среды, так как они базируются на оригинальных статьях из газет, журналов, официальных выступлениях действующих политиков, телевизионных интервью, рекламных роликах, отражающих реалии современной российской действительности, особенности современной публичной речи. Пособие в двух частях может быть рекомендовано в качестве самостоятельного курса «Язык средств массовой информации», а также на краткосрочных курсах обучения.

Актуальность. Обращение к подсистеме языка, обслуживающей общественно-политическую, социальную сферы общения, продиктовано важностью данной области для понимания современных российских политико-социальных реалий, для ориентации в русскоязычном информационном пространстве, для умения извлекать эту информацию из печатных и электронных средств массовой информации. Знакомство же с периодическими печатными изданиями, телевизионными программами вызывает колоссальные трудности у учащихся. Особые сложности возникают при восприятии информации на слух. Лексические, грамматические, стилистические особенности публицистического стиля не просты для усвоения, а в сочетании с «телевизионным» темпом речи для многих становятся непреодолимым препятствием. В практике преподавания РКИ обучение публицистическому стилю востребовано, а учебных пособий, которые развивали бы навыки аудирования на материале СМИ, практически нет. Эти факторы объясняют актуальность учебного пособия «В мире новостей».

Новизна учебного пособия. Обучение умению воспринимать информацию на слух, развитие навыков аудирования как вида речевой деятельности является одной из самостоятельных задач обучения иностранному языку. Тесная взаимосвязь аудирования и говорения, а также некоторая общность речевых механизмов аудирования и чтения привели к тому, что в

течение длительного времени формирование аудитивных умений не относилось к числу специальных методических задач, и рассматривалось как побочный результат обучения говорению и чтению. Однако наблюдения методистов за процессом овладения речью на иностранном языке показали, что учащиеся, которых специально не обучают восприятию речи на слух, так и не приобретают аудитивных умений. Отсюда неизбежен вывод, что аудированию необходимо обучать целенаправленно, используя специально разработанную систему упражнений. Большое количество подготовительных и речевых аудитивных упражнений, направленных на развитие механизма оперативной памяти, на развитие механизма идентификации понятий, на развитие механизма осмысливания, выделения главной и второстепенной информации из монологических, диалогических текстов, отражающих стилевые, жанровые, структурные особенности языка средств массовой информации, вы найдете в учебном пособии «В мире новостей». Вышеперечисленное выгодно выделяет данное пособие среди имеющейся учебно-методической литературы своей новизной материала, насыщенностью и разнообразием педагогических приемов.

Содержание учебника. Как было сказано выше, ведущим принципом отбора материала стал тематический принцип и принцип методической целесообразности. Тематическая составляющая пособия формировалась в соответствии с частотностью упоминания в средствах массовой информации, актуальностью проблемы, ценностью страноведческого материала для зарубежных учащихся, а также распространенностью проблематики в мире.

«В мире новостей» Ч.1, Ч.2 – СПб.: Златоуст, 2005, 2009,

- «Средства массовой информации: печатные издания и телевидение»
- «Внешняя политика государства»
- «Визиты, встречи, переговоры»
- «Государственное устройство»
- «Демографические процессы»
- «Власть и выборы»
- «Назначения. Отставки».
- «Портрет чиновника»

«В мире новостей» Ч.2 – СПб.: Златоуст, 2009

- «Экономическое положение страны»
- «Экономические реформы»
- «Власть и бизнес».
- «Крупный бизнес»
- «Малый бизнес»
- «Ценовая политика»
- «Рынок труда»

Каждый раздел включает в себя комплекс лексико-грамматических заданий, основанных на принципах внутрилексической системности, на характере вступления в закрепленные традиционно-узуальные словосочетания, на синонимичности и антонимичности, широко используется метод толкования слов. Ввод лексики предлагается проводить по словообразовательным моделям, характерным для публицистического стиля. Формирование навыков грамматического оформления высказывания начинается со словосочетаний, где отрабатывается предложно-падежная система, глагольное управление, а также возможные типичные синтагматические связи, часто в виде стандартизированных клише, чем так богат публицистический стиль речи. Трансформационные и подстановочные типы упражнений вырабатывают автоматизацию навыков построения предложений.

Одним из важных структурных компонентов пособия является невербальный материал, а именно: иллюстрации, таблицы, схемы, графики, выступающие как содержательные или



формальные опоры. Учебные пособия имеют аудио и видео приложения.

Разнообразие и насыщенность тематического, лексико-грамматического, текстового аспектов учебного пособия «В мире новостей», безусловно, будет представлять страноведческий и языковой интерес для иностранных граждан, изучающих русский язык, как в стране изучаемого языка, так и за его пределами.



*Мусатаева Манаткуль Шаяхметова,  
доктор филологических наук, профессор,  
Амирова Ж.Г., кандидат филологических наук, доцент  
Казахского национального педагогического университета им. Абая.  
Алматы, Республика Казахстан*

## **ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ ПРИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

На современном этапе языковая подготовка студентов (магистрантов, докторантов PhD) филологического факультета с широким спектром специальностей – от русской филологии до иностранной (включая подготовку по двум европейским или восточным языкам одновременно и специальность «Переводческое дело») имеет свои особенности. Одной из важнейших задач языковой подготовки обучающихся является формирование прочного «грамматического фундамента» изучаемых иностранных языков, который вместе с обширным лексическим запасом составляет базовую часть профессиональных знаний переводчика или учителя иностранного языка. Известно, что для успешного изучения любого иностранного языка и формирования основных навыков перевода большое значение имеет глубокая систематизация знаний грамматики, умение анализировать и сопоставлять грамматические явления разных языков.

Особую сложность представляет глагол как наиболее сложная часть речи в любом современном индоевропейском языке, значительно превосходящая по набору грамматических категорий, сложности парадигматики, синтаксическим свойствам все остальные грамматические классы слов. В связи с этим трудно переоценить роль сопоставительного изучения грамматических особенностей глагольных форм и их значений в вузовской аудитории. Как известно, латинский и современный русский языки являются базовыми лингвистическими дисциплинами, а для сопоставления также предлагаем такие распространенные языки, как английский, немецкий и испанский. Поскольку глагол характеризуется богатым набором грамматических категорий, остановимся лишь на одной из них - категории вида, аспекта и времени.

В данном случае нас будет интересовать несколько иная сторона этой проблемы, непосредственно связанная с изучением романских и германских языков как иностранных и с вопросами перевода глагольных форм этих языков на русский язык.

Большинство учебников и учебных пособий по грамматике латинского, испанского, английского и немецкого языков отмечает отсутствие в их глагольной системе категории *вида*. Но в грамматиках западноевропейских языков употребляется термин *аспект*, характеризующийся часто как синоним термина *вид*. Однако явления, обозначаемые термином *вид* (или *ас-*

*пект*) и наблюдаемые в славянских и романо-германских языках, не эквивалентны. Это обстоятельство необходимо учитывать при переводе на русский язык с любого из языков романо-германской группы (соответственно – и при обратном переводе).

Рассмотрим семантические и формально-грамматические различия этих явлений. Для удобства описания по отношению к славянским языкам будем применять термин *вид* (или *славянский вид*), а к романо-германским – *аспект* (или *романо-германский аспект*).

Категория *вида*, выражающая, главным образом, *ограниченность или неограниченность внутренним пределом целостного действия*, охватывающая всю систему глагола в славянских языках, представлена *бинарной оппозицией* глаголов *совершенного* и *несовершенного* вида. Отличительными признаками глагольного вида в славянских языках являются четко выраженные морфологические способы образования глагольной формы при помощи суффиксов и префиксов. Например: в русском языке *давать* – *дать*; *читать* – *прочитать*; в болгарском: *давам* – *дам*; *четá* – *прочетá*; в чешском: *dávat* – *dát*, *číst* – *přečíst*. Соотносительные видовые пары глаголов, образуемые другим способом (*супплетивное* видообразование – например: рус. *брать* – *взять*, болгарск. *берá* – *взéма*, чешск. *brát* – *vzít*), представляют ограниченные группы. Исследователи подчеркивают *лексическую* природу этой грамматической категории в славянских языках [1], поскольку видовые пары глаголов совершенного и несовершенного вида представляют собой образцы *лексической деривации* т.е. аффиксально- и супплетивного словопроизводства (см. приведенные выше примеры) [2, 123-124].

Славянский *вид* охватывает все глагольные формы, как личные, так и неличные. Например, в русском языке значение совершенного или несовершенного вида имеют все возможные формы данного глагольного слова, т.е. инфинитив, личные формы, причастия и деепричастия: *делать, делаю.., делал.., буду делать, делающий, делавший, делая / сделать, сделал.., сделаю.., сделавший, сделав*. Следовательно, значение совершенного или несовершенного вида в славянских языках заложено в слове как лексической единице и поэтому присутствует в любой грамматической форме данного слова, т.е. охватывает всю его парадигму. Глаголы, образующие видовую пару, являются одновременно единицами лексики и грамматической системы славянских языков и, соответственно, фиксируются в словарях как лексемы и грамматических описаниях как члены бинарной грамматической оппозиции, пронизывающей весь класс глагола. Таким образом, *вид* в славянских языках является *лексико-грамматической* категорией.

*Аспект* (англ. *aspect*, нем. *Aspekt*, исп. *aspecto*) в латинском, испанском, английском и немецком языках – это категория, обозначающая *характер протекания действия во времени* (предельность или непредельность действия, прогрессивность – развитие действия во времени, повторяемость, результативность действия, многократность, моментальность и т.п.), по отношению к которой значение *вида* (*ограниченность или неограниченность действия внутренним пределом*) выступает как одно из основных *аспектуальных значений*. Романо-германский *аспект* достаточно четко проявляется в сложных формах инфинитива и личных формах глагола, но не охватывает гибридные глагольные формы – герундий и причастия.

*Аспект* в латинском, испанском, английском и немецком языках, имеющий не два противопоставленных значения (как *совершенство / несовершенство* действия славянских языках), а значительно более, представлен оппозитивными и неопозитивными различиями, т.е., в отличие от славянского вида, *не имеет бинарной структуры*.

В природе романо-германского *аспекта* преобладает *грамматичность*, т.е. глагольные формы с разным аспектным значением являются результатом *формообразования*, а не лексической деривации. Таким образом, в парадигме одного глагола в латинском, испанском, английском или немецком языке могут быть представлены самые различные аспектуальные значения. Сравните: в русском языке значение *совершенного вида* будут иметь все глагольные формы, образованные от глагола *написать*, этим формам будет противопоставлен ряд аналогичных личных и неличных форм со значением *несовершенного вида*, образованный от гла-

гола *писать*. Оба слова (*написать* / *писать*) фиксируются словарями как две единицы лексического фонда русского языка. В английском языке в парадигме одного глагола *to write* оказываются формы в разнообразными аспектуальными значениями (АЗ): *I write* (имперфективное АЗ), *am writing* (дуративное или прогрессивное АЗ), *have written* (перфективное АЗ), *have been writing* (перфективное + прогрессивное АЗ), *wrote* (имперфективное АЗ), *was writing* (дуративное или прогрессивное АЗ), *had written* (перфективное АЗ), *had been writing* (перфективное + прогрессивное АЗ), *shall write* (имперфективное АЗ), *shall be writing* (дуративное или прогрессивное АЗ), *shall have written* (перфективное АЗ), *shall have been writing* (перфективное + прогрессивное АЗ) и т.д. Единицей лексического фонда, фиксируемой словарями, является только *write* – базовая форма глагольной лексемы, которая вне конкретной морфологической формы времени практически лишена аспектуальных значений.

Аналогичная картина складывается и в современном испанском языке. Парадигма испанского глагола *escribir* /писать/, фиксируемого словарями как единицы лексического фонда современного испанского языка, включает формы с различными аспектуальными значениями: *escribo, escribes, escribe, escribimos, escribís, escriben* (имперфективное АЗ); *he escrito, has escrito, ha escrito, hemos escrito, habéis escrito, han escrito* (перфективное АЗ) и т.д. Испанский глагол, как и английский, получает аспектуальное значение имперфективности или перфективности, приобретая конкретную морфологическую форму (наклонения, времени, лица). Инфинитив же глагола *escribir* может быть переведен на русский язык как *писать* и *написать*, т.е. не содержит четкого указания на ограниченность или неограниченность действия, он лишен аспектуальных значений.

Такие аспектуальные значения как *инициативность* (начинательность), *итеративность* (многократность) или *моментальность* появляются у английского или испанского глагола в контексте и часто формируются минимальным лексическим окружением (наречиями и словосочетаниями с обстоятельственными значениями). Одна и та же глагольная форма в английском или испанском предложении в зависимости от лексического окружения может выражать разный набор аспектуальных значений. Сравните, например, значения формы Present Perfect (настоящего перфектного) английского глагола *to visit* /*посещать*/ и Preterito perfecto (прошедшего перфектного) испанского *visitar* с тем же значением в предложениях:

а) англ. *They have just visited London* – исп. *Ellos ahora han visitados Londres* //они только что посетили Лондон// – перфективное значение самой глагольной формы усиливается наречиями *just* и *ahora* /*только что*/, выражающими ограничение действия временным пределом.

б) англ. *They have visited London every month for five years* – исп. *Ellos han visitados Londres cada mes durante cinco años* //они посетили Лондон каждый месяц в течение пяти лет// – на перфективное значение глагольной формы накладывается значение многократной повторяемости действия (*итеративное*) благодаря сочетаниям *every month* /*cada mes*/ и *for five years* /*durante cinco años*/.

Как видим, одно из основных аспектуальных значений (в данном случае – *перфективность*) заложено в самой морфологической форме, однако комплекс аспектуальных значений английский или испанский глагол получает в контексте предложения. Поэтому совершенно логичным представляется принятое в синтаксисе глагола. [3, 114-124]

Следовательно, в отличие от славянского вида, романо-германский аспект является *морфолого-синтаксической* категорией.

Это различие в характере категорий вида и аспекта объясняет причины того, что между славянскими формами глаголов совершенного и несовершенного вида и романо-германскими глагольными формами с разнообразными аспектуальными значениями нет жестких переводческих соответствий. Выбор русской глагольной формы при переводе с английского или испанского диктуется контекстом предложения (группы предложений, текста в целом). Вместе с тем можно говорить о сложившихся в практике англо-русского или испанско-рус-

кого перевода правилах выбора глагольной формы, основанных на *лексических* и *синтаксических показателях контекста*. Эти правила будут отмечаться далее в разделах, посвященных описанию глагольных форм латинского, испанского и английского языков.

*Аспектуальное* значение в рассматриваемых языках неразрывно связано со значением *времени* и проявляется, например, в противопоставлении временных форм со значением *инфекта* (неограниченной длительности) и *перфекта* (ограниченной длительности, результативности) в латинском языке или временных форм со значением *неограниченности во времени* (*imperfecto*) и *ограниченности во времени* (*perfecto*) в испанском языке, *неограниченности-неопределенности* (*indefinite*) *продолженности* (*continuous*) и др. в английском, на которые наслаиваются *относительно-временные значения* (одновременности, предшествования или следования действия по отношению к другому действию). Разные комбинации аспектуальных и собственно-временных значений, обусловленных как морфологической формой глагола, так и контекстом предложения, могут сочетаться в одной временной форме латинского, испанского, английского или немецкого глагола.

В следующей таблице представлены наиболее часто встречающиеся аспектуальные значения (АЗ) индоевропейского глагола, отмечаемые большинством учебников и справочников по грамматике английского, испанского и немецкого языков.

Аспект	Термины, употребляемые в западноевропейских Грамматиках	Характеризует процесс как
<b>1. Имперфективный</b> (= инфективный, несовершенный, незаконченный, неограниченный)	лат. – <i>imperfectum</i> исп. – <i>imperfecto</i> англ. – <i>imperfetive</i> нем. – <i>imperfective</i>	– действие, не имеющее предела, представляемое в его протекании
<b>2. Перфективный</b> (= совершенный, недлительный, ограниченный)	лат. – <i>perfectum</i> исп. – <i>perfecto</i> англ. – <i>perfetive</i> нем. – <i>perfective</i>	– действие целостное, ограниченное пределом, результатом
<b>3. Дуративный</b> (= длительный, прогрессивный)	лат. – <i>durativum</i> исп. – <i>durativo</i> англ. – <i>durative</i> нем. – <i>durativ</i>	– действие в процессе его развития во времени
<b>4. Инхоативный</b> (= инцептивный, начинательный)	лат. – <i>inchoativum</i> исп. – <i>inchoativo</i> англ. – <i>inchoative</i> нем. – <i>Inchoativum</i>	– действие в его начале, в процессе становления
<b>5. Итеративный</b> (= многократный, распределительный)	лат. – <i>iterativ</i> исп. – <i>iterativo</i> англ. – <i>iterative</i> нем. – <i>iterativ</i>	– действие, отдельно повторяющееся, перемежающееся
<b>6. Моментальный</b> (= мгновенный, «точечный»)	лат. – <i>momentum</i> исп. – <i>momentáneo</i> англ. – <i>momentary</i> нем. – <i>momentane</i>	– действие, продолжительность которого во времени ограничена «точкой», моментом

<p><b>7. Диминутивный</b> (= уменьшительный)</p>	<p>лат. – <i>diminutiv</i> исп. – <i>diminutivo</i> англ. – <i>diminutive</i> нем. – <i>diminutiv</i></p>	<p>– действие незначительное, с малой степенью проявления</p>
<p><b>8. Интенсивный</b> (= усилительный)</p>	<p>лат. – <i>intensivum</i> исп. – <i>intensivo</i> англ. – <i>intensive</i> нем. – <i>Intensivum</i></p>	<p>– действие усиленное, интенсивное, интенсифицированное</p>

При презентации сопоставительного материала студентам, обучающимся по специальности «Переводческое дело», представляется необходимым давать устойчивые и рекомендуемые правила перевода глагольных форм латинского, испанского, английского и немецкого языков на русский язык. Сопоставление грамматически особенностей глагольных форм и их значений всех рассматриваемых языков с русским, безусловно, будет способствовать формированию навыков выбора необходимых грамматических переводческих трансформаций при переводе латинских, испанских, английских текстов на русский язык.

#### Литература:

1. Дешериева Т.И. К проблеме определения глагольного вида. //Вопросы языкознания, 1976, № 1; Barnetova V., Beličkova-Křížkova, Leška O., Skoumalova Z. Русская грамматика. Т. 1. Academia, Praha, 1979.
2. Кацнельсон С.Д. Общее и типологическое языкознание. Л., «Наука», 1986, с. 123-124.



**Овчинникова Майя Викторовна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой русского языка для иностранных граждан,  
Курский государственный университет. **Курск, Россия**  
**Добромирова Анна Юрьевна,**  
ассистент кафедры методики преподавания информатики  
и информационных технологий,  
Курский государственный университет.  
**Курск, Россия**

## ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Сегодня в мировом сообществе все стремительнее развиваются процессы глобальной информатизации всех сфер общественной жизни. Положение страны на мировом рынке, качество жизни граждан этой страны и все жизненно важные процессы, происходящие внутри страны, напрямую зависят от уровня информационно-технологического развития данного го-

сударства. Во всех развитых и во многих развивающихся странах идут интенсивные процессы информатизации образования: ведется модернизация образования на всех этапах, внедряются новые информационные технологии и разрабатываются различные мультимедийные образовательные курсы.

С появлением и широким распространением Интернета в мире в целом, благодаря огромным возможностям новых информационных технологий, образование вступило в новую стадию развития, и, как следствие, появляется необходимость совершенствования традиционной теории и методики обучения применительно к новым образовательным условиям. Все более популярным становится использование в образовании дистанционного обучения как важнейшей составляющей системы мирового образования.

Вслед за Овсянниковым В.И. и Густырь А.В., мы понимаем дистанционное обучение как новую организацию образовательного процесса, базирующуюся на принципе самостоятельного обучения студента. Среда обучения характеризуется тем, что учащиеся в основном отдалены от преподавателя в пространстве и (или) во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого учебного материала, а также в процессе обучения [1].

Дистанционное обучение имеет ряд преимуществ перед традиционным:

1. Доступность – независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет ему не ограничивать себя в образовательных потребностях.

2. Социальное равноправие – равные возможности получения образования независимо от состояния здоровья, материальной обеспеченности и социального статуса обучаемого.

3. Свобода и гибкость – учащийся может сам выбрать любой из многочисленных курсов обучения, а также самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей.

Однако существует ряд недостатков, которые приходится решать методистам, занимающимся вопросами популяризации дистанционного обучения:

1. Отсутствие очного общения между учеником и преподавателем и, как следствие, недостаточная эмоциональная окраска занятий, возможная потеря мотивации к прохождению курса, нехватка индивидуального подхода к каждому ученику.

2. Необходимость наличия у учащихся целого ряда индивидуально-психологических особенностей, самое главное из которых – жесткая самодисциплина.

3. Необходимость соответствующей технической оснащенности как обучаемого, так и преподавателя, постоянного доступа к источникам информации и к телекоммуникационным сетям.

Сегодня в России дистанционное обучение получило широкое распространение в тех предметных областях, в которых традиционно преподавание велось по заочной форме обучения, а с внедрением новых информационных технологий обрело новую, более современную форму. Однако дистанционное обучение иностранным языкам представляется новаторским направлением в методике преподавания и образовании в целом.

У этого подхода к преподаванию иностранных языков есть достаточно много противников, которые считают, что основная цель преподавания иностранных языков, а именно формирование коммуникативной компетенции учащихся, может быть достигнута только при условии постоянного и обязательного взаимодействия участников учебного процесса (преподаватель и ученик) в рамках очного практического занятия. Возникает вопрос: дистанционное обучение иностранным языкам – это миф или реальность?

Обучение иностранным языкам имеет свою специфику, обусловленную тем, что оно предполагает обучение различным видам речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо). Можно утверждать, что для обучения таким видам речевой деятельности, как чтение и письмо, можно в значительной степени ограничиться сетевым курсом, поскольку особенности этих видов речевой деятельности не требуют сами по себе сложной технической поддержки и звукового сопровождения. Тем не менее, при обучении произношению, говорению и аудированию ограничиться только текстовыми файлами не удастся, необходима опора на звуковое сопровождение, а также создание различных коммуникативных ситуаций, стимулирующих репродуктивные и продуктивные устные высказывания обучаемых, требуется обратная связь с преподавателям в режиме on-line, чтобы обеспечить контроль, возможность корректирования, а также живого общения с преподавателем.

При создании дистанционного курса обучения иностранному языку основной проблемой, с которой могут столкнуться разработчики, является отсутствие личного, прямого общения между преподавателем и обучаемым. В приведенной ниже таблице мы приводим методы и средства обучения, используемые в традиционном и дистанционном курсах обучения иностранным языкам, призванные решать аналогичные методические задачи.

<b>Форма работы по развитию различных видов речевой деятельности</b>	<b>Традиционный курс</b>	<b>Дистанционный курс</b>	<b>Технические средства обучения, применяемые в дистанционном курсе</b>
Изучение, отработка лексико-грамматического материала	Устные и письменные задания, выполнение и проверка которых происходит в одно время	Очень подробные ключи к заданиям, образцы примерных ответов, передача дополнительных пояснений по запросу студента	e-mail, форумы
Чтение	Книги и другие печатные материалы	Электронные документы, созданные в Word, pdf-документы, рецензии преподавателя	e-mail
Говорение (монологическая речь)	Устные выступления в присутствии преподавателя и других студентов	Аудио- и видео-записи	Микрофон, веб-камера, Skype
Говорение (диалогическая речь)	Парная и групповая работа, студенты говорят и слушают	Открытая студенческая аудиоконференция	IP-телефония, Google Talk, Skype
Аудирование	Живое общение, аудиозаписи курса	Записанные инструкции преподавателя, аудиозаписи курса	Оцифрованные аудиозаписи, CD
Письмо	Написание сочинений на бумажном носителе, их последующая проверка	Создание гипертекстовых документов с пояснениями, общение по электронной почте с преподавателем и другими студентами	e-mail, форумы
Индивидуальные проблемно-ориентированные задания	Изучение доступных книг и web-ресурсов, выполнение устных и письменных отчетов	Изучение доступных книг и web-ресурсов, выполнение письменных отчетов	e-mail

Групповые проблемно-ориентированные задания	Личное общение студентов в группе, использование доступных источников	Общение по электронной почте, через голосовые сообщения, использование доступных ресурсов, добавление сообщений в форумах	Пересылка документов по e-mail, добавление сообщений в форумах
Контроль полученных учащимся знаний преподавателем	Как правило, прямое устное оценивание и комментарии в реальном времени	Как правило, письменное оценивание и комментарии с задержкой во времени	e-mail, чат, Skype

Из приведенной таблицы видно, что при правильно организованном дистанционном курсе обучения иностранному языку возможно решение всех тех методических задач, которые традиционно стоят перед преподавателями иностранных языков.

При создании дистанционного мультимедийного интерактивного курса следует опираться на основные методические принципы обучения иностранному языку: коммуникативность, наглядность, учет страноведческого аспекта, взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности.

Методически правильно выстроенное дистанционное обучение иностранному языку способно решить следующие задачи:

- освоить фонетические нормы языка, научиться читать, познакомиться с основами грамматики, выучить слова и выражения, необходимые для общения на иностранном языке в повседневной жизни;
- общаться через Интернет, участвовать в иноязычных форумах, блогах и социальных сетях;
- подготовиться к поездке в страну изучаемого языка и получить необходимую страноведческую информацию;

Дистанционный курс должен включать в себя: мультимедийное сопровождение с разнообразными коммуникативными заданиями, грамматический справочник, словарь лексического минимума (базовый уровень), упражнения на закрепление и отработку новых лексических и грамматических структур, тестовые задания, лингвострановедческие приложения в виде видеофрагментов по изучаемой теме, обратную связь с преподавателем, а также живое общение с преподавателем посредством приложения Skype.

Традиционный курс обучения иностранному языку принято разделять на блоки, посвященные определенной лексической теме и включающие в себя четко ограниченный фонетический, лексико-грамматический и страноведческий материал. Нам представляется логичным построение дистанционного курса обучения иностранному языку по такому же принципу. Каждый блок дистанционного курса должен состоять из нескольких этапов работы:

- Предварительная работа с активной лексикой блока.
- Предварительная работа с новыми грамматическими структурами блока с активизацией новой лексики.
- Самостоятельная работа с активной лексикой и речевыми образцами блока с использованием коммуникативных заданий: диалоги, тексты по теме блока.
- Упражнения на отработку и закрепление новых лексических и грамматических структур, представленных в блоке.
- Возможность постоянного обращения к грамматическому справочнику и словарю.
- Самостоятельное выполнение обобщающих проверочных заданий по пройденному материалу блока.
- Проверка обобщающих проверочных заданий в режиме off-line.



– Консультации преподавателя в режиме on-line.

Для Курского государственного университета разработка и внедрение дистанционных курсов обучения иностранным языкам представляется важной проблемой для методического исследования. Особенно это направление актуально в отношении преподавания русского языка как иностранного. Ежегодно увеличивается количество иностранных студентов, получающих образование в КГУ по разным направлениям подготовки, при этом обучение в университете ведется только на русском языке. В связи с этим иностранные граждане, поступающие в КГУ, должны либо владеть языком в достаточном объеме, либо пройти необходимую языковую подготовку. При условии прохождения этой подготовки дистанционно, иностранные граждане экономят время и сокращают финансовые затраты на проживание в России в течение года предвузовской подготовки. Кроме того, данный курс может представлять интерес для соотечественников, проживающих за рубежом, и их детей, для ранее изучавших и продолжающих изучать русский язык у себя на родине, а также для широкого круга иностранных граждан различных возрастных и социальных категорий, интересующихся русским языком и культурой России, но не имеющих возможности получить необходимые знания очно, или при невозможности сформировать группу из-за отсутствия достаточного количества слушателей, желающих изучать русский язык. Данная форма обучения также позволяет реализовывать преподавание русского языка как иностранного в целых классах или даже школах в случае отсутствия преподавателя, но при наличии желания изучать данный иностранный язык в рамках учебной программы.

### Список литературы

1. Овсянников В.И., Густырь А.В. Введение в дистанционное образование. Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. – М.: Мин. образования РФ, МГОПУ им. М.А. Шолохова, Межвузовский центр дистанционного образования, РИЦ «Альфа». – 2001.



*Осипова Наталия Валентиновна,  
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской  
и зарубежной литературы,  
Вятский государственный гуманитарный университет.  
Киров, Россия*

## **«ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ОТ XI ДО XXI ВЕКА» КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ**

Ревизия университетских курсов – неизбежное следствие исторического момента в понимании его революционной сущности и глобальных последствий. Тотальный пересмотр идеологических концептов повлек за собой ревизию научных подходов в гуманитарных науках, что в свою очередь ведет к необходимости пересмотра образовательных концепций в высшей школе. Ситуацию усложняет переход на Болонскую систему и изменение образовательных традиций: строгая регламентированность и гуманность к студентам Болонской системы

никак не соотносится с традициями жесткого по требованиям и негуманного по объемам материала, но глубокого по изучению предмета и именно своей фундаментальностью зарекомендовавшего себя советского образования

Ревизия касается трех составляющих: принципа построения взаимоотношений с аудиторией, концепции курса и технологии преподавания. Отношения с аудиторией нужны диалогически открытые, предполагающие совместный процесс мышления, концепция ожидается новая, а технология – инновационная. Каждый из этих трех тезисов формулирует свой круг проблем и задач.

Демократизация образования не прошла без потерь, самая заметная из которых – массовость вузовского образования и как следствие снижение уровня студентов, теперь не лучших выпускников школ, специально и тщательно подготовленных к университету. За двадцать лет моей работы Кировский государственный педагогический институт имени Ленина стал Вятским государственным гуманитарным университетом, а студенты стали свободнее в своих суждениях, более открыты и информированы, но гораздо менее эрудированны в сфере своих непосредственных предметов и менее озабочены обучением. С такой аудиторией проще наладить контакт, но менее интересно обсуждать тот или иной текст, поскольку уровень филологической рефлексии заметно уступает уровню мышления предшествующих поколений студентов

Как показала дискуссия о перспективах гуманитарных наук в одном из последних номеров «Нового литературного обозрения», сходная ситуация в гуманитарном образовании в целом. Профессор В.М.Живов описывает эту ситуацию так: «...В последние десятилетия университет заполняется совсем невежественным юношеством часто с социальными задатками не лучшего качества. <...> Итальянский профессор, который в былые времена мог целый год читать со своими студентами Катутлла и получать от этого – вместе с ними – живое наслаждение, теперь вынужден рассказывать о какой-нибудь римской цивилизации, поясняя – желательно с помощью видеоклипов, – что именно происходило в Колизее. Старых временах можно думать с ностальгией, но их, безусловно, нельзя вернуть. Мы не можем отказаться от идеалов социально равенства ради наслаждения Катутлло» [4,45–46].

Итак, задача в том, как соединить университетский уровень образования с уровнем аудитории, сегодня далекой не только от наслаждения текстом, но и вообще желания читать.

Следующей проблемой является отсутствие на сегодняшний день единой общепринятой концепции истории русской литературы, соответствующей современному состоянию науки. Дискуссия о новой концепции русской литературы (и шире – всего гуманитарного корпуса дисциплин) продолжается по сей день на страницах «Вопросов литературы» и «Нового литературного обозрения» [2;5;6;7;8;9]. Эту многолетнюю дискуссию можно сфокусировать в следующий ряд проблем.

1. Проблема самого жанра «литературной истории», связанная с «лингвистическим поворотом», произошедшим в 1970-е гг. в англоязычной историографии и повлекшим за собой изучение исторических текстов как фикциональных нарративов, являющихся лишь той или иной репрезентацией исторического опыта.
2. Проблема периодизации истории, осознание границ периодов и точек разрыва: размытия одной традиции и начала другой [10,7–19].
3. Проблема кризиса «основных исторических понятий» в современной историографии (в том числе литературоведческой). Ревизия таких базовых понятий как «реализм», «история», «тип», «литературный метод», литературный период и др.
4. Проблема соотношения первостепенных и второстепенных авторов (центр-периферия), которая влияет как на выбор персоналий для включения в курс, так и на акценты в описании литературной эволюции.

5. Проблема литературного канона и его ревизии – самая обсуждаемая в англоязычном литературоведении и теперь уже в русском.

В сложившейся ситуации преподаватель-филолог не может себе позволить, подобно участникам дискуссии, сказать, что у нас нет авторитетной истории литературы и в ближайшее время не предвидится. Процесс воспроизводства знаний не остановим и как следствие, продолжается тиражирование для студентов старых концепций и старых учебников. Пока ученые спорят, рядовые лекторы университетов читают свои курсы, каждый на свой вкус обновляя известный корпус сведений и литературный канон.

Желание создать популярный, а не элитарный курс – это желание просветительское и глобализаторское одновременно, т.е. это желание сделать нечто полезное для массового слушателя множества гуманитарных факультетов РФ, в программу которых входят краткие обзоры по истории русской литературы с XI по XXI век за 72 учебных часа.

Автор этой статьи в течение трех лет читал именно такой курс на социально-гуманитарном факультете ВятГГУ и на собственном опыте знает, насколько непростая это задача. Первоначальный шок от невозможности вместить всю русскую литературу в два семестра через год привел меня к выбору знаковых текстов и знаковых фигур русской литературы, через два года – к описанию преимущественно процессов и тенденций, движения словесности, а не портретов ее деятелей, а через три – к необходимости отдельного проекта под названием «История русской литературы от XI до XXI века за 72 часа».

Курс, предполагающий в рамках ограниченного времени обзор больших кластеров информации по необходимости формулирует единый взгляд и единую концепцию, в данном случае как раз ту, отсутствие которой так активно обсуждается. Эта же необходимость дать большой охват материала ведет к привлечению всего доступного арсенала мультимедийных средств: визуального и видеоряда, подготовка и отбор которого – большая работа, требующая дополнительной квалификации.

Решением проблемы мне видится создание принципиально нового курса «Истории русской литературы от XI до XXI века», который был попыткой преодоления отсутствующей концепции и создания мультимедийного продукта, который возможно использовать в массовом вузовском образовании, не теряя при этом качества подачи материала.

Для такого проекта потребуется собрать большую группу из лучших ученых-филологов как российских, так и зарубежных университетов, при чем мне кажется важным на каждую тему-период предложить взгляд двух ученых: маститого исследователя и молодого ученого. Такой стереоэффект позволит создать уже внутри курса некое диалогическое пространство, которое будет провоцировать к размышлению и студентов, поскольку они будут вынуждены делать собственный и всегда индивидуальный выбор из этих двух точек зрения.

Новаторство проекта состоит и в том, что все лекции будут записаны на видео и в финале представлены как текст и как видеофильм – запись прослушанной лекции. Студенту-слушателю курса такой способ хранения информации даст возможность пересмотреть или заново прочитать материал, а значит, углубить знания в предмете. С этой же целью – предложить путь дальнейшего совершенствования – предполагается создание двух списков по литературе и по критике каждого периода: обязательный и дополнительный, в которых будут рекомендованы исследования по литературе каждого периода.

Принципиальным преимуществом такого курса станет его авторский характер. Каждый отдельный блок лекций – это еще и авторский взгляд, с одной стороны, уже признанного ученого, а с другой, – молодого исследователя. Также ревизии будут подвергнуты списки литературы, критики и исследований. В данном случае это, на мой взгляд, снимает вопрос о принципах отбора, поскольку он определяем авторской волей лектора.

Для рефлексии получающегося результата после каждого лекционного блока планирует-

ся проведение круглого стола по теме периода, например, литературе XVIII века или советской литературе. Это задает предпосылки отдельного научного смысла проекта. Очевидна разница между круглыми столами по проблеме исторической концепции в солидном столичном издании и круглым столом по результату лекций, проходящим в провинциальном вузе с участниками проекта и студентами – слушателями курса: здесь предполагается обсуждение реального результата реально прочитанного авторского курса.

В описании проекта я не касаюсь главного вопроса – содержания курса, той идеологии, которая будет предлагаться внутри лекций, но здесь и заключается главная мысль: в ситуации научной разногласности и отсутствия внятной и авторитетной концепции лучшим выходом кажется, обратившись к признанным специалистам по истории литературы, дать им право личного авторского взгляда, не предпосылая одного единого подхода, а напротив, ожидая некоторой мозаики мнений, которая окончательно будет складываться в единую картину только в финале проекта. В этом есть некоторая интрига, поскольку участие молодых исследователей предполагает и свежий взгляд на привычные имена и события, а диалог с неподготовленной аудиторией будет играть роль уличного эксперта – фильтра предлагаемых концептов.

Здесь стоит ответить на вопрос, почему такой эксперимент должен проходить в провинциальном вузе на гуманитарном факультете, а не филологическом факультете известного столичного университета. Важно, с какой именно аудиторией будет происходить диалог, кристаллизующий авторскую концепцию лектора и формулирующий финальный результат. Конечно, подготовленная филологическая публика лучше сможет понять лектора, ближе знает предмет и больше в нем заинтересована. Значит, продукт, в такой аудитории рождается, будет более профессиональным и глубоким. Именно поэтому мне кажется важным создать принципиально другой тип диалога, когда элита филологического мира будет читать лекции студентам провинциального вуза непрофильной специальности. В результате создаваемый курс будет изначально ориентирован на непрофессиональную, широкую, филологически неначитанную аудиторию. На самом деле для профессоров российской словесности в таком подходе нет ничего нового. Именно так они и читают курсы русской литературы в университетах США, Канады, Израиля и т.д. Новым будет тот факт, что эти профессора приедут в русскую провинцию к русским студентам и будут вместе с ними создавать курс истории русской литературы в популярном варианте. Провинциальная площадка выглядит привлекательной и в силу более удобной организации такого экспериментального курса: в провинциальном вузе проще организовать аудиторию, готовую в течение некоторого дополнительного времени участвовать в проекте. Кроме того, как показывает давний опыт Тыняновских чтений, приезд крупных ученых в маленький провинциальный город способствует большей концентрации на предмете встречи: ничто не отвлекает от главного.

Представленные здесь описание – не только результат размышлений над историко-культурной ситуацией в образовании в целом и над данным курсом в частности, не только род «литературных мечтаний» о лекциях Е.А.Погосян, О.А.Лекманова или Р.Г.Лейбова для кировских студентов; – это уже идущий процесс переговоров с потенциальными лекторами – участниками тыняновских чтений, именно искра которых и побудила автора данной статьи попробовать сделать реальный продукт, нужный и полезный в российских провинциальных вузах.

Поскольку статья эта имеет характер предварительного описания, я не буду указывать всех потенциальных участников проекта. Одна из целей этой статьи – как раз найти сторонников или критиков моей идеи, а возможно, будущих пользователей такого мультимедийного и, бесспорно, инновационного эспресс-курса.

В идеале весь материал должен быть представлен на сайте проекта, что даст возможность использовать его максимально широкой аудитории, как в целях самообразования, так и

как помощь в подготовке к лекциям.

Такая работа требует также «картинок» – выстроенного визуального ряда, который усилит популярность подачи материала – одну из принципиальных установок проекта. Заметим, что подобная работа уже проведена в создании информационных систем для музеев, результатом чего стали образовательные программы и базы данных с продуманным дизайном и удобным интерфейсом [1,17-18;3,20-22]. Необходимость продвижения этого опыта в образовательную сферу кажется естественной и необходимой.

Образование, также как музейное дело, стало оперировать терминами рынка: потребитель, продукт, бизнес-план. Проектные подходы к образованию строятся именно по законам классического маркетинга, и это открывает перед нами новую реальность – реальность образовательных продуктов: удобных для употребления кейсов знаний, приятно упакованных и готовых к употреблению. Однако это вовсе не означает, что такой продукт, изначально рассчитанный, не на элитарный узкий круг, а на массовую аудиторию, должен быть некачественным. Предлагаемый здесь подход, как мне кажется, снимает ряд значимых проблем как концептуального, так и практического плана и дает уникальную возможность представить всю историю русской литературы в кратком, качественном и ярком образце.

### Список литературы.

1. Бызова Э.П., Гук Д.Ю., Воронихина Л.Н., Торшина Л.Е. Иллюстрированная электронная история Государственного Эрмитажа // Материалы 8-й ежегодной конференции АДТИТ-2004. Самара, 2004. С. 17-18.
2. Гаспаров М.Л. Как писать историю литературы // Новое литературное обозрение. 2003. № 59.
3. Дриккер А.С. Пространство экрана – пространство картины: информационные технологии и эстетическое восприятие. Тез. докладов межд. конф. АДТИТ' 2004. Самара, 2004 С. 20-22.
4. Живов В. Гуманитарные науки: чем мы страдаем и как лечиться // Новое литературное обозрение. 2010. №106. С.43-48.
5. Каким должен быть курс истории литературы? [А. Бочаров. Особая статья; Т. Венедиктова. О преимуществе тропинок перед дорогами; С. Кормилов. Мировая литература, литературные ряды и их история; В. М. Толмачев. Сто лет спустя; И. Кондаков. От истории литературы – к поэтике культуры; Н. Полтавцева. Исторична ли история?; К. Исупов. Оглянись на дом свой, или История литературы как исповедь духа] // Вопросы литературы. 1997. №2.
6. “Круглый стол”: Каким должен быть курс истории литературы? [Д. Затонский. Какой не должна быть “История литературы”?; В. Прозоров. Другая реальность; В. Сердюченко. Об одной истории; Н. Анастасьев. Порядок слов; В. Б. Катаев. Проблемы прикладного литературоведения; А. Янушкевич. Жажда синтеза, или “Ах, если бы...”; Л. Таганов. Очерки должны быть именными; С. Страшнов. Рельефы литературных эпох; В. Раков. О целостности и константах литературного развития; П. Куприяновский. Не забывать о главном в нашей науке; В. Океанский. История или литература?] // Вопросы литературы. 1998. №2.
7. Каким должен быть курс истории литературы? [Л. Андреев. Речь идет об обучении; В. Баевский. Пожалуй, нам всем сообща пора приняться за чистку авгиевых конюшен; Е. Елина. О соотношении понятий “литературный процесс” и “литературная жизнь”; А. Зверев. Факты при свете эволюции; И. Кабанова. Будем помнить о студентах; Ю. Ковалев. Спустимся на землю; В. Коновалов. Не должно быть монолога; Т. Кривина. Пусть у нас всегда остается возможность выбора; В. Мусатов. Взгляд на русскую литературу XX века; С. Поварцов. Тише едешь – лучше будешь] // Вопросы литературы. 1998, № 3.
8. Немзер А.С. Как нам делать историю литературы эпохи Жуковского // Тыняновские чтения. М., 2005.
9. Философия филологии: Круглый стол [с участием О. Аронсона, М. Безродного, В. Бибикина, М. Гаспарова, Е. Деготь, Б. Дубина, С. Зенкина, А. Зорина, А. Иванова, С. Козлова, В. Курицына, В. Мильчиной, В. Подороги, И. Прохоровой, М. Рыклина] / Подгот. материалов к публ. С. Зенкина // Новое литературное обозрение. 1996. № 17. С. 45-93.
10. Фуко Археология знания. Археология знания: Пер. с фр./Общ. ред. Бр.Левченко. Киев: Ника-Центр, 1996.

## НОВЫЕ КОННОТАЦИИ СТАРЫХ СЛОВ (О ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ОПИСАНИИ РУССКОЙ СПОНТАННОЙ РЕЧИ)<sup>1</sup>

В последнее время в условиях постоянной модернизации и развития всего общества наблюдается постепенный переход к представлению о том, что в центре лингвистического исследования должна находиться речь, т. е. постоянно изменяющаяся система, язык в действии, реализующийся в процессе речевой коммуникации. Одной из важнейших проблем, выдвигаемых научным сообществом, является лексикографическое описание современной естественной русской речи, поскольку «именно совокупность лексикографических изданий отражает языковой облик эпохи, представляет наиболее существенные изменения в лексиконе современной языковой личности» [13, 131]. Особый интерес представляют те изменения, которые происходят в лексике: многие единицы современного лексикона, активно употребляющиеся в живой речи (максимально изменчивая, подвижная система), знакомые всем говорящим и признаваемые более или менее нормативными, не находят еще пока никакого отражения в языке (относительно стабильная система). Современные словари, в том числе толковые, не отражают в полной мере существующей языковой (речевой) ситуации. Корпусный подход к исследованию позволяет выявить новые тенденции, новые языковые явления, отражающиеся, прежде всего, в индивидуальной речи конкретных носителей языка.

Наиболее подходящим материалом для изучения лексических изменений представляется Звуковой корпус русского языка, а именно блок «Один речевой день» (ОРД), позволяющий «увидеть реальную, естественную, а не искусственно созданную в лабораторных условиях, жизнь, отраженную в речи» [3, 41]. В настоящее время этот материал анализируется с различных точек зрения, при этом затрагивается и лексикографическая проблематика [4]. Результаты одного пилотного исследования и стали объектом внимания в настоящей статье.

В ходе сопоставительного анализа функционирования лексем, обозначающих лицо женского пола, в расшифровках ОРД и словарях русского языка [1; 12], интересным показалось появление новых, предположительно различно окрашенных (негативной и положительной) коннотаций для лексемы *девка*, ср.:

- *приводит / просто какую-то (...) девку // \*П какую-то такую гужбанскую\* какую-то пэтэушницу\**;
- *ну ладно // девка такая / о ! ништяк !*

Однако утверждать, какой именно характер носят эти коннотации, можно только после более тщательного исследования.

Для начала приведем существующие определения лексемы *девка* в толковых словарях. Так, «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова дает следующее толкование: «ДЕ'ВКА, и, ж. (простореч). 1. То же, что девушка в 1 знач. *Состарилась в девках. Зла, в девках целый век.* Грибоедов. 2. Развратная женщина, проститутка. *Уличные девки*» [11, 668]. Более подробное определение предлагает Малый академический словарь: «ДЕ'ВКА, -и, род. мн. -вок, дат. -вкам, ж. 1. Прост. То же, что девушка (в 1 знач.). — *Я к вам на минутку, Марфа Тимофеевна, — начала было она [Лиза]... — Зачем на минутку? — возразила ста-*

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ "Изучение зависимости речевых характеристик от условий коммуникации (корпусное исследование на материале повседневной русской речи)" (проект 10-06-00300)

*рушка*. — *Что это вы все, молодые девки, за непоседы за такие?* Тургенев, Дворянское гнездо. **2.** *Устар.* Крестьянская девушка. *Мужики сгребали невеяное зерно в ворох, бабы и девки заматали.* Л. Толстой, Хаджи-Мурат. **3.** *Устар.* То же, что *девушка* (во 2 знач.). *Дворовая девка. При крепостном звании горничною не называли, а просто — девка.* Лесков, Обман. **4.** *Груб. прост.* О развратной женщине, проститутке. *Уличная девка* [10, 375]. Как видно из обращений к словарям, одно из значений несет негативную оценку ('развратная женщина, проститутка'), остальные же достаточно нейтральны. Однако контексты ОРД предлагают, на наш взгляд, другое использование данной лексемы.

Обратимся к контексту (1), в котором лексема *девка* употребляется с определением *гужбанская*, которое само по себе представляет большой интерес для лексикографического анализа. Представляется, что понимание значения этого слова поможет понять характер коннотации *девки*.

Первым шагом стало обращение к Национальному корпусу русского языка (НКРЯ), поскольку в толковых словарях это прилагательное не зафиксировано. Результатом поиска в НКРЯ стала всего одна цитата из «Республики ШКИД, которая не проливали света на значение данной лексемы:

- *Четырнадцать лет, а вид гужбанский прямо купец приволжский какой-то* [Г. Белых, Л. Пантелеев. Республика ШКИД (1926)].

При этом Интернет оказался буквально наводнен текстами, содержащими эту лексему или однокоренные с ней (орфография и пунктуация в цитатах — авторские):

- *Оттачиваю гужбанский лексикон. Не стоит оттачивать его на мне. Рекомендую ознакомиться с содержанием этой ссылки...*;
- *Парень, я ведь с тобой вежливо разговариваю, не стоит и тебе на гужбанский слэнг переходить;*
- *Мне просто дико интересно судьба людей тех людей кто остался в самом западном городе США. Мы жили там четыре месяца. и на след. год все таки едем в этот город, уже такой родной. Аа ну ка, сиэтловчане или как вас там, расскажите как там щас вам, как там погода, самый гужбанский район и-district, где самые милые парни в США! И те, кто туда собирается, давайте объединяться уже. В прошлом году нас там было оооооочееенннь мало. Одни алясочники после августа понаехали;*
- *Советский человек не имеет выхода на хорошее вино или оружие, вот и муслируется то что есть без предела. Из отвратнейшего Саперави делали глнтвейн, чтобы хоть как-то протолкнуть эту жижу на пути к гужбанскому кайфу... так и вся эта макаровщина. Почему бы не признать просто что ежели другого нет, то и этот сойдет? Сам бы взял, если бы другого ничего небыло.*

Наконец, был обнаружен рецепт *гужбанского пирога*, который готовили для ломовых извозчиков на основе квашеной капусты, лука и сельди. Кроме этого, стоит упомянуть и *гужевом транспорте*, и непосредственно о слове *гуж*, обозначающем кожаную петлю в хомуте, прикрепляющей оглобли к упряжи [7, 133]. Именно от этих лексем в дальнейшем образовался *гужбан* как «ломовой извозчик», что можно проследить, например, в «Словаре воровского и арестантского языка», предлагающем такое определение лексемы *гужбан* — 'извозчик, дурак' [8, 28]. По утверждению В. В. Шаповала, вследствие смешения этого значения, а также значения слова *гужа* ('желудочные капли, используемые как внутривенный наркотик'), появилось новое слово — *гужбанить* [14].

Значение данной лексемы нетрудно установить, обратившись опять же к всемирной паутине:

- — *Пошли, хоть душ примем, — сказал Николай Войцеху. — Опять всю ночь гужбанить...*  
— *Что такое «гужбанить»?* — спросил Войцех.

– Да то же самое, что везде – пиво, вино, пляски... В Рим прибегут два десятка законченных ханыг с одышкой и мешками под глазами...

Скорее всего, значение слова *гужбанский* восходит либо к существительному *гужбан*, либо к глаголу *гужбанить*. Таким образом, можно сделать вывод, что *гужбанская девка* – это или девушка, проводящая время в праздности и увеселениях, или же простая девушка, по социальному положению стоящая достаточно низко – на уровне ломовых извозчиков. Так или иначе, можно говорить о том, что в этом случае преобладает негативный характер коннотации слова *девка*.

Контекст (2) представляет собой более простой случай для анализа, благодаря слову *ништяк*, используемому для «выражения отношения» к упоминаемой *девке*. Значение данной лексемы можно найти даже в «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова: «НИШТЯК. *Жарг.* I. нареч., в функц. сказ. О чувстве полного удовлетворения, испытываемом кем-л.; хорошо, отлично. *В лесу ништяк!* II. В знач. частицы. Выражает полное согласие с кем-л., одобрение чего-л. *Получил деньги? Ну, ништяк!*» [5, 653]. Исходя из этого можно сделать вывод, что в контексте (2) лексема *девка* имеет, скорее, положительную коннотацию.

Однако для подтверждения сделанных выводов целесообразно все же обратиться к *ментальному лексикону* (МЛ) носителей языка. Этот термин был введен еще в 1966 году психологом Р. Ч. Олдфилдом, который понимал под ментальным лексиконом совокупность хранящейся в долговременной памяти слов, посредством которой в процессе восприятия осуществляется доступ к лексической информации [15]. В настоящее время в связи с появлением большого количества экспериментальных исследований в данной области наблюдается постепенное изменение значения термина. При этом все чаще встречается понимание динамической структуры этого понятия, что подразумевает формирование МЛ человека в результате переработки его речевого и неречевого опыта, а значит, и возможность изменения количества единиц МЛ и связей между ними [9, 37]. Наиболее удачным представляется определение, предложенное А. А. Залевской, по которому ментальный лексикон является сложной многоярусной системой пересекающихся полей, представляющих собой упорядоченную по разным основаниям информацию как о явлениях действительности, так и о связанных с ними языковых единицах, сложную сеть взаимосвязей, увязывающую огромное количество знаний в памяти человека [6, 87-88].

В нашем случае для обращения к ментальному лексикону носителей языка был проведен опрос, в котором предлагалось дать определение лексеме *девка* (без обращения к контексту), а также охарактеризовать ее коннотации исходя из следующей системы помет:

- (книжн.) – книжное;
- (высок.) – высокое;
- (офиц.) – официальное;
- (разг.) – разговорное;
- (прост.) – просторечное;
- (обл.) – областное;
- (презр.) – презрительное;
- (неодобр.) – неодобрительное;
- (пренебр.) – пренебрежительное;
- (шутл.) – шутливое;
- (ирон.) – ироническое;
- (бран.) – бранное.

Стоит сразу же оговорить, что в задачи исследования не входило определение стилистических характеристик данной лексемы, поэтому предложенная система помет была позаимствована из «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова [7, 12-13].



В опросе приняли участие 40 информантов (10 мужчин и 30 женщин) с различным уровнем образования (неоконченное высшее, высшее, кандидаты и доктора наук, филологи и нефилологи) и разного возраста (от 17 до 73 лет).

Большинство респондентов присвоили лексеме *девка* следующие пометы (упорядочены по частоте):

- 1) разговорное (90%);
- 2) неодобрительное (60%);
- 3) пренебрежительное (50%);
- 4) презрительное (40 %);
- 5) бранное (30 %)².

По этим результатам можно было бы смело фиксировать негативную коннотацию как единственную для слова *девка*, если бы не ряд интересных определений и замечаний, предложенных информантами.

Хотя многие из опрошенных, характеризуя данную лексему, говорили, что *девка* – это девица или легкого поведения, или малообразованная, из нижних слоев общества или неблагополучной семьи, около 40 % (16 человек) отметили, что в последнее время наблюдается тенденция к употреблению этого слова в положительном значении. В качестве примеров приводились следующие контексты (по-видимому, из речевой практики респондентов):

- *Она, вообще-то, девка-то хорошая, хорошая, работающая такая, уважительная, с головой, с образованием;*
- *Вот это девка: красивая, умная, аппетитная!*

Отдельные замечания касались того, что употребление лексемы *девка* с положительной коннотацией характерно для речи представителей старшего поколения или для современной городской речи, в ситуации, когда разговор идет о близких знакомых или коллегах одного возраста. Шесть человек (15 %) отметили также, что часто слышали, как *девка* используется в значениях 'девушка', 'женщина' без ярко выраженной положительной или негативной коннотации.

Таким образом, можно утверждать, что в современной устной русской речи параллельно существуют две противоположные коннотации слова *девка* (что подтверждается и результатами опроса, и контекстами ОРД), ранее не зафиксированные в словарях. Хотя коннотации лексем не входят непосредственно в их толкование, они, несомненно, должны постоянно исследоваться и при возможности фиксироваться в словарных статьях, потому что, по выражению Ю. Д. Апресяна, «через отсылку к коннотациям объясняются важнейшие семантические связи данной лексемы с другими лексемами в словаре и их семантические взаимодействия с другими единицами языка в тексте» [2, 116]. В дальнейшем именно эти коннотации могут послужить основой для формирования или переносных значений той или иной единицы, или производных слов. Материал различных корпусов русского языка представляется оптимальным полем для таких исследований.

## Список литературы

1. Андросова Н. А., Чен Ч. В. О возможностях лексикографического описания русской спонтанной речи // Современные коммуникации: Язык. Человек. Общество. Культура. Сборник статей. Екатеринбург, 2010. С. 231-235.
2. Апресян Ю. Д. Исследования по семантике и лексикографии. Т. I: Парадигматика. М., 2009.
3. Асиновский А. С., Богданова Н. В., Маркасова Е. В., Степанова С. Б., Супрунова А. В., Шерстинова Т. Ю. Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Выпуск 9 (16). По материалам ежегодной международной конференции «Диалог» (2010) / Гл. ред. А. Е. Кибрик. М., 2010. С. 41-46.

---

² Поскольку информанты присваивали по несколько вариантов коннотаций, сумма превышает 100%

4. Богданова Н. В. Звуковой корпус русского языка как материал для новых лексикографических проектов // Слово. Словарь. Словесность: Текст словаря и контекст лексикографии. Материалы Всероссийской научной конференции. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 1-13 ноября 2009 года. СПб., 2010. С. 459-465.
5. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. СПб., 2006.
6. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. Воронеж, 1990.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992.
8. Попов В. М. Словарь воровского и арестантского языка. Киев: Печатня, 1912.
9. Риехакайнен Е. И. Взаимодействие контекстной предсказуемости и частотности в процессе восприятия спонтанной речи (на материале русского языка). Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2010 (машинопись).
10. Словарь русского языка. В 4 т. / Под ред. Евгеньевой А. П. Т. 1. М., 1999.
11. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1. М., 2000.
12. Чен Ч. В. Слова, называющие лицо женского пола, в русском языке и речи (словарь vs. ментальный лексикон говорящего). Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2010 (машинопись).
13. Черняк В. Д. Современная лексикография как зеркало социальной жизни современной России // Современная русская речь: состояние и функционирование. Сборник аналитических материалов / Под ред. С. И. Богданова, Л. А. Вербицкой, Л. В. Московкина, Е. Е. Юркова. СПб., 2004. С. 131-155.
14. Шаповал В. В. «Жэ» многострадальная // <http://www.philology.ru/marginalia/shapoval5.htm>.
15. Oldfield R. C. Things, Words, and the Brain // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1966. Vol. 18. P. 340-353.



*Парсаданян Лилит Смбатовна,  
преподаватель кафедры иностранных языков  
Ванадзорского государственного университета.  
Ванадзор, Армения*

## РОЛЬ ПАДЕЖА В УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В природе мы наблюдаем только вещи и их взаимоотношения. Языковым средством передачи отношений между предметами, существующими в объективном мире, является категория падежа имени существительного. Падеж это грамматическая категория, передающая отношения существительного с другими словами в предложении. Падеж выражается формой имени существительного.<sup>1</sup>

В противоположность четко выраженной категории числа, проблема падежа сводится к вопросу, существует ли в английском языке падеж. Ответ на этот вопрос зависит от того, рассматривать ли падеж как форму или только как содержание, передаваемое теми или иными средствами.

Каждая из падежных форм имени существительного, местоимений и других слов называется падеж или падежная форма. Падеж категория морфологическая, которая передает межпредметные отношения существительного в предложении.<sup>2</sup>

Те или иные отношения должны передаваться падежом и формой имени. Все другие средства не заключенные в форме имени (предлоги, порядок слов) не являются морфологическими и не рассматриваются как формы падежа.

Возникает вопрос. 1) Для чего языку нужен падеж? 2) Какова роль падежа? Падеж играет важнейшую роль ни только в устной, но и в письменной речи. С помощью падежа и падежных

форм выражаются различные межпредметные отношения, когда существительное в устной и письменной речи вступает в связь с другими словами предложения. В армянском языке падежи несут огромную информационную нагрузку: без падежей не может обойтись не одно армянское предложение. Если в армянском языке исчезли все падежные окончания, мы не сумели бы понять ни одного предложения. Падеж указывает на те роли которые подлежащее (существительное) и пациенс играют в ситуации: если поменять падежи, то и роли поменяется. Очевидно информация, которая в армянском языке кодируется падежными формами, в английском языке передается другими средствами. В английском языке различение подлежащего и прямого дополнения опирается на порядок слов: подлежащее располагается перед глаголами в личной форме, а прямое дополнение-после. Так решается проблема отсутствия форм именительного и винительного падежей. Аналогали других падежей в английском языке являются сочетания существительных с предлогами.<sup>3</sup>

Причиной этого является то, что в английском существительное ни имеет косвенных падежей (кроме притяжительного): Например предлог of может передавать значение родительного падежа; to – дательного, with, by – творительного.<sup>3</sup>

Падежная система английского языка имеет ряд общих черт и различий с падежной системой армянского языка. Падежная система армянского языка включает падежи – именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный, местный.<sup>2</sup> Падежная система современного английского языка представлена оппозицией двух падежей-общего (Common Case) и родительного (Genitive) или притяжительного (Possesive) падежа.

В английском языке в общем падеже у существительного нет особых окончаний. Связь существительного с другими словами предложения выражается предлогами а также определяется местом, занимаемым в предложении. «Общий падеж» не имеет морфологического оформления, не передает никакого отношения, существительное вне контекста передает только значение числа, но не отношение к другим членам предложения.

The flat is comfortable; the rooms of the flat.

Существительное в форме именительного падежа обозначает предмет как исходный, независимый в своих отношениях с другими предметами. Существительное в общем падеже стоящее перед сказуемым является подлежащим. “He likes to take a warm shower every morning”.

Связь именительного падежа с семантической ролью активного деятеля находится в независимом отношении с другими предметами. Синтаксически независимая роль подлежащего в предложении, оказывает влияние на сознание носителей языка и заставляет рассматривать предмет, обозначаемый существительным в именительном падеже, как независимый и активный производитель действия, например:

“Thus the rain saved the traveller’s life”. “Итак дождь спас жизнь путешественника”.

Независимый член отношения (подлежащее) воспринимается как “активный деятель”, а противоположный ему член- дополнительные- как “объект действия”.

В армянском языке функция именительного падежа совпадает с функцией общего падежа.

Существительное в именительном падеже является активным деятелем производителем действия и в предложении выполняет функцию подлежащего.

“The doctor examined the patient”. “Доктор осмотрел пациента”. <<Բժիշկը զննեց հիվանդին>>:

“The painter painted the girl’s portrait”. “Художник нарисовал портрет девушки. <<Նկարիչը նկարեց աղջկա դիմանկարը>>:

В английского языке основной функцией притяжительного падежа является передача отношения принадлежности (обладания).

“The girls’ skirts are nice”. “Платья девушек красивы”.

Форма притяжительного падежа образуется двумя способами с помощью падежного окончания 's и сочетания существительного с предлогом of. Например, the corporation's manager; the roof of the house'.

По мнению Кверка форма английского притяжительного падежа обозначает “субъект” действия, а форма с “of” относятся к объекту действия.<sup>8</sup>

В этой форме используются существительные одушевлённые, обозначающие лиц или живых существ, имена собственные и имена собирательные с характеристиками лица. Например:

St. Paul's Cathedral, the cat's face, the nation's resources, the boy's future и т.д..

Роль “обладателя” выражается существительным в форме притяжительного падежа, обозначающим одушевленный предмет (my sister's flat) а также формой “of + существительное”, если существительное обозначает неодушевленный предмет и выражаются отношения принадлежности части к целому между неодушевлёнными предметами, например: branches of the fir-tree.

В отличие от английского в армянском языке форма родительного падежа образуется с помощью прибавления разных падежных окончаний. В родительном падеже существует два вида склонения: внешнее и внутреннее. Есть показатели внешнего склонения (ի, ու, տի, յաւ, լի, ոչ, ց), и внутреннего склонения (ւ, ո).<sup>9</sup> Например:

Английский	Русский	Армянский
brother-brother's	брат-брата	եղբայր-եղբոր
friend-friend's	друг-друга	ընկեր-ընկերոջ
yesterday-yesterday's	вчерашний-вчерашнего	երեկ-երեկվա

В армянском языке существительное в родительном падеже выполняет следующие синтаксические функции в предложении:

1. Определение – Люблю печальную музыку струи саза.  
Մեր հին սագի ողբանվազ, լազակումսձ լարն եմ սիրում:
2. Определительное – Горный цветок собрала она.  
Սարի ծաղիկ հավաքեց նա:
3. Предикатив – Это мясо баранины.  
Այդ միսը ոչխարի է:
4. Преобразованное подлежащее - С его появлением все протянулись.  
Մրա հայտնվելուն պես բոլորը զգաստագան:<sup>2</sup>

Винительный падеж в английском стоит после сказуемого и является прямым дополнением, The boy is writing an article. Мальчик пишет статью. Տղան հոդված է գրում:

Существительное в дательном падеже является косвенным дополнением и выражается сочетанием существительного с предлогами to и for.

The girl gave flowers to her teacher. В армянском существительное в дательном падеже выражается с падежным окончанием.<sup>2</sup> Աղջիկը ծաղիկներ նվիրեց իր ուսուցչուհուն:

Отношения, которые в армянском языке передаются существительным в предложном падеже с помощью падежных окончаний, в английском языке выражаются различными предлогами, about, of. В обоих языках выполняют функцию предложного косвенного дополнения.

They spoke of art and history. Они говорили об искусстве и истории. Մրանք խոսում են արվեստից և պատմությունից:

Отношения которые в армянском языке передаются в существительным в творительном падеже прибавлением падежного окончания, в английском языке выражается посредством предлога by в сочетании с существительным, либо предлога with и выполняет функцию предложного дополнения.

to travel by train - ճանապարհորդել ինքնատրոսով  
to cut with a knife- կտրել դանակով

to write with a black pen- գրել գրիչով

В армянском языке существительное в местном падеже образуется прибавлением падежного окончания или предлоги, а в английском языке выражается предлогом in в сочитании с существительным.

There is something interesting in that job. В этой работе есть что-то интересное. Այդ աշխատանքի մեջ ինչ-որ հետաքրքիր բան կա:

Можно сделать вывод, что падеж в обеих языках играет значительную роль и выполняет функцию передачи отношений между словами и участниками внеязыковой ситуации. Большой вклад в выражении падежной системе влияют предлоги. По мнению К. С. Аксаковы, “знание предлогов объясняет и подтверждает (оправдывает) знание падежей”.<sup>10</sup>

В армянском языке наибольшая нагрузка при передаче межпредметных отношений ложится на категорию падежа. В английском языке синтаксис (порядок слов) берет на себя функцию оформления межпредметных отношений. Функцию передачи семантики отношения берет на себя предикат, предлоги и контекст.

Сравнительная характеристика

В качестве общих черт, характерных для обеих падежных систем можно указать следующее:

1. В системе падежей выделяется прямой падеж – именительный, который является начальной формой парадигмы оклонений, употребляется как название предмета или явления, в предложении оформляет главный член предложения.<sup>5</sup>
2. Косвенные падежи оформляют в предложении второстепенные члены и выражают объектные, обстоятельственные и определительные отношения.
3. Объектные обстоятельственные и определительные отношения могут быть выражены косвенным падежом имени существительного без предлога или же сочетанием косвенного падежа или предлога.
4. Общность в падежной системе английского и армянского языков обнаруживается также в сходстве значений и употреблений отдельных падежей. Так, в армянском и английском языках именительный падеж является характерной формой подлежащего; родительный падеж связан со значением принадлежности.<sup>6</sup>
5. В английском и армянском языках роль падежа очень важна. В обеих языках падеж несет огромную информационную и функциональную роль.

Внешним проявлением специфики падежной системы каждого отдельного языка является различие в количестве падежей.

1. В армянском языке их 6, а в английском – 2. Соответственно этому по разному распределяются их функции.
2. В армянском языке существительное в родительном падеже выражают принадлежность с помощью падежных окончаний. В английском языке принадлежность выражается сочетанием существительного с предлогом of, и путем прибавления окончания 's (знака апострофа и буквы s).<sup>7</sup>
3. Отношения, которые в армянском языке передаются существительным в дательном падеже, в английском языке выражаются сочетанием существительного с предлогом to.
4. Отношения, которые в армянском языке передаются существительным в творительном падеже, в английском выражается с помощью предлога by и with.

В обеих языках падежи играют незаменимую роль. В армянском языке если существительному в родительном падеже не прибавить падежное окончание, то предложение будет бессмысленной. В английском языке будет тоже самое, если существительному в притяжительном падеже не прибавить окончание 's или предлог of, то весь смысл предложения изменится. В английском языке важен еще порядок слов и сочетание существительного с предлогами.

## Библиография

1. Н. А. Кобрина, Е. А. Корнеева, М. Н. Оссовская, К. А. Гузеева Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис. 2-е изд.-СПб.: Перспектива «Издательство Союз», 2008.-528с. (с. 214)
2. Գ. Լ. Խաչատրյան Հայոց լեզվի ոլորաններում. Հարցեր և պատասխաններ հայոց լեզվից - »Տիր« Հրատարակչություն, Վանաձոր, 1994-164էջ (էջ 30, 34-36)
3. К. А. Гузеева Справочник по грамматике английского языка. СПб.: «Издательство Союз», 2000, 288с. (с. 20, с. 218)
4. Т. А. Барабаш A Guide to Better Grammar. Пособие по грамматике современного английского языка. М., ЮНВЕС, 2000г. – 329с. (с. 18)
5. Յոս. Ավետիսյան, Տ. Զարարյան Հայոց լեզու: Ձևաբանություն-»Ձանգակ-97« Հրատ., 2008-287 էջ (էջ 27)
6. В. А. Миловидов Все правила английского языка: справ. пособие/В. А. Миловидов.-М.:АСТ: Астрель, 2009.-256с. (с. 35)
7. Е. Б. Зверховская, Секреты английской грамматики: Учев. Посов. /Е. Б. Зверховская, Е. Ф. Косиченко.-М.: Ин. язык: Оникс, 2005-688с.- (английский для вас). (с. 76-77)
8. Quirk R. Grammar of English.-London: Oxford UP, 1995.-466p. (p. 323)
9. Մ. Ե. Ասատրյան Ժամանակակից հայոց լեզու: Ձևաբանություն: Երևանի պետ. համալս., 4-րդ հրատ.: Եր.: Երևանի համալս. հրատ., 2004, 432 էջ: (էջ 70-76)
10. Аксаков К. С. Опыт русской грамматики // Аксаков К. С. Полное собрание сочинений-Т. 3, ч. 2-М.: Б. и, 1880. – 503. (с. 129)
11. Мюллер, В. К. Большой современный англо-русский, русско-английский словарь, Новая редакция. - М.: Цитадельтрейд: ООО «Издательский дом «Вече», 2009. 1056с.



*Петрикова Анна,  
кандидат филологических наук,  
старший преподаватель методики русского языка как иностранного  
кафедры русистики и его переводоведения  
филологического факультета Прешовского университета.  
Прешево, Словакия*

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ИНТЕГРИРОВАННОГО УЧЕНИКА С ПОЗИЦИИ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В связи с современным процессом образования все чаще говорится о кризисе образования, внутренние причины которого ученые видят в несовершенстве существующей концепции образования. М.Н. Берулава считает, что в школьной среде стали массовыми явления дезадаптации, депривации, деиндивидуализации личности, понижения общей и педагогической культуры учителей (Берулова 2003). Человек в этой массе ощущает себя несосредоточенным, несвободным и потерянным. В современной школе гуманизм как идейно ценностный комплекс находится где-то на периферии. На таком фоне идея величайшего педагога 17 века Я.А. Коменского о школе как «мастерской человечности» превращается в потребительскую мастерскую.

Слово *гуманизация* образовано от лат. *humanitas* — человечность, лат. *humanus* — человеческий, лат. *homo* — человек. В словацком издании «Словаря иностранных слов» гуманизация (*humanizácia*) определена как *humanizovanie, poľudšťovanie, poľudštenie, snaha a úsilie*

*humanizovať niečo* (Slovník cudzích slov (akademický), 2005). Семантическим ядром слова является *человек*, который находится в центре внимания эдукации. Гуманизация образования предполагает отбрасывание педагогического субгуманизма, который до сих пор царит в школах, где учеником жертвуют во имя узко понимаемой цели. Л. Риис считает, что положение у такого ученика редуцировано на когнитивного актера в зависимости от предмета (Ries, 2008, 57).

Одним из главных принципов гуманизации эдукации является уважение прав учащихся, развитие их собственного потенциала и возможность стать личностью, а не средством для манипулирования современной экономики. Получение знаний в таких условиях обеспечит ученикам полноценное вхождение в самостоятельную жизнь, труд и в профессиональное образование. Такой подход напоминает идею Я.А. Коменского о природе, которая если начнет дело, то не перестанет, пока его не закончит. Так и ученик должен быть в школе до тех пор, пока не станет образованным, моральным и религиозным человеком (Komenský, 1954, 111).

Следующим принципом гуманизации образования считаем принятие ученика как личности с учетом его интеллектуальных, физических, нравственно-психологических особенностей. Я.А. Коменский также говорит о том, что учитель должен воспринимать всех учеников в классе, никого при этом не забывая. Все, что говорится одному ученику, может пригодиться всем присутствующим (Komenský, 1954, 147).

В таком случае необходимо упорядочить содержание программ школьного обучения, создать материальные условия. Однако, в первую очередь, необходимо обратить внимание на саму личность учителя, который должен быть также гуманным, свободным, творческим, а ученики – это его отражение. Личность педагога складывается из его мировоззрения, воли, характера, чувств, эрудиции, культуры, а также его способностей, специальных знаний, умений, навыков. В данном контексте Л. Риис имеет несколько *утопическую* цель, считая, что преподаватель школы будущего должен владеть широким «философско-антропологическим и этическим горизонтом» (Ries, 2008, 107). Такой преподаватель не попадет под давление бюрократического руководства школой, рыночной модели образования или модели виртуальной, сетевой школы будущего. Образованный преподаватель не будет отождествляться с ослаблением антропологического, этического, духовного направления школы и эдукации. Профессионализм преподавателя не позволит примириться с кризисом образования.

В данном случае государственная система образования оказывает помощь преподавателю, предлагая необходимые возможности повышения квалификации путем участия в разных эдукационных проектах. Одной из современных концепций государственного образования Словакии является серия непрерывных (*kontinuálnych*) программ образования для преподавателей основных и средних школ. Преподаватель русского языка может участвовать в таких программах, как: *Как научить учеников обрабатывать информации из текста; Творческая драматизация в эдукационном процессе; Составление дидактических тестов по русскому языку; Языковая компетенция учителя русского языка основной школы*. Одной из эффективных является программа *Гуманизация процесса обучения иностранного языка*, содержание которой исходит из гуманизации образовательного процесса. Содержание программы сосредотачивает внимание как на теоретические вопросы, так и на развитие практических умений необходимых для реализации такого обучения. Преподаватель должен получить профессиональные компетенции, направленные на поощрение образовательной автономности ученика, который должен самостоятельно и сам отвечать за свое обучение. В таком случае учитель меняется на координатора и воспринимает ученика как цельный субъект. Главным является не только сам процесс обучения, но и мышление, чувствительность и поведение учеников вместе с принципом интердисциплинарности и кооперативности в обучении. В процессе обучения ставится упор на индивидуальную интеллегенцию учеников. Для этого используются преподавателем определенные стратегии и технологии.

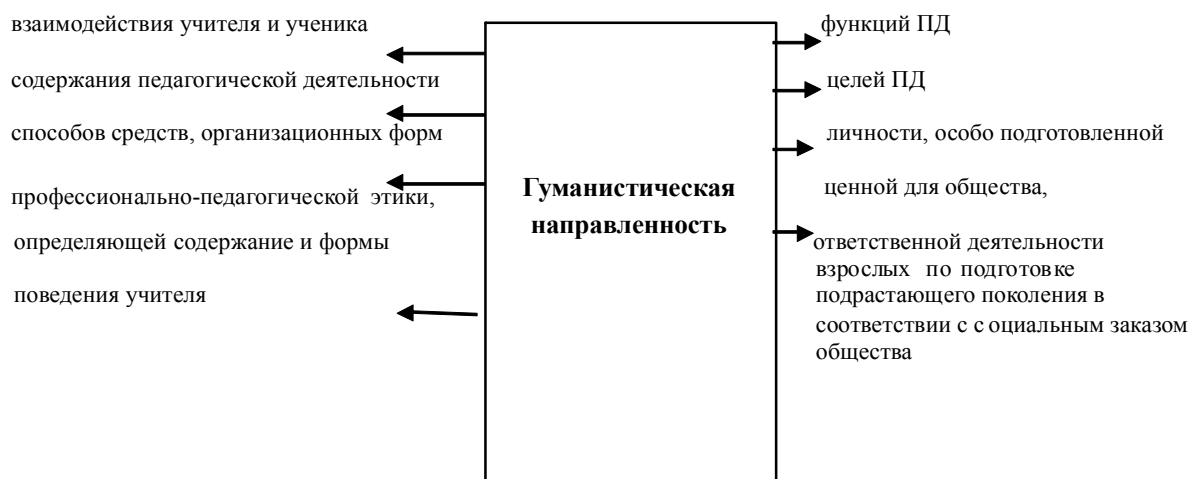
Таким образом, с одной стороны успех в образовательном процессе зависит от личностных качеств преподавателя, его профессиональной компетенции, с другой стороны – это условия его деятельности, которые необходимо улучшить, разработав грантовые проекты и получения финансовой поддержки из европейских фондов развития.

Ряд ученых считает, что средством гуманизации образования является его *гуманитаризация*, суть которой в проникновении гуманитарного знания и его методов в содержание естественно-научных дисциплин, а также увеличение доли гуманитарного образования в разных педагогических системах образования (Иванова, Левина, 2006).

Слово *гуманитарный (humanitný)* в «Кратком словаре словацкого языка» (Krátky slovník slovenského jazyka, 2003) понимается как *týkajúci sa (ľudskej) spoločnosti*. Гуманитарный, таким образом, означает отношение к человеку и его культуре; обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека.

Итак, новая парадигма образования исходит из гуманистического характера педагогической деятельности, т.е. из комплекса взаимосвязанных компонентов: функций, целей педагогической деятельности, взаимоотношений субъектов.

В.П. Симонов (цит. по Иванова, Левина, 2006) предлагает следующую схему компонентов педагогической системы с гуманистических позиций.



Все вместе взятые компоненты представляют гуманистическую модель педагогической деятельности. Данные компоненты не взаимоисключаются, а взаимодополняются.

Так, что же составляет цель педагогической деятельности с точки зрения гуманизации образования? Прежде всего речь идет о воспитании гуманной личности человека в его полноте и в соответствии с социальным заказом общества. Личность ученика должна быть всесторонне развитой с учетом возможностей физической, интеллектуальной и духовно-нравственной самореализации каждой личности.

В гуманной школе, по словам Л. Рииса (2008) должен быть организован процесс обучения так, чтобы результатом не был только человек *homo faber*, т.е. быть способным трудящимся, подающим результаты, а хотя бы *homo ludens*, т.е. быть таким человеком, который хочет и умеет в жизни быть игривым, но и также быть человеком *homo moralis*, т.е. человеком любящим и уважающим себя и других. Целью гуманной личности должно стать достижение статуса *homo spiritualis*, т.е. человека, ориентировавшегося на высшие ценности, ищущего в жизни ее смысл и понимающего значение духовного роста.

В гуманизации образования имеет свое исключительное место – иностранный язык. Во-первых, язык является главным средством общения. Мы знакомимся с другими народами посредством иностранного языка, а так лучше понимаем себя. Учимся быть толерантными к другим народам, их традициям, специфическим обрядам, понимать чужое мировоззрение.



Во-вторых, иностранный язык с позиции гуманизации образования это и предмет познания. Ученику необходимо изучать систему самого иностранного языка; уметь слышать и дифференцировать звуки иностранной речи; понимать грамматические функции слов; воспринимать значения слов; быть способным учиться язык индуктивным способом, глубже проникнуть в грамматику языка.

Преподаватель вступает в этот процесс как сотрудник ученика, его проводник, налаживая социальный климат в классе. Учитель понимает свою деятельность как вспомогательную помощь ученикам, которые в свою очередь принимают помощь и чувствуют позицию учителя, который готов получать новые информации от своих же учеников.

Личность ученика так с позиции гуманизации образования является центральной, что немало важно в случае интегрированных учеников, в последние десятилетие количество которых возросло. Это ученики, у которых был установлен диагноз *специфические нарушения развития школьных навыков* (špecifické vývinové poruchy učenia).

К ним относятся следующие нарушения:

- специфическое нарушение навыков чтения (дислексия);
- специфическое нарушение навыков письма (дисграфия);
- специфическое нарушение орфографических навыков (дисорфография);
- специфическое нарушение навыка понимания услышанного текста (дисфазия);
- специфическое нарушение арифметических навыков (дискалькулия);
- смешанное расстройство школьных навыков (трудности обучения).

Каждая, отдельно взятая дисфункция, может встречаться у учеников в изолированном виде, но и в комбинированном виде, например, дислексия вместе с дисграфией и т.д..

Самым главным является установить правильный диагноз, о каком нарушении идет речь, ведь от этого зависит и специальный подход к ученику, к организации процессу обучения. Данная процедура усложняется тем, что конкретный тип нарушения значительно варьирует от ребенка к ребенку. В каждом случае, требуется кооперация школы с психологом и специальным педагогом, который следит на уроке за учеником и учителем, предлагая ему, в свою очередь, адекватные методы и стратегии обучения.

Ученик с нарушением развития навыков считается интегрированным<sup>1</sup> учеником с индивидуальным планом обучения в данной школе.

Как уже было сказано, среди специфических нарушений развития школьных навыков входят специфические расстройства развития речи и языка, конкретно - нарушение в развитии навыков чтения. Почему затрагивается именно этот вид речевой деятельности? Р. Гренарова справедливо заметила, что «чтение является основой и исходным моментом для дальнейшего учения. Писать можно на компьютере, считать на калькуляторе» (Grenarová, 2006). Что можно предложить взамен чтению, восприятие на слух?

Интегрированным ученикам часто предлагают русский язык как иностранный, считая его легким для изучения словаками, с чем профессионал не согласится. Говоря о правильности выбора иностранного языка, О. Зелинкова (2003) исходит из субтипов дислексии. У левогемисферных дислектиков процесс чтения основан на понимании содержания текста, они способны додуматься до исходного значения. Такому типу дислектиков рекомендуется изучать английский язык, который будет даваться ученику с минимальными трудностями. Правогемисферные дислектики читают на основании перцептивно-пространственных стратегий, по слогам. Таким дислектикам лучше будет заняться изучением немецкого языка

---

<sup>1</sup> „Integrovaný žiak je žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý bol prijatý do základnej školy alebo strednej školy na základe písomného vyjadrenia zariadenia špeciálno-pedagogického poradenstva, po poradenským zariadením vykonaných diagnostických vyšetreniach. Žiak s vývinovými poruchami učenia alebo správania môže byť evidovaný a vykázaný ako integrovaný aj na základe písomného vyjadrenia pedagogicko-psychologickej poradne.“ (§ 32b, ods.(1) zákona c. 29/1984 Zb. v znení zákona c.365/2004 Z.z.).

(Zelinková, 2003, 165). В случае изучения дислектиками русского языка повышается мера отрицательного трансфера. В основном, специалисты скептически относятся к обучению русского языка дислектиков, аргументируя близкородственностью языков, их схожестью.

Может быть было бы проще освободить дислектика от обучения иностранному языку, однако это против Декларации прав ребенка (2.9.1990, часть 13, абзац 1), в котором говорится о праве ребенка посредством разных средств в зависимости от воли ребенка свободно выражаться, искать и принимать информации, не взирая на устные, письменные, печатные ограничения. Освобождение ребенка от иностранного языка в основной школе может создавать препятствия в его дальнейшем образовании. Поэтому каждый гражданин Европейского союза должен владеть хотя бы одним иностранным языком.

У дислектиков возникают трудности как в изучении иностранного языка, так, прежде всего, при овладении родным языком. На ранних стадиях обучения алфавитному шрифту могут появиться трудности в пересказывании алфавита или распределении по категориям звуков. Плохо различаются или путаются буквы, именно похожие по форме (m как n, t как k), по направлению вправо повернутые графемы или сверху вниз (b как d, p как b), зеркальные подстановки (sen как nes) и т.д.

В русском алфавите дислектик может перепутать Л с М; Х с Ж; смешение букв может осуществиться по оптическому сходству: б-п, т-п, а-о, е-з, д-у (*не дыня, а тыня*).

Дислектические признаки затрагивают и произношение. Этот тип произношения называется *артикуляционной неповоротливостью* (*artikulačná neobratnosť*), т.е. недостаток мягкой координации и специфическая ассимиляция, в основном шипящих и твердых и мягких согласных. Позднее могут появиться ошибки в навыках устного чтения, такие как:

1. пропуски, замены, искажения или дополнения слов или частей слов;
2. медленный темп чтения;
3. попытки начать чтение заново, длительные запинки или потерять место в тексте, неточности в выражениях;
4. перестановка слов в предложении или букв в словах;
5. неспособность вспомнить факты из прочитанного;
6. неспособность сделать заключение или выводы из прочитанного;
7. для ответов на вопросы о прочитанной истории используются скорее общие знания, чем информация из конкретного рассказа.

Преподаватель должен соблюдать определенные правила при обучении чтению в классе:

- не вызывать ученика к длительному чтению вслух перед всем классом, а дать прочитать коротенькие абзацы в тексте. Если в классе несколько дислектиков, то они могут читать по очереди по одному-двум предложениям;
- на домашнее задание задавать чтение одного абзаца подлиннее или несколько коротких;
- предоставить ученику необходимые дидактические вспомогательные средства (напр., доску с алфавитом),
- позволять чтение по слогам, научить правильной технике чтения, т.е. не допускать «двойное чтение», когда ученик сначала прочитает про себя, а потом вслух;
- не ругать и не наказывать дислектика, который хуже ориентируется в тексте и не знает, где остальные читают, так как их темп чтения медленнее, чем у кого-то другого;
- использовать чтение в паре, дислектик и лучший чтец, который ему поможет;
- до самого чтения необходимо выбрать трудные слова и проработать их чтение, произношение, только потом предложить читать текст. Таким же путем нужно читать и дома с родителями. Главной формой должно быть научить ребенка ориентироваться в тексте и узнавать определенные слова.

При изучении русского языка сталкивается дислектик с первой трудностью - графичес-

кая система русского языка отличается от словацкого. В доазбуковый период преподаватель использует мультисензорический подход с опорой на родной язык. В процессе обучения используются прямые методы, когда ученики по несколько раз повторяют выражения и отождествляют их с конкретной ситуацией. Естественно универсального подхода нет, однако пользу приносит глобальный подход. Некоторые лучше говорят, им больше подходит коммуникативный метод, учение с опорой на конкретные ситуации. Другие нуждаются в такой системе, чтобы могли понять грамматику, так как такой дислектик с отличной визуальной памятью легко запоминает грамматические модели. Поэтому в каждом случае необходимо учитывать индивидуального ребенка.

На начальном этапе азбукового периода необходимо сосредоточиться на соотношении звуков с большими и маленькими печатными буквами. При обучении алфавита часто предлагается использовать технологию Рона Дейвиса, а именно вылепливание букв алфавита из пластилина. Пластилин это трехмерный материал, который позволяет осознать буквы как что-то условное. Буква становится частью самого ученика. Постепенно учащимся вылепливается два полных алфавита из прописных и строчных букв. В процессе освоения каждого набора букв дислектик изучает и открывает для себя правильную форму, название и последовательность расположения каждой буквы. При чтении трудных слов также рекомендуется использовать пластилин. Сначала слово идентифицируется, затем дается его определение, после чего учащийся лепит модель объекта или ряда объектов, которая точно представляет значение слова, а также он вылепливает из пластилина буквы слова. Эта технология называется – «Освоение символов по системе Дейвиса». Процесс обучения так включает творческий момент и создает устойчивый мысленный образ для конкретного слова и ряда букв. Благодаря нему, ученик понимает, на долгий срок запоминает правописание и значение слова без необходимости фонетической расшифровки или заучивания наизусть. Если ученик закрепил этот материал, можно перейти к следующему виду речевой деятельности – к письму. Кроме этого можно выполнять простое упражнение: необходимо найти в тексте заданные буквы. Начинать надо с одной гласной, затем перейти к согласным. Варианты могут быть самые разные. Например: букву **а** зачеркнуть, а букву **о** обвести. Потом перейти к согласным.

При обучении чтению О. Зелинкова рекомендует использовать аналитико-синтетический подход, а также глобальный метод, который исходит из познания целого слова. Глобальный метод заключается в том, что он предусматривает дискомфорт для дислектика, т.е. для него неестественно произносить букву за буквой. У него образное мышление, он хочет смотреть на все слова сразу. Для выработки навыка чтения можно использовать такие упражнения, относящиеся к глобальному методу как:

- чтение не по слогам, слово читается целиком и соединяется с картинкой;
- ученик ищет знакомые слова в тексте, читает тексты в которых появляются известные ему слова;
- соединяет одинаковые слова, написанные разным шрифтом:

<b>ШКОЛА</b>	<i>КЛАСС</i>	<b>Доска</b>
<i>Класс</i>	<b>Школа</b>	<b>ДОСКА</b>

Используя аналитико-синтетический метод, слово читается по слогам. Главное при чтении текста четко сформировать цель. В случае чтения с пониманием большинство слов должны быть знакомы. Они могли быть введены аудиоральным способом и желательно, чтобы у каждого ученика был свой аудиословарь.

- Сначала текст ученики прослушивают по записи.
- Потом текст читает учитель.
- Учитель читает текст еще раз, причем ученики хлопают в ладоши в случае знакомого слова (неизвестного слова).
- Чтение текста по предложениям вместе с учителем.

- Просмотр иллюстраций к тексту. Ответы на вопросы к тексту.

Читать можно целым классом вслух, группой, в паре, что не создает дискомфорта для дислектика.

Естественно, выработка навыка чтения у дислектиков на уроке русского языка как иностранного требует специальной подготовки самого преподавателя, его творческий и гуманный потенциал. Только в таком случае дислектик почувствует себя на уроке нужным, полезным, а это значит, что его психологический комфорт повышается и оценивать себя он уже будет лучше прежнего. Такое продвижения для преподавателя должно быть самым лучшим профессиональным подарком: самостоятельная, креативная и мудрая личность ученика благодаря новому содержанию учебного процесса и гуманным подходам к его реализации.

### Литература:

1. Берулава, М.Н.: Современные проблемы гуманизации образования//Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации/ Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. 2003. № 2 (195). Электронный ресурс: <http://www.budgetrf.ru>
2. Иванова, В.А. – Левина, Т.В.: Педагогика. Электронный учебно-методический комплекс. ФГОУ ВПО Красноярский государственный аграрный университет, 2006. Электронный ресурс: [http://www.kgau.ru/distance/mf\\_01/ped-asp/12\\_01.html](http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/12_01.html)
3. Коррекция дислексии по системе Дейвиса. Электронный ресурс: <http://www.dyslexia.org.il>
4. Grenarová, R.: Didaktická podpora pro počáteční etapu nácviku čtení v R.J. Metodika a praktické ukázky práce s žáky s dyslektickými obtížemi. Brno: PdF MU Portál, 2006. Электронный ресурс: <http://svp.muni.cz>
5. Komenský, J.A.: Velká didaktika. Bratislava: SPN, 1954.
6. Krátky slovník slovenského jazyka. 4., doplnené a upravené vydanie. Redigovali: J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. Bratislava: Veda, 2003.
7. Metodické pokyny k výchove a vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami ucenia v základných a stredných školách c. CD-2004-12003/23597-1:095 schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dna 31. augusta 2004 s platnosťou od 2. septembra 2004
8. Ponukový katalóg programov kontinuálneho vzdelávania na školský rok 2010/2011. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011.
9. Ries, L.: Človek a výchova. K humanizácii školy a edukácii. Ostrava: PdF Ostravskej univerzity, 2008.
10. Slovník cudzích slov (akademický). Druhé, doplnené a upravené slovenské vydanie. Bratislava: SPN, 2005.
11. Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2003. 264 s.



*Полевая Ольга Владимировна,  
доцент, заведующая кафедрой иностранных языков  
Одинцовского гуманитарного института.  
Одинцово, Россия*

## ПРОБЛЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Статья посвящена особенностям процесса обучения иностранным языкам в российских высших учебных заведениях и активизации деятельности, как преподавателя, так и студента для наиболее успешного достижения желаемого результата.*

Современная ситуация, характеризующаяся наличием рынка образовательных услуг, проблемами трудоустройства выпускников вузов и безработицей в среде специалистов среднего поколения диктует новые подходы к обучению иностранным языкам. Инновационная методика призвана отвечать изменившимся требованиям к обучению и осуществлять регулятивную функцию в обществе. Ключевым моментом в процессе обучения иностранным языкам является - активизация обучения. Активизация – это процесс, направленный на достижение и сохранение состояния активности личности. Это подразумевает активизацию деятельности, как преподавателя, так и студентов, их взаимообогащающее общение и совместную деятельность. Активизация – это процесс раскрытия и развития всех резервных возможностей личности: психологических, физиологических, интеллектуальных, творческих, духовных.

Новые подходы к обучению иностранным языкам затрагивают и студентов, и преподавателей, так как овладение иностранным языком - процесс совместный, а потребности и тех и других направлены на реализацию личности. «Личностный» в контексте обучения означает открытость, доверительность между преподавателем и студентом. Очень часто на занятиях преподаватель, пытаясь воссоздать ситуации реального речевого общения, предлагает только лексический и грамматический материал, необходимый для общения в рамках заданной ситуации. Но даже, если студент правильно использовал предложенные языковые средства, настоящего общения не происходит, так как отсутствует основной элемент речевой коммуникации – личностный смысл, вкладываемый в слова и конструкции, а это возможно только при мотивированности высказываний.

Проведем анализ взаимосвязанных мотиваций: мотив преподавателя формируется в результате осознания целей и потребностей студентов, направленных на подбор методических приемов обучения и осуществляется в мотивации обучаемых на использование данных приемов. Мотивация студентов связана с необходимостью самореализации - важнейшим положительным моментом в современном социуме. Изучать все аспекты иностранного языка следует в контексте социокультурных норм, так как даже выбор грамматической формы непосредственно связан со знанием культуры языка и говорящего на нем сообщества. Грамматическая форма не только отражает социальные отношения, но и определяет их. Необходим метод, позволяющий овладеть грамматической структурой изучаемого языка, с учетом поставленных целей и потребностей. Различия должны выражаться не в методике, а в способах работы по данной методике, обусловленных мотивацией. Вот почему так важно, чтобы во время занятия преподаватель не только сообщал своим студентам знания о языке, но и предлагал им ситуации, проблемы, стимулирующие потребность к общению. Например, при изучении условного или сослагательного наклонения не надо бояться даже весьма провокационных вопросов:

If you had a chance, whom would you invite for a rendezvous? Если бы у Вас была возможность, кого Вы бы пригласили на романтическое свидание? Такой вопрос можно использовать в программе коммуникативного английского для всех специальностей. Пусть приглашают Антонио Бандераса или Памелу Андерсон, главное, чтобы это побудило студентов говорить на иностранном языке.

If you were a clerk would you take bribes? Если бы Вы были чиновником, брали бы Вы взятки? Данный вопрос логично будет задать в группах, изучающих основы управления.

If you had been Stalin would you have prolonged the War to conquer Europe? Если бы Вы были Сталиным, продолжили бы Вы войну, чтобы завоевать Европу? Такого плана вопросы целесообразно использовать по программе профессионального английского языка для студентов – международников.

Возникшая и возрастающая в наше время потребность в общении не позволяет ограничить процесс овладения разговорным иностранным языком запоминанием набора речевых штампов, а требует приобретения навыков общения на иностранном языке, включая социокультурные нормы. Предлагается обучение в сопоставлении с нормами родного языка, од-

новременно ликвидируя пробелы в знаниях культуры своего народа, создавая тем самым новый тип специалиста, готового к общению на всех уровнях и в разных ситуациях.

Успешно работать по таким методикам может только опытный, творческий, наблюдательный преподаватель, умеющий наладить контакт со всеми студентами, способный служить объектом подражания для обучаемых. Именно такой преподаватель является конкурентно-способным, реализующим себя и имеющим право управлять мотивацией других. «Коммуникативно-познавательная потребность студента при личностно-ориентированном обучении становится внутренним мотивом его речевой деятельности, при этом язык выступает в своей главной функции-формирования и формулирования мыслей».[2.15] Подобная методика положительно превалирует над существующими традиционными методами изучения иностранным языкам, активизирует интерес к предмету, и тем самым повышает мотивацию обучаемых.

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам //Иностранные языки в школе.-Москва, 2001,№4
2. Краснов М.Ю. Метод проектов как перспективная педагогическая технология // Народная асвета-2005-№10-с.15-18.
3. Duckworth E. The having of wonderful ideas and other essays of teaching and learnin. N.Y., 1983



**Olga Ruda, PhD**  
*Candidate of Philology,  
Associate Professor at the English Department  
of the Foreign Languages Faculty  
of the Ivan Franko National University of Lviv.  
Lviv, Ukraine*

### **POLYSEMY IN SLAVIC AND ENGLISH TERMINOLOGY**

Terminologies are not devoid of polysemy. It deals with the multiplicity of meanings attached to one single lexical item. In his book “Semantics” Ullman says: “Polysemy is an invaluable factor of economy and flexibility in language” [4, 168].

A.Lehrer considers that polysemy refers to one word with two (or more) related meanings [3, 1]. He also supports the opinion that polysemy is regular and predictable and adds “What we see in the lexicon with respect to polysemy is that there are a number of different principles that operate, each of which contributes a little bit to an explanation of the occurrence or non-occurrence of polysemy.

Each principle is simple, but the principles interact in complex and sometimes contradictory ways, resulting in a lexicon that is highly structured, but not always in predictable ways”. The fact is that most lexical items are polysemic, as points out K.Klasson, they are used to denote two or more referents. When we consult one of the comprehensive dictionaries we may be surprised at finding such a welter of definitions attached to some of the lexical entries. In the new Supplements of the NED [6], very few items are really new; what adds to the bulk of the new volumes are the many “Adds” pointing out that one of the current words has acquired yet another or even more new

senses [2, 178].

There is a large number of terms with two, three, four or even five meanings. Thus, according to O.Akhmanova and G.Agapova, in linguistics the term “syntagm” is used to denote 1) binomial syntactic structure the members of which function as the definiendum and the definiens, 2) the result of a syntactic and stylistic articulation of a sentence, 3) it can also be used to denote a word as the ultimate unit of a word-combination, 4) it can be used as a synonym for an inner syntagm and 5) loosely employed to denote a word-combination [1, 185-186].

The lexicographer tries to find out as many of the communicative possibilities of a lexical item as possible, and also to delimit each sense and give it a definition of its own. All these factors are profoundly depicted in English, English-Ukrainian and English-Russian lexicography [5-28]. “It is well-known fact that some of our commonest words are those which have the widest range of meanings” [2, 178]. It is certainly true that the most frequent words of the English language have been adopted by various technologies each of which has given such a word a limited meaning of its own [2, 178].

Terms belonging to natural human language display the same features as words of the common language and share with the later some of their features which from the point of view of terminology may be regarded as downright objection. Polysemy within one particular system of notions can be attributed to the fact that one and the same word is often made use of to denote different notions, each meaning being a concrete manifestation of some aspect of the underlying concept.

The appearance of an object, some common characteristic, similarity of process, may serve as the selected feature which enables us to give one and the same name to different objects. In military terminology one term can enter two or more related subfields with the same or different meanings, for example: *accessories* – *rus. принадлежности (Fortification), агрегаты (Motor)*; *adapter* – *rus. адаптер, втулка, вкладыш, наращиватель, кассета (Photo), опорная часть (Tank)*; *agency* – *rus. агентство, агентура, орган (Mil, Admin)*; *agitate* – *rus. агитировать (Politics), взбалтывать (Mech.)*; *zero* – *rus. состреливать (Artillery), приводит к нулю (Instr.)*; *yaw* – *rus. отклонение (Aviation), рыскание (Marine)*; *windshield* – *kozyрек (Open Airplane, motorcycle), ветровое стекло (Aircraft), баллистический наконечник (Ammunition)*; *whitcaps* – *барашки (Marine, Mil.)*; *mounting* – *установка (Artillery, Mech.), подготовка (Tactics)* [12-22].

And while translating them into Russian or Ukrainian – we also have separate notions in different subfields, for example: *afloat* – *уплав (Marine), умова договору при продажі товару (Finance)*; *underwater, adj* – *підводний (Marine; Architecture)*; *subsoil, adj* – *підґрунтовий (Geol., Architecture)*; *all-purpose, adj* – *багатоцільовий, універсальний (Military, Architecture, Transport)*; *upcross, n* – *зміна знака членів часового ряду з мінуса на плюс (Statistics, Mathematics)*; *upkeep, n* – *ремонт, обслуговування (Engineering, Mathematics)*; *upright, n* – *стійка (Mechanics, Mathematics)*; *input, n* – *вхідний сигнал (Cybernetics), споживний фактор (Math.)*, *output, v* – *вихідний сигнал (Cybernetics), віддача (Engineering)* [23-26].

The relations between different meanings of a given term may be those of action and its result, etc. The meanings can also be differentiated in accordance with different spheres of use. These general principles manifest themselves differently in various terminological spheres [1, 188-189].

However, one term can be used in two subfields, for example: *half-tone, n* (*Mus., Art*); *outcrop, n* (*Geol. & Mining*); *out-turn, n* (*Econ., Curling*); *asymmetry, n* (*Math. & Chem.*); *anhedral, adj* (*Mineralogy & Aeronautics*); *aspherical, adj* (*Opt., Geom.*); *autochthonous, adj* (*Geol. & Med.*); *heterogeneous, adj* (*Physical Chem. & Math.*), *coarticulate* (*Anat., Phonet.*); *deconvolve, v* (*Math. & Physics*); *degeneration, n* (*Med. & Biol.*); *heterolysis, n* (*Chem. & Biol.*); *isotype, n* (*Min., Bot.*), *heterotransplant, n* (*Biol. & Med.*), *heteromorous, adj* (*Entomol. & Bot.*); *interferometer, n* (*Optics, Radiotechn.*); or even more different terminological fields, for instance: *isomorphism, n* (*Chem., Math. & Philos., Biol., Psychol.*); *isostere, n* (*Meteorol. & Limnol., Physical Chem., Chem.*), *monogenic, adj* (*Geol., Biol. & Med.*); *heterotopic, adj* (*Ecol., Biol. & Med.*), *polycyclic, adj* (*Math.,*

*Chem., Electrical Engineering, Geol., Biol.)* [5-28].

Thus, K.Klasson provides examples of familiar words connected with the human body have become multidisciplinary items, a fact that may be illustrated by the following survey:

*Arm – astronomy, engineering and mining;*

*Beard – acoustics and typography;*

*Body – astronomy, aviation, engineering, painting and photography;*

*Elbow – mining and plumbing technologies;*

*Eye – architecture, engineering, glass industry and mining;*

*Finger – computer technology, mechanics and printing;*

*Foot – acoustics, electronics, engineering and typography;*

*Head – architecture, computer and tape technologies, electronics and photography;*

*Knee – electronics and plumbing;*

*Leg – computer technology and telecommunications;*

*Nose – aviation and engineering;*

*Toe – photography and welding technology.*

*An equally broad semantic range is connected with words referring to animals:*

*Beetle – textile industry and tools technology;*

*Bug – computer science, electronics, and telephony;*

*Crane – building, engineering and photography;*

*Dog – building, mechanics, metallurgy, mining and tools technology;*

*Horse – building, mining and plumbing technologies;*

*Monkey – engineering, mining and steel industry;*

*Pig – glass industry and metallurgy;*

*Spider – acoustics, cinema, engineering and tools technology* [2, 178-179].

If we check the various definitions of these specialized items we become aware of different relations between the original referent and the secondary ones. This awareness of likeness has brought many picturesque items by way of metaphors into terminological dictionaries. Thus, for instance, astronomers refer to “the spiral arms of our Galaxy”, and to “Red Giants”, and “White Dwarfs” [2, 180], linguists speak of “deep structure”, “frame analysis”, “the X-factor” and etc.


When a lexical item proves applicable to a variety of referents, they are likely to have something in common. “Any similarity, any analogy may provide sufficient reason for an extension of “meaning” or semantic shift”. These networks of interrelations between the polysemic word and its various referents indicate a certain degree of overlapping which complicates the dating in the dictionaries of these semantic changes in a word [2, 179].

## REFERENCES

1. Akhmanova O., Agapova G. Terminology: theory and method. – M.: MSU, 1974.
  2. Klasson K. Developments in the terminology of physics and technology // Stockholm Studies in English. – XLII. – 1977.
  3. Lehrer A. Polysemy, conventionality, and the structure of the lexicon. – Duisburg: L.A.U.D., 1989.
  4. Ullmann S. Language and style. – Oxford: Basil Blackwell, 1973.
- Dictionaries:
5. American-Ukrainian Nautical Dictionary / Compiled by W.J.Stepankowsky. – New York, 1953. – 229 p.
  6. A New English Dictionary on Historical Principles / Ed. J.A.H. Murray. – Oxford, 1888 – 1933 (Vol. I – XII). (NED)
  7. Dictionary of Agriculture / (6,500 words) Ed. by Alan Stephens. – 2<sup>nd</sup> ed. – Peter Collin Publishing, 1996. – 277 p.
  8. The Oxford Dictionary and Thesaurus / Ed. S.Tulloch. – Oxford, 1993. (ODT).
  9. The Penguin Dictionary of Biology / (over 7, 500 terms) Ed. by M.Thain and M. Hickman. – 10<sup>th</sup> ed. – Penguin Books, 2000. – 678 p.
  10. The Penguin Dictionary of Mathematics / (3,200 entries) Ed. by David Nelson. – 2<sup>nd</sup> ed. – Penguin Books, 1998. – 461 p.



11. The Penguin Dictionary of Physics / (4,500 terms) Ed. by John Daintith, Valerie Illingworth. – Market House Books Ltd. – 3<sup>d</sup> ed. – Penguin Books, 2000. – 504 p.
12. Англо-русский биологический словарь. Около 60000 терминов / И.Н.Афанасьева, С.Г.Васецкий, Е.Г.Васина-Попова и др. / Спец. науч. ред. О.И.Чибисова, Л.А.Козяр. – 4-е изд., перераб. и доп.. – М.: Русский язык, 1976. – 732 с.
13. Англо-русский военный словарь: В 2 т. Около 70000 терминов / Под. ред. В.Н.Шевчука, В.М.Полухина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Воениздат, 1987.
14. Англо-русский медицинский словарь. Около 70000 терминов. – Таллин: Lingua, 1992. – 603 с.
15. Англо-русский металлургический словарь. Около 66000 терминов / Авт. Н.И.Перлов, А.И.Истеев, В.А.Тюрин и др. – 2-е изд., стереотип. с доп. – М.: Русский язык, 1985. – 841 с.
16. Англо-русский морской технический словарь. Около 50000 терминов / Сост. П.А.Фаворов. – М., 1977. – 931 с.
17. Англо-русский океанографический словарь / Сост. Н.Н.Горский, В.И.Горская. – М.: Гостехиздат, 1957. – 292 с.
18. Англо-русский словарь математических терминов / Под ред. П.С.Александрова и др. – 2-е исп. и доп. изд. – М.: Мир, 1994. – 416 с.
19. Англо-русский словарь по технологии машиностроения и металлообработке. Около 40000 терминов. – М.: Русский язык, 1990. – 958 с.
20. Англо-русский словарь по химии и химической технологии. Около 65000 терминов / Сост. Ц.Д.Осипенко. Под ред. В.В.Кафарова. – М.: Русский язык, 1986. – 582 с.
21. Англо-русский словарь спортивных терминов / Под. ред. Н.Н.Скородумовой. – М.; Л.: Физкультура и спорт, 1949. – 64 с.
22. Англо-русский физический словарь. Около 60000 терминов / Под ред. Д.М.Толстого. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1978. – 848 с.
23. Англо-український математичний словник. Біля 10000 термінів / Укл. Р.О.Воронка, М.І.Кратко, Є.В.Мейнарович, В.О.Павленко. Ред. І.К.Черненко – К.: НВП “Дидактик”, 1993. – 223 с.
24. Англо-український словник з механіки. Близько 2000 термінів / Упоряд. М.А.Павловський, В.Б.Яковенко. – К.: Либідь, 1995. – 64 с.
25. Гавриловец А.В. English-Russian dictionary of sport terms and phrases. – Англо-русский словарь-разговорник: Летние олимпийские виды спорта. – М., 1979. – 420 с.
26. Коваленко Е.Г. Англо-русский математический словарь: В 2 т. Около 75000 терминов. – М.: Эрика, 1994. – 918 с.
27. Сорокин А.И., Трибуц Г.В. Англо-русский словарь по навигации, гидрографии и океанографии. Около 25000 терминов. – М.: Воениздат, 1984. – 463 с.
28. Тетради новых терминов № 102: Англо-русские термины по городскому строительству / Сост. Е.К.Миткевич, Н.А.Петрухина. Под ред. Б.С.Элькиндр. – 1987. – 31 с.

  
*Сабитова Зинаида Какбаевна,  
доктор филологических наук, профессор,  
заведующая кафедрой русской филологии  
Казахского национального университета имени аль-Фараби.  
Алматы, Республика Казахстан*

## **КОНЦЕПЦИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА»**

Интерес к изучению культуры через язык и человека в культуре и языке поставил во главу угла антропоцентрический подход к изучению языка. Антропоцентрическая парадигма дает современному лингвистическому сообществу особую модель постановки проблем и их решений, которая обнаруживается в том, что «человек становится точкой отсчета в анализе

тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективы и конечные цели» [5, 212].

Антропоцентрический подход реализуется и в практике преподавания языка. При этом одной из приоритетных задач обучения языку является формирование углубленного взгляда на феномен национального языка, воплощающего в себя духовную, историческую память народа – носителя языка. Поэтому важным условием овладения языком является изучение его в тесной взаимосвязи с культурой.

В связи с тем, что язык является путеводителем к социальной реальности, определяет образ мыслей и «обрабатывает» чувства [8, 282], то он содержит культурно предписанные категории, с помощью которых личность не только общается, а также интерпретирует окружающий мир: замечает или игнорирует отдельные отношения и явления, направляет свои рассуждения и таким образом строит мир своего сознания.

В условиях мультикультурного, полиязычного Казахстана это особенно важно, поскольку в условиях межкультурной коммуникации возникает необходимость осмысления процессов взаимодействия, взаимовлияния языка и культуры.

Все это вызвало необходимость включения в программу магистерской подготовки по специальности «Русская филология» элективного курса «Лингвокультурологические аспекты изучения русского языка», имеющего целью описать русский язык как средство выражения национальной ментальности, культуры.

При изучении данного курса акцент делается на формировании лингвокультурной компетенции, а через нее и других предметных компетенций: коммуникативной (речевой), языковой, лингвистической. При этом мы обращаем внимание на две составляющие: «знаниевую», предполагающую овладение системой знаний, и деятельностную (компетентностную), предполагающую формирование умений использовать эти знания в практической деятельности.

Термин «культурная компетентность»<sup>1</sup> введен Ю.Е. Прохоровым [6], под ним понимается та часть национальной культуры, которую усвоил индивид и пользуется ею в теоретическом или практическом плане.

Частью культурной компетентности личности является лингвокультурная компетентность, которая представляет собой проявляющуюся в общении совокупность взаимосвязанных представлений о нормах, правилах и традициях вербального и невербального общения в рамках данной лингвокультуры [2].

Лингвокультурная компетентность, по мнению Л.А. Городецкой, включает несколько составляющих: институциональную (знание о политических и правовых институтах общества), конвенциональную (знание обычаев, традиций и этикета), семиотическую (знание разного рода символов, присущих данной культуре), коммуникативную компетентность (владение культурно-обусловленными нормами вербального и невербального общения), включающая лингвистическую (владение языком в нескольких его социальных вариантах: устным и письменном, официальном и разговорном, профессиональном и политическом и т.п.) [2].

Лингвокультурная компетенция предполагает формирование сознательного отношения к русскому языку как духовной ценности, средству общения и получения знаний в различных сферах деятельности, формирование умений, навыков выявлять и объяснять национально-культурный компонент в семантике языковых единиц.

Формирование лингвокультурной компетенции входит в задачи курса «Лингвокультурологические аспекты изучения русского языка». Важность изучения этой дисциплины предопределяется и необходимостью изучения специфики функционирования русского языка в многоязычном Казахстане.

Русский язык в Казахстане функционирует в среде носителей русского языка вне русско-

---

<sup>1</sup> В рамках данной статьи мы не углубляемся в различия терминов «компетенция» и «компетентность».

го лингвокультурного пространства [7, 559], носителей, принадлежащих разным лингвокультурным сообществам [3, 51; 10, 609; 11]. Русский язык сохраняет весь объем функций: по-прежнему используется как средство кумуляции и приобретения разнообразной информации, идеологического воздействия, средство и объект образования, составная часть духовной культуры казахстанского общества и мощное коммуникативное средство [12].

Известно, что изучающий русский язык как неродной входит в круг, очерченный языком вокруг русского народа – его носителя [4, 80]. Неслучайно говорят, что мы «в плену у родной культуры и родного языка», так как чужую культуру мы можем познать только через сравнение со своей [10, 609, 614], только потому, что другого способа, как понять новое через старое, не существует [9, 9].

Общность территории, общая историческая судьба народов Казахстана (при наличии разных языков) обусловили их особую, евразийскую, ментальность, находящую отражение в русском языке, и это обуславливает различия «казахстанского» русского языка от российского. При этом различия с российским русским языком касаются лексического уровня – в основном это заимствования из казахского языка, обозначающие казахстанские реалии, фонетический и грамматический же уровни языковой системы не затронуты.

Курс «Лингвокультурологические аспекты изучения русского языка» предполагает лингвокультурологическое описание единиц русского языка, функционирующего в России, т.е. как средства выражения русской культуры, ментальности, и единиц русского языка, функционирующего в Казахстане, т.е. как средства выражения евразийской культуры.

Таким образом, в задачи курса входит описание русского языка как хранителя русской культуры, раскрытие национально-культурной коннотации значений лексических, фразеологических, грамматических единиц русского языка, текста; приобретение навыков анализа способов языковой репрезентации концептов как ключевых понятий русской культуры, сопоставления языковых картин мира русского и других языков, функционирующих в Казахстане; характеристика языковой личности в рамках межкультурной коммуникации и др.

Названные задачи курса предопределили содержание курса, которое организуется вокруг четырех концептуальных областей: 1) Русский язык и культура; 2) Культура в языке; 3) Человек в языке и культуре; 4) Диалог языков и культур.

В области «Русский язык и культура» предполагается рассмотреть лингвокультурологию как комплексную науку, ее концептуальное пространство: предмет, задачи лингвокультурологии, методы исследования и др.

В область «Культура в языке» включаются такие вопросы: языковая картина мира, лингвокультурный концепт, лингвокультурологические единицы (лексико-фразеологические, грамматические единицы русского языка, прецедентные тексты, паремиологический фонд и др.).

В области «Человек в языке и культуре» предусматривается изучение языковой личности, лингвокультурологического типажа, особенностей русского национального характера, национальной специфики речевого поведения и др.

В раздел «Диалог языков и культур» включены такие вопросы: лингвокультурология и межкультурная коммуникация, евразийская лингвокультура, русский язык в Казахстане в условиях межкультурной коммуникации, базовые концепты евразийской лингвокультуры, вербализованные в русском языке Казахстана.

В результате изучения дисциплины магистранты должны овладеть определенными компетенциями. Они должны знать предмет, задачи лингвокультурологии; лингвокультурологические единицы русского языка, особенности их семантической структуры; характеристику языковой картины мира, лингвокультурного концепта, его структуры, способов вербализации; национально-специфические особенности речевого поведения; методику анализа лингвокультурологических единиц русского языка.

При анализе лингвокультурологических единиц русского языка магистранты должны

научиться выявлять национально-культурный компонент лингвокультурной лексики, фразеологии русского языка; анализировать образные единицы в художественном тексте; выявлять совокупность представлений, ассоциаций, знаний, связанных со словами, фразеологизмами; универсальные и национальные черты пословиц, поговорок русского языка; проводить лингвокультурологический анализ лексических, фразеологических единиц русского языка, текста, диалога в ситуации межкультурной коммуникации; выявлять особенности отражения в художественном тексте специфики лингвокультурной ситуации; характеризовать через единицы русского языка особенности русского национального характера; овладеть русским речевым этикетом, сопоставлять его с этикетом других народов; работать с лингвокультурологическими, лингвострановедческими, этнолингвистическими словарями.

Учитывая особенности русского языка в условиях межкультурной коммуникации в Казахстане, магистрантам необходимо научиться выявлять ключевые концепты казахстанской лингвокультуры как результат взаимодействия языка, культуры, ментальности на евразийском пространстве; выявлять своеобразие заключенной в концептах евразийской культуры контаминированной культурной информации, обусловленной их принадлежностью к тюркской и русской лингвокультурам; описывать языковые средства репрезентации концептов евразийской лингвокультуры; на основе анализа базовых концептов реконструировать фрагмент евразийской лингвокультуры в казахстанском социуме.

Таким образом, обращение к лингвокультурологическим аспектам изучения русского языка еще раз подчеркивает то, что русский язык в его кумулятивной функции оказывается настоящим «педагогом», потому что он сообщает осваивающему язык хранимые языком сведения, накопленные на протяжении длинного ряда поколений [1].

## Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980
2. Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема специальность 24.00.01 – теория и история культуры М., 2007.
3. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
5. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. – М.: Институт языкознания РАН, 1995.
6. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М.: Икар, 1997.
7. Прохоров Ю.Е. Старые вопросы нового времени: Чему учить иностранца? Проблемы взаимосвязи языка и культуры сегодня // Мир русского слова и русское слово в мире. – Т.4. – Sofia: Heron press, 2007. – С.558-563.
8. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Издат. группа «Прогресс», 2002. – 656 с.
9. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая парадигма анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С.7-22.
10. Уфимцева Н.В. Психолингвистика и межкультурная коммуникация // Мир русского слова и русское слово в мире. – Т.4. – Sofia: Heron press, 2007. – С.609-615.
11. Халеева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – М., 1999. – С.5-15.
12. Языки народов Казахстана. Социолингвистический справочник / Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Д.Х. Аканова. – Астана: Изд-во «Арман-ПВ», 2007. – 304 с.



*Салахова Айгуль Рестамова,  
кандидат филологических наук, лектор русского языка  
Университета им. Ю. Либига.  
Гиссен, Германия*

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ РКИ**

Настоящая работа явилась результатом работы над курсом «Язык газеты» в Институте Славистики, Университета им. Ю. Либига (г. Гиссен, Германия). При организации и проведении данного курса мы столкнулись с целым рядом проблем, которые принято называть экстралингвистическими, а именно:

- Состав группы. Став единственным центром по изучению славистики в федеральной земле Гессен, наш Институт предоставляет большому количеству студентов возможность изучать русский язык. Чаще всего в одной группе обучаются носители и неносители; количество человек в группе не должно превышать 30 студентов, но этот принцип, к сожалению, не всегда соблюдается по объективным причинам. Кроме того, в рамках многочисленных программ, стимулирующих студенческую мобильность, в группе могут оказаться студенты из других стран, не владеющие немецким языком (т.е. методика прямого перевода оказывается безуспешной) и/или представители других славянских национальностей (для которых изучение языка сопряжено с рядом своих, чисто славянских сложностей). Без сомнения, современный интеграционный подход, культивируемый в системе образования последних лет, имеет массу преимуществ и представляет собой уникальный симбиоз, а также, и это, пожалуй, самое главное – соответствует духу и потребностям времени. Однако, наслаждаясь преимуществами жизни в межкультурном обществе, надо быть готовым к возникающим сложностям, напрямую вытекающим из этой культурно-этнической какофонии. И здесь мы переходим к следующей «закадровой» особенности нашей курса:
- Уровень языковой подготовки. В описанных в предыдущем пункте условиях, без сомнения, уровень группы оказывается резко неоднородным. Что это означает на практике? Студенты могут самостоятельно выбирать уровень сложности и порядок посещения как обязательных, так и необязательных дисциплин. Таким образом, преподаватель должен быть готов варьировать информационную часть курса, обращая его содержание как к студентам, с минимальными лексико-грамматическими проблемами, так и к тем, которые еще недавно начали изучение не только русской грамматической системы, но и внушительного культурного пласта чужой культуры, иной картины мира (речь идет, в том числе, о культуре/практике речевой коммуникации). Усложняя занятия для первых, вторую часть аудитории преподаватель рискует просто потерять; в той же степени – перефокусируясь на структурно-языковые особенности, занимаясь, страноведческим комментированием, преподаватель автоматически превращает более продвинутых студентов (это могут быть носители и/или хорошо подготовленные студенты более старших семестров обучения) в пассивных посетителей. Заслуживает ли отдельного упоминания тот факт, что занятие должно быть в процентном отношении в равной степени новым, грамматически насыщенным и коммуникативно полезным для всех его участников. И здесь, в-третьих, имеет смысл упомянуть следующее:
- Принципы и специфика отбора изучаемого материала. Мы живем в сложном информационном пространстве, в большинстве случаев наши студенты привыкли к работе с

большим объемом информации (интернет, а одновременно – телевизор и телефон), а также к активному типу ее восприятия (интерактивность сознания, его интертекстуальность, популяризированная интернетом); важнейшим качеством информационного целого признается, в первую очередь, его актуальность. И даже если эта актуальность – сиюминутная. При любом уровне языковой подготовки студенты требуют тексты про СЕЙЧАС и ЗДЕСЬ России, синхронизируя свое языковое развитие с экстралингвистическими факторами информационно насыщенного мира. Этот факт нельзя недооценивать, и следует, как нам кажется понимать, что подобное желание немедленного «включения» в культуру играет на руку при обучении иностранному языку (особенно, русскому). Что имеется в виду? Мотивационная база студента сформирована, его коммуникативные цели и задачи ясны, и ради их достижения он готов претерпевать «муки» грамматики, помогающие ему на пути к смыслу и ускоряющие подобное движение. Надо торопиться – в современном мире информация стареет быстро. Почему же – «особенному русскому» (см. выше – А.С.)? Россия остается в эпицентре важнейших мировых событий в области культуры, политики, экономики, мировой безопасности и т.д. И еще не все ладно в российском королевстве, а потому информационная база, из которой черпается учебный материал, лишена каких бы то ни было границ (кроме, пожалуй, этических).

В сложившейся учебной ситуации (некоторые ее границы, как это видно из самой иерархии «трудностей», выходят за пределы одного курса в одном институте и в одной стране) нам представляется продуктивным использовать некоторые интерактивные механизмы, приводящие в движение коммуникативный механизм обучающегося иностранному языку (или родному в качестве иностранного). Использование интерактивных методик, без сомнения, не является открытием лингводидактики последнего десятилетия, нам представляется интересным отметить, что на названном выше курсе интерактивность помогала в решении нескольких задач:

- Создание более комфортной с эмоциональной точки зрения обстановки (нет границ между участниками коммуникации, в том числе, на уровне Ученик-Учитель);
- моделирование ситуации непосредственного речевого общения (включение невербальной коммуникации и т.п.);
- задавая границы интерактивной ситуации, модератор максимально нивелирует различия, регистрируемые на уровне языковых/речевых навыков и способностей.

В настоящей работе мы готовы поделиться собственным опытом включения интерактивных механизмов при обучении РКИ. Как уже было сказано, курс наш называется «Язык газеты» и предлагается в качестве курса по выбору для студентов-магистрантов (т.е. ориентировочно 7 семестр обучения и выше), участниками курса могут быть студенты, изучающие русистику в качестве основной специальности, а также те, кто выбирает русский язык в качестве дополнительной (второй или даже третьей) специальности, т. е. количество часов языковой подготовки, а также общий уровень владения (при учете того, что студент может быть носителем или иметь опыт длительного общения на русском языке) неодинаков. Цель курса не имеет принципиальных отличий от аналогичных курсов по всему миру, а потому мы позволим себе не останавливаться на этом особо; отметим лишь, стремление изучать базовые особенности и жанры газетного/журнального текста на актуальном материале, с современной лексикой, с теперешней системой оценок (как языковых, так и социальных). Так и наши студенты неоднократно подчеркивают, что им интересен русский язык. Живой (и трудный – спешим добавить мы). Как жизнь.

Для разговора о жанре репортажа к рассмотрению был избран материал, посвященный вопросу оптимизации свободного времени, опубликованный в журнале «Русский репортер» (№30-31(158-159) от 3 августа 2010), в том числе, репортаж Людмилы Наздрачевой под названием «Час свободы». Актуальность избранного материала, а также его конгениальность специфике нашего курса представляются очевидными: вопросом планирования времени (ра-

бочего и свободного) на сегодняшний день озабочены представители разных культур, социальных и возрастных групп и проблема, вынесенная автором материала в подзаголовок – «Почему современный человек не успевает жить?» - открывает широкое поле для межкультурной коммуникации. При этом лексический и грамматический материал (планирование рабочего дня, интересы, хобби, работа, планы, обозначение времени), на базе которого организован материал урока, не представляет особой сложности при предтекстовой работе для учащихся с разным уровнем языковой подготовки. Следует отметить, что сам жанр репортажа при прочтении неадаптированного текста может представлять некоторые сложности, поскольку журналистом в таком жанре описаны приметы и ситуации повседневной жизни, но в соответствии с ключевыми требованиями публицистики автор старается использовать нестандартные способы изложения, оценки и характеристики действительности. Последнее может вызывать сложности в понимании того, какой процесс был описан, что произошло с репортером и как он сам это оценивает.

На этапе предтекстовой работы, кроме снятия лексических трудностей и работы с лексикой, были предложены интерактивные задания, позволяющие студентам не только познакомиться, но и закрепить имеющиеся знания и речевые навыки в рамках коммуникативной ситуации. Интерактивные механизмы, по сути, в игровой или частично игровой форме готовят студентов к последующему чтению журнального материала, а также участию в его обсуждении, т.е. продуктивным и репродуктивным (пересказ) речевым действиям. Однако продуктивная деятельность в рамках заданной коммуникативной темы может быть стимулирована уже на этапе предтекстовой работы.

Мы не говорим в настоящей работе о необходимости тотального вытеснения традиционных форм работы с лексическим, страноведческим и грамматическим материалом и замене последних всеми мыслимыми вариантами интерактивных форм лингводидактики. Напротив, речь идет о механизмах интерактивности стимулирующих и развивающих коммуникативные способности, формируемые традиционными методами. О каких интерактивных заданиях идет речь:

— Студентам сначала в свободной форме предлагалось ответить на вопросы:

*Как Вы думаете, почему же современный человек не успевает жить?*

*Что (или кто) ему мешает?*

Затем студенты проводили мини-исследование в группе по нескольким темам. Студенты курса разделялись на команды, проводящие социологические исследования. Каждая команда социологов получала материал для проведения исследования (опросные листы, также листы для представления результатов), в каждой команде было 2-3 человек, каждый из которых выполнял определенные действия (например, первый общался с людьми, второй фиксировал результаты, третий – делал итоговое представление), по желанию участников команды в ходе опроса они могли меняться «ролями», что позволило бы расширить палитру тренируемых речевых навыков (письмо, аудирование, говорение, чтение). Вопросы для опроса дублировали те, что были заданы жителям России, а именно:

*У вас стало больше свободного времени за последние 10 лет?*

*Вы удовлетворены количеством своего свободного времени?*

*На что вы тратите свое свободное время?*

*Что чаще всего съедает ваше свободное время?*

*Какие очереди съедают Ваше время?*

Для представления результатов исследования были предложены некоторые грамматические модели презентации числового (в т.ч. процентного) материала:

*Десять N1 % из десяти N2% считают, что....*

*Десять N1% против десяти N2% выбирают ...*

*Каждый третий (около 30%)... Каждый второй (около 50 %)... и т.д.*

На последнем этапе данные, полученные в ходе опроса в группе, было необходимо срав-

нить с данными, представленными в журнальном материале. Для удобства чтения эти данные были презентованы на отдельном листе.

- В одном из предтекстовых заданий студентам предлагается описать свой режим дня, в котором следует честно указать, на что тратится наибольшее количество времени утром, днем и вечером (в том числе, такие мелочи, на первый взгляд, как поискать телефон/аккумулятор, подобрать одежду, подождать транспорт, проверить почту, поболтать с друзьями и т.п.). Опираясь на материал этого задания (здесь преподаватель должен спрогнозировать ответы своих подопечных), преподаватель раздает несколько бытовых предметов, называя их (например, «это очки Тима, которые он ищет по утрам», «это зубная щетка Марии, которой она пользуется утром и вечером» и т.д.), тем студентам, кто получил какой-либо предмет, надо будет пересказать историю коллеги от лица этого предмета, который «съедает» его драгоценное время. Задание активизирует не только навыки слушания и запоминания, но и воспроизведения информации с определенными грамматическими трансформациями. Конечно, предметы могут быть заменены на их изображения. А также студентам может быть предложено зарисовать что-то из предметов, которые упоминаются в рассказе коллеги, уже при чтении. В зависимости от уровня подготовленности группы это задание может быть усложнено за счет привлечения необычных предметов.
- Следующее задание отчасти развивает предыдущее, потому что все дела из суточного списка предлагается разделить на те, которые делаются для себя, и те, которые, делаются для других, а затем следует найти и исключить ненужное. Кроме того, ориентируясь на список дел, следует составить список людей, конкурирующих за время (а именно – семья, коллеги, друзья, продавцы в магазине, создатели телевизионных программ и т.д.). Затем в группе распределяются роли исключенных из списка «других», цель которых – убедить вернуть их в список. «Другими» могут оказаться младший брат, нуждающийся в помощи с домашними заданиями, продавец из супермаркета, герои сериалов или компьютерных игр и т.д. Студенты учатся слушать друг друга, привлекая лексический материал из разных областей социальной и профессиональной жизни, аргументировать свои положения, ставить проблемные вопросы. Ориентируясь на уровень студентов, преподаватель вправе распределять роли или предоставить право выбора самим студентам. Студенты тренируют использование речевых конструкций, которые также могут встретиться в тексте. А также «проигрывают» ситуации, которые в дальнейшем будут описаны в репортаже, когда личное время тратится в соответствии с запросами и интересами других людей.
- Следующие задания, на наш взгляд, носят сугубо экспериментальный характер и требуют определенной (прежде всего, творческой) подготовленности студентов. Поскольку им предстоит проделать действия, описанные в репортаже. А именно – нарисовать время. Задание является трудным по целому ряду объективных причин. Однако полученные результаты представляют не только учебный, но и культурологический эксперимент. Мы подразумеваем традиционно различное представление о линейности и цикличности времени на Западе и Востоке, соответственно. Свой анонимный рисунок студенты размещают на выставке и сопровождают текстовым комментарием. «Посетителям» выставки предлагается установить автора картины, ориентируясь на ее текстовое описание.
- Мы также занимались визуализацией последующего словесного знака – а именно, «проиграли» ситуацию описанную в репортаже с измерением времени при помощи стакана и жидкости. В пустой стакан (или другой полый прозрачный сосуд) каждый из участников или преподаватель по указанию студентов добавляет те или иные жидкости, символизирующие различные формы активности, занимающее время человека, до тех пор, пока стакан не наполнится до краев, обозначая объективные границы наших темпоральных возможностей. Задание выстраивается таким образом, что какая-то часть «activities» останется за границами возможностей и «день» (стакан) придется наполнять сначала.



— Без сомнения экспериментальный характер носит задание, которое может выполняться в течение всего занятия, при условии достаточной языковой подготовленности группы. Задание призвано имитировать современное интернет-общение, отнимающее огромное количество времени, подобная ситуация встретиться и в будущем тексте. А именно: в начале занятия преподаватель пускает листок, на котором под его ником написан вопрос: «Ну, ты как?».

В данном случае вопрос взят из текста статьи – участникам курса предлагается поддержать общение во время занятия, передавая лист друг другу, комментируя уже написанное и задавая вопросы, исправляя ошибки. Участники фигурируют под никами. Результаты «общения» размещаются в свободном доступе для всех участников курса (на страничке в интернет или просто на стене в классе), а затем предлагается обсудить различные аспекты подобной формы «убивания времени» («порча» языка, фатическое общение, трата времени попусту, приходится отвлекаться или вовсе не делать действительно нужные вещи).

Обращаясь сегодня к вопросам теории и практики преподавания РКИ, нам видится перспективным использованием тех или иных интерактивных механизмов для активизации имеющихся коммуникативных навыков и формирования новых способностей. Особенно актуальны интерактивные методы работы с языковым и речевым материалом в группах с различной степенью подготовленности (речевой компетенции): для интеграции студентов в рамках единого учебно-языкового пространства. Большинство интерактивных механизмов представленных выше обладают такими универсальными качествами, как мобильность и воспроизводимость. И могут быть трансформированы и использованы с оглядкой на уровень, характер и цели конкретной аудитории.

Поскольку Институт Славистик в Университете им. Ю. Либига не занимается подготовкой профессиональных журналистов, в рамках курса «Язык газеты» мы готовим наших студентов к чтению и пониманию современных текстов СМИ, с учетом их языковых (в широком смысле) особенностей. На наш взгляд, решению поставленных задач способствует использование интерактивных заданий при работе над текстом; как нам видится, воссозданные в качестве игры, речевые ситуации, были «прожиты», а главное проговорены на русском языке студентами до чтения неадаптированного журнального текста, в котором аналогичные реалии будут описаны современным публицистическим языком.



*Смирнова Юлия Георгиевна,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры русского и казахского языков  
Алматинского университета энергетики и связи,  
Алматы, Республика Казахстан*

## **ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В КАЗАХСТАНЕ: ИСТОРИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ПРОТИВОРЕЧИЯ**

С закатом советской империи на её бывших территориях и за пределами перераспределились этнические и языковые группы, вместе с тем изменилась и законодательная база Республики Казахстан, касающаяся языковой политики.

В Конституции КазССР, построенной по образцу Конституции СССР 1978 г., в ст.32

фиксирувалось положение о языковом равенстве: «Граждане Казахской ССР равны перед законом независимо от <...> языка <...> Равноправие граждан Казахской ССР обеспечивается во всех областях экономической, политической, социальной и культурной жизни», там же в ст.34 говорилось об этническом и языковом равноправии: «Граждане Казахской ССР *различных рас и национальностей имеют равные права*. Осуществление этих прав обеспечивается политикой всестороннего развития и сближения всех наций и народностей СССР, воспитанием граждан в духе советского патриотизма и социалистического интернационализма, возможностью пользоваться *родным языком и языками других народов СССР*. Какое бы то ни было прямое или косвенное ограничение прав, установление прямых или косвенных преимуществ граждан *по расовым и национальным признакам*, равно как и всякая *проповедь расовой или национальной исключительности*, вражды или пренебрежения – *наказываются по закону*» [5]. Конституция КазССР как основной закон того времени и исторический документ опровергает миф об исключительном положении русского языка на территории Советского Казахстана.

Какой была динамика изменений в этническом составе населения Казахстана с момента распада СССР до наших дней? В 1989 году численность казахов составила 6535 тыс. чел., русских – 6228 тыс. чел., узбеков – 332 тыс. чел., украинцев – 896 тыс. чел., уйгуров – 185 тыс. чел., татар – 328 тыс. чел., немцев – 958 тыс. чел. [7]; в 2009 году число казахов – 10099 тыс. чел., русских – 3797 тыс. чел., узбеков – 457 тыс. чел., украинцев – 333 тыс. чел., уйгуров – 223 тыс. чел., татар – 203 тыс. чел., немцев – 178 тыс. чел. [8].

Каким образом неказахское население страны – особенно славянское – оказалось на территории Казахстана? Это происходило в силу разных исторических причин: политика Российской империи по активному заселению земель под контролем Столыпина (аграрная реформа, однако имеются более ранние датировки: так, старейшее поселение, основанное русскими на территории Казахстана, – Яицкий городок (позже – г.Уральск) – было основано 1520 г., в других источниках – в 1584 г.), советская политика коллективизации и депортации спецпоселенцев под руководством Сталина, эвакуация граждан и предприятий СССР в Казахстан в годы Второй мировой войны, реализация плана Хрущёва по увеличению посевных площадей в КазССР на фоне индустриализации и строительства стратегических объектов типа космодрома Байконур. После заката советской империи неказахи оказались в положении диаспор в иностранном государстве.

Титульная нация (казахи) на момент обретения страной независимости не являлась в ней большинством. Тем не менее 22 сентября 1989 г. был принят Закон «О языках в Казахской ССР», в котором было введено понятие «государственный язык», казахскому языку был придан статус государственного, за русским языком был закреплён статус «языка межнационального общения». Таким образом властями игнорировался тот объективный факт, что для большинства проживающих в новообразованной стране основным языком общения являлся русский язык. Однако политики учли, что русский язык – один из мировых языков планеты, в то время как казахский язык на тот момент использовался ограниченно и имел тенденцию к сокращению числа его носителей. Чтобы остановить сокращение употребления казахского языка, было принято вышеназванное решение, которое было воспринято этническими русскими как дискриминационное, что вызвало лавинообразную эмиграцию русского и прочего неказахского населения в Россию и в открывшиеся после падения железного занавеса страны Дальнего Зарубежья (Германия, Израиль, США и др.). Среди отъезжавших было немало высококвалифицированных специалистов самых различных областей знания, что, кстати, спровоцировало нехватку профессионалов на рабочих местах и невозможность их быстрой и адекватной замены в молодом государстве. В связи с этим позднее поправками в ст.7 п.2 Конституции Республики Казахстан 1995 г. было определено, что «наравне с государственным официально применяется русский язык». Там же в ст.19 говорится, что «каждый имеет

право на использование своего родного языка и культуры, на свободный выбор языка для общения, образования и творческого выражения» [6]. Это несколько притормозило эмиграцию, но не повернуло её вспять. К тому же обнаружилось противоречие в ст.41, где утверждается, что обязательным требованием для Президента республики является знание казахского языка. Это положение ограничивает демократические права граждан, не говорящих на казахском языке, выставлять свою кандидатуру на выборы на высший пост страны. Кроме того, ст.58 этого же документа гласит, что все ключевые должности в парламенте остаются за кандидатами, свободно владеющими казахским языком. Таким образом было нарушено структурное равенство, которое имеет отношение к системе принятия решений, в которой отдельные личности, испытывающие на себе влияние политики, сами же и участвуют в формировании этой политики. А ведь структурное равноправие неотделимо от демократии, предполагающей использование родного языка произвольным образом как фундаментальное право человека. Русский язык для русских в Казахстане – не только родной язык и выражение собственной этничности. Русский язык был де-юре отделён от вопросов власти и превосходства. Юридическим образом от решения вопросов власти и политики были отстранены все русские и русскоязычные. Можно резюмировать, что сегодня русский язык в Казахстане и его носители нуждаются в правовой защите, т.к. степень социальной справедливости по отношению к ним, заложенная в действующем законодательстве, потребует в перспективе борьбы за осуществление языковых прав.

С момента распада СССР численность русского населения на территории Казахстана из года в год сокращалась и сокращается. Это объясняется рядом причин: русские семьи менее многочисленны (1-2 ребёнка) по сравнению с казахскими, многие уезжают в Россию и в страны Запада, полагая, что эти государства идут по пути более успешного экономического и инновационного развития. Кроме того, по наблюдениям правозащитной организации «Human Rights Watch» [3] было отмечено, что одной из причин отъезда русскоязычных было и остаётся опасение дискриминации по языковому признаку. Замещение эмигрантов, хотя и недостаточное, происходит за счёт иммиграции нерусскоязычных оралманов из Китая, Монголии, Ирана и др. по государственной программе переселения этнических казахов. Этот фактор должен был способствовать вымыванию русского языка из региона. Однако на деле ситуация выглядит следующим образом.

По результатам переписи населения Казахстана 2009 г. [8] оставшиеся русские проживают преимущественно вдоль северной границы Казахстана (Акмолинская обл. – 35,64%, Западно-Казахстанская обл. – 22,44%, Карагандинская обл. – 39,17%, Кустанайская обл. – 40,73%, Павлодарская обл. – 38,26%, Северо-Казахстанская обл. – 48,25%, Восточно-Казахстанская обл. – 40,51%) и в мегаполисах (г.Астана – 23,84%, г.Алматы – 33,02%) и имеют тесные связи с Россией. На севере предпочитают говорить по-русски, а владение казахским остаётся в лучшем случае пассивным. В южных регионах имеется ситуация с точностью до наоборот. Кроме того, в казахском обществе наблюдается дифференциация между сельским и городским населением. Для сельских казахов (часто радикально настроенных и позиционирующих себя как «настоящие казахи») предпочтительным остаётся употребление казахского языка, для урбанизированных казахов – русского языка. Зачастую городские казахи, по сути являясь носителями русского языка, отмечают из патриотических соображений, что родной язык для них – казахский. Тем не менее по результатам опросов агентства «Gallup» (интерес представляет методика сбора данных, где языковой вопрос не выдвигался на 1-й план, а просто предлагались анкеты одного содержания на 3-х языках) 68% респондентов предпочли вести беседу на русском языке [2]. Относительно общего характера языковой ситуации в Казахстане есть разные мнения, но все они схожи в одном. Так, директор Центра по изучению Центральной Азии и Казахстана университета Сиэтла (США) Уильям Фиерман отметил, что «...Пока еще рано говорить о триединстве языков в Казахстане. На данный момент в вашей

стране преобладает один язык – русский. Хотя казахский язык по Конституции является государственным. <...> Английский язык, как ни странно, очень быстро начал занимать существенную позицию в Казахстане <...> в Казахстане у разных языков разные проблемы. Так, для казахского языка проблема заключается в том, что на него, как на государственный язык, низка востребованность. <...> Проблемы же английского языка заключаются в том, что люди, хорошо владеющие им, не идут преподавать, так как они могут найти более высокооплачиваемую работу в различных фирмах. Русский же язык, я считаю, еще долго будет занимать большую роль в вашей многонациональной стране» [10]. Примечательно, что городское население (казахов и др. этносов) характеризует также владение английским и др. языками (от базового до продвинутого уровня), в то время как для сельского казахского этноса казахский чаще всего единственный освоенный язык. Городское казахское население отличается более высоким образовательным уровнем и соответственно более высокая степень интеграции в социальную структуру общества, более высокий материальный достаток. Этот фактор оказывает влияние и на властные структуры: несмотря на структурное неравенство, обозначившееся в действующей Конституции, во власти представлены преимущественно русскоязычные казахи и русскоязычные представители иных этносов (К. Масимов, действующий премьер-министр Казахстана, этнический уйгур; Г. Марченко, глава Национального банка Казахстана, этнический украинец и др.).

Важным недостатком в языковом планировании республики является в настоящее время отсутствие специальной организации, которая осуществляла бы мониторинг и предпринимала бы меры по сохранению баланса двуязычия. Сегодня государственный язык не способствует укреплению государственного единства и не интегрирует население, а стратифицирует его по географическому и социальному признаку. Опасный характер имеющейся ситуации недооценивается, в перспективе это может угрожать территориальной целостности Казахстана.

Как было уже указано, казахский этнос, язык которого объявлен Конституцией Казахстана государственным, оказался юридически в привилегированном положении и получил название титульного. Разъяснительная работа о реальном языковом балансе сил государством проводится таким образом, что остальные (неказахи) ощущают себя ущемленными в правах, поскольку считают, что сыграли и продолжают играть немаловажную роль в различных исторических моментах становления и развития Казахстана как государства и что степень участия незаслуженно принижается. Это выражается, в частности, в формах гражданского протеста неказахов против уничтожения с топонимических карт страны исторических названий нетюркской (неказахской) этимологии не только советского периода, но и значительно большей давности. В перспективе эта тенденция может послужить почвой для открытых межэтнических конфликтов, нехарактерных для современного Казахстана.

Относительно характера внедрения казахского языка существуют две точки зрения и два возможных сценария развития ситуации.

1. Находящаяся у власти казахская элита считает, что она обладает традиционно сильным национальным самоопределением и должна стремиться к дальнейшему закреплению своей идентичности через расширение функционального поля казахского языка. Для этого предполагается стимулировать использование русского языка, временно выполняющего функции языка города, а также языка науки и техники, спорта и межнационального общения на фоне проведения модернизации казахского языка, который в итоге должен вытеснить русский из всех сфер коммуникации.

2. Повсеместное введение казахского языка откладывается за счёт использования русского языка, положение которого вопреки прогнозам, ожиданиям и тенденциям не только не ослабляется, но в некоторых аспектах (межнациональное общение, научно-техническая отрасль, спорт, военное дело, внешняя политика, участие в Таможенном Союзе, председательство в ОБСЕ, активность в ряде других международных организаций, где русский язык

является рабочим, использование русского представителями референтных групп – представителями власти, других влиятельных слоёв общества) постепенно усиливается. Таким образом, русский язык, являясь в настоящее время официальным, обеспечивает общегосударственную коммуникацию, а казахский язык является в большей степени средством выражения национальной культуры титульного этноса, нежели объективно функционирующим государственным языком.

За годы суверенитета в Казахстане сформировалась целая лингвистическая переводческая индустрия, нацеленная на обслуживание монолингвов. С одной стороны, это, безусловно, удобство, а с другой – способствует культивации моноязычным населением своего языка без дополнительного изучения другого. Благодаря этому было достигнуто теоретическое равенство языков, но в скрытой форме усилена разница между языком более широкой и языком менее широкой коммуникации в глобальном масштабе, то есть между русским и казахским.

Особого внимания заслуживает вопрос об «экономике языка». Двужычие, равно как и трилингвизм, конфликтно по своей природе и предполагает вмешательство со стороны властей в форме языковой политики. Тут важно отметить, что «языковая политика, в свою очередь, мобилизуя материальные и символические ресурсы, имеет прямые экономические проявления. Языковая политика, по определению, требует принятия политических решений», и «при оценке преимуществ и недостатков аргументацией выступают экономические обоснования оценок затрат в соответствии с бюджетными ограничениями» [4].

Сегодня различий в уровнях зарплаты между русскоязычным и казахоязычным населением Казахстана практически не наблюдается. Уровень доходов гражданина Казахстана определяется его профессионально значимыми качествами, владение казахским языком является скорее желательным, сопутствующим, но не доминирующим фактором. Языковые навыки не интерпретируются как форма капитала и как источник экономического преимущества. Если прибегнуть к так называемому «фундаментальному правилу политического выбора», согласно которому производится выбор в пользу чистой прибыли (прибыль минус затраты), то, к сожалению, освоение государственного языка сегодня – затратное дело, стоимость учебных пособий, курсов и компьютерных обучающих программ неоправданно высока. В этом отношении стоимость обучающих средств (программ, книг, фильмов) по русскому и английскому языку заметно ниже. При этом граждане, инвестировавшие личные денежные средства в освоение казахского языка, отмечают несущественное изменение личных доходов в сторону увеличения, в этом отношении присутствует некая социальная разочарованность, вызванная диссонансом между ожиданиями и результатом.

На основании опыта решения национально-языковых проблем в постколониальных странах, можно прогнозировать, что автохтонный казахский язык станет реально государственным при условии, если, во-первых, Казахстан станет моноэтнической страной без деления на городское и сельское население по языковому признаку, и, во-вторых, если будет проведена модернизация казахского языка с целью придания ему гибкой стабильности, стилистической дифференциации и необходимого запаса административно-политической и научно-технической терминологии в соответствии с уровнем требований современного общения в различных сферах коммуникации. В-третьих, казахский язык должен иметь традиционное использование в качестве средства межэтнического общения, а эта роль в настоящее время закреплена за русским языком. Эффективным средством решения обозначенных проблем может стать усиление методики преподавания языков в стране за счёт применения новейших технологий обучения, в т.ч. с применением компьютера. Так, особое внимание следует уделить программам-словарям типа «Lingvo». Например, современный электронный словарь «Lingvo x3» (английский, русский, казахский) обладает большой популярностью сегодня в Казахстане (особенно среди молодёжи) в силу целого ряда неоспоримых преимуществ [1].

В итоге, по нашему мнению, сегодня следует обратить внимание на такие моменты.

1. Законодательным образом необходимо детализировать общественные функции казахского, русского и английского языка, очертить конкретные сферы их применения с учётом реалий современной жизни в целях снятия социальной языковой напряжённости и предотвращения гражданских конфликтов (по языковому, географическому и социальному признакам), а также с целью прекращения эмиграции неказахского населения. В принятии законодательных актов о языковой политике следует руководствоваться логикой естественного языкового отбора, не завышая и не умаляя значимости ни одного из языков страны.

2. Ликвидировать структурное неравенство граждан по языковому признаку, закреплённому в действующей Конституции, в целях соблюдения фундаментального права граждан Казахстана на свободный выбор языка общения как базового принципа демократии.

3. Обозначить место языка коренного населения, изучив реальную (а не желательную) языковую ситуацию. Рассмотреть вопрос об изучении китайского языка (как мирового и как языка ближайшего географического соседа, важнейшего стратегического партнёра Казахстана по ряду соглашений), об изучении арабского языка (как мирового и как языка религии мусульманского населения республики) с целью дальнейшей интеграции страны в языковое пространство планеты для реализации более эффективной коммуникации с внешним миром.

4. Создать специальную организацию, которая осуществляла бы мониторинг и предпринимала бы меры по сохранению баланса языков на территории Казахстана в целях сохранения территориального единства страны и гражданского согласия в ней.

## Список литературы

1. «ABBY Lingvo x3» <http://www.lingvo.ru/kz/?id=157507>
2. «Gallup Poll News» (США): В Казахстане большинство при ведении беседы по-прежнему отдаёт предпочтение русской речи перед казахским языком <http://www.inosmkz.org/?p=4277>
3. «Human Rights Watch» <http://www.hrw.org/reports/1992/WR92/HSW-05.htm>
4. Гришаева Е.Б. Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве (функциональный аспект). Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. 10.02.19 – теория языка. Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2007. – С. 23-24.
5. Конституция Казахской ССР 1978 г. [http://www.worldstatesmen.org/Consitution\\_of\\_KazSSR-1978.pdf](http://www.worldstatesmen.org/Consitution_of_KazSSR-1978.pdf)
6. Конституция Республики Казахстан 1995 г. [http://ru.wikisource.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%86%D0%B8%D1%8F\\_%D0%A0%D0%B5%D1%81%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B8\\_%D0%9A%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%85%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD](http://ru.wikisource.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%A0%D0%B5%D1%81%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B8_%D0%9A%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%85%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD)
7. Перепись населения 1989 г. Национальный состав КазССР [http://demoscope.ru/weekly/ssp/sng\\_nac\\_89.php?reg=5](http://demoscope.ru/weekly/ssp/sng_nac_89.php?reg=5)
8. Перепись населения Республики Казахстан 2009 г. Краткие итоги. [http://www.stat.kz/p\\_perepis/Documents/Перепись%20рус.pdf](http://www.stat.kz/p_perepis/Documents/Перепись%20рус.pdf)
9. Смагулов К. Идея триединства языков в Казахстане правильна и будет способствовать развитию страны - мнение американского ученого. <http://www.zakon.kz/111622-ideja-triedinstva-jazykov-v-kazakhstane.html>



*Сулейменова Элеонора Дюсеновна,  
доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания  
Казахского национального университета имени аль-Фараби.  
Алматы, Республика Казахстан*

## **ЯЗЫКОВАЯ ОДНОРОДНОСТЬ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАЗАХСТАНА**

Сегодня по-особому остро встали проблемы культурного и языкового разнообразия. Контекст этих проблем различен: во-первых, они могут быть новыми для страны и возникнуть, например, в связи с массовой трудовой миграцией и необходимостью аккультурации и языковой адаптации мигрантов; во-вторых, это могут быть проблемы, связанные с недооценкой уже существующего языкового разнообразия в стране.

В Казахстане эти проблемы связаны как с потоками трудовой миграции из Узбекистана, Таджикистана, Кыргызстана, так и с тем, что Казахстан – это полиэтническая и многоязычная страна.

Все вместе неизбежно сказывается на языковой однородности образовательного пространства, в первую очередь, школьного контингента, статистическая репрезентация которого была осуществлена с помощью кластерного анкетирования выпускников школ с казахским и русским языками обучения города Алматы (2009 года).

*Языковая однородность* понимается при этом как единообразие и равномерность владения родным и языком, языком обучения и языком изучения представителями сегмента (класса, школы, потока, вуза etc.) образовательного пространства.

Важность языковой однородности каждого сегмента образовательного пространства очевидна для рациональной организации и результативности обучения языкам. В тезисах приведены только этнодемографические и этноязыковые характеристики языковой однородности или неоднородности образовательного пространства школ с разными языками обучения, языковая компетенция учащихся в связи с выбором ими языка обучения будет подробно рассмотрена в докладе.

1. Социолингвистическая инвентаризация позволила установить, что представленные в Казахстане 126 языков в зависимости от численности их референтных носителей по-разному предстают в образовательном пространстве. Представленность языков варьирует в широком коридоре – от нескольких миллионов (казахский и русский) до 1-2 человек, более того в диапазоне от 1 до 200 референтных носителей находятся 57 языков. Столь критическое число носителей (при этом остается открытым вопрос о реальном владении ими родными языками) естественным образом 'выводит' эти языки из организованного образовательного пространства.

В количественно-демографическом распределении языков имеется еще два момента, которые требуют особого внимания. Во-первых, численность этносов к 2009 году изменилась следующим образом: казахи – 63,1% (10 096 763 человека), русские – 23,7% (3 793 764 человека), узбеки – 2,9% (456 997 человек), украинцы – 2,1% (333 031 человек), уйгуры – 1,4% (224 713 человек), татары – 1,3% (204 229 человек), немцы – 1,1% (178 409 человек), остальные – 4,5% (721 691 человек). Во-вторых, сегодня всего 13,2% населения страны – это представители иных, чем казахский и русский, этносов – носителей 124 языков. Подобный этнодемографический фон вызывает сомнения в реальности участия всех языков в образовательном пространстве, в особенности если учесть, что не все этносы проживают компактно.

2. Несмотря на столь неблагоприятные для большинства языков прогнозы, в стране функ-

ционируют школьные образовательные коллективы не только с казахским и русским языками.

По данным Агентства по статистике Республики Казахстан, в 2010-2011 учебном году из 7646 дневных общеобразовательных школ (исключая специальные коррекционные школы и колледжи при средних и высших учебных заведениях) работает 58 школ с узбекским, 14 – с уйгурским, 2 – с таджикским языками обучения. Как правило, школы с узбекским, уйгурским, таджикским языками обучения размещаются в районах с высокой плотностью проживания данных этносов, имеющих самые высокие показатели рождаемости (если средний возраст казахстанцев – 29,6 лет, то при этом наиболее молодыми являются узбеки – 64,3%, казахи – 61,5% и уйгуры – 58,4%). Именно в этих школах оказывается действующим правило: *чем меньше численность языкового сообщества, тем выше его языковая однородность*. Именно школы с узбекским, уйгурским, таджикским языками обучения являются однородными в языковом отношении – здесь участвую дети с высокой степенью владения родным языком, поскольку, как правило, именно данные этносы характеризуются сильной межпоколенной трансмиссией родных языков и сохранением их в качестве семейных языков.

3. По-разному складывается ситуация в школах с казахским и русским языками обучения.

По нашим данным, в двенадцати общеобразовательных казахских и русских школах города Алматы в 2009 году обучались школьники 13 национальностей – казахи (60,54%), русские (25,64%), уйгуры (5,13%), корейцы (2,27%), татары (1,56%), армяне (1,28%), немцы (0,99%), украинцы (0,71%), узбеки (0,56%), чеченцы (0,56%), азербайджанцы (0,28%), греки (0,28%), дунгане (0,14%).

Как правило, контингент школ с казахским языком обучения составляют учащиеся-казахи, например, все выпускники алматинских школ с казахским языком обучения 2009 года – этнические казахи. Только в последнее время стала формироваться тенденция выбора языка обучения в пользу казахского языка русскими, узбеками, уйгурами, таджиками, немцами и другими. Однако, языковой однородности школьных коллективов препятствует не это. Основными факторами, предопределяющими языковую неоднородность алматинских школ с казахским языком обучения, являются, во-первых, разделенность учащихся по степени владения ими казахским языком; во-вторых, преимущественное использование русского языка в нерегулируемых коммуникативных практиках (общение с друзьями, телевидение, интернет, масс-медиа etc.).

Если казахские школы практически являются мононациональными коллективами с неоднородным в языковом отношении составом, то корпус выпускников русских школ, напротив, на 51,5% состоит из русских, на 20,3% – из казахов, на 28,2% – из уйгуров, корейцев, татар, немцев, украинцев, узбеков, чеченцев и др. Языковая неоднородность и языковое разнообразие школ с русским языком обучения, как видим, создается многонациональностью их контингента.





*Текучева Ирина Викторовна,*  
*кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры русского*  
*языка и методики Московского гуманитарного педагогического институт.*  
*Москва, Российская Федерация*  
*Прошина Елена Юрьевна,*  
*учитель русского языка и литературы МОУ*  
*«Серебряно – Прудская СОШ имени маршала В.И. Чуйкова».*  
*Серебряные Пруды, Российская Федерация.*

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА НАГЛЯДНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Данная работа посвящена проблеме формирования положительной мотивации к изучению русского языка в средней общеобразовательной школе в условиях использования интерактивных средств наглядности. Мы предполагаем, что использование таких средств наглядности в процессе обучения школьников русскому языку обеспечит перевод учебно-познавательной деятельности школьников на продуктивно-творческий уровень.

Актуальность проблемы мотивации к изучению русского языка всегда осознавалась учеными (работы Митрофановой О. Д., Постновой Н. В., Шанского Н.М. и др.), разрабатывались различные пути ее решения. Несмотря на это, современная методика преподавания русского языка ощущает потребность в новых подходах в связи с комплексом существенных изменений, которые претерпела школа к концу XX века (изменился статус общеобразовательной школы, условия обучения, характер деятельности учителя, сам ученик). Обновление содержания школьного курса, разработка и внедрение новых программ по русскому языку, учебников и учебных комплексов настоятельно требуют интенсивного поиска новых путей и дидактических средств, новых технологий, способных обеспечить результативность обучения за счет выхода за пределы репродуктивной ориентации, за счет введения поисковых компонентов, создающих условия для развития внешней и внутренней учебной мотивации и в конечном счете позволяющих достигать гарантированные результаты обучения.

В качестве новой технологии, позволяющей обеспечить повышение мотивации к изучению русского языка в школе, выделим интерактивную наглядность. Обращение к ней как информационно-коммуникационному средству позволяет расширить возможности традиционных средств визуальной, звуковой и аудио – визуальной наглядности.

В качестве примера реализации такого вида наглядности рассмотрим возможности программы Mouse Mischief от корпорации Microsoft.

Mouse Mischief дает новые возможности работы в классе. Mouse Mischief интегрируется в широко известную программу Microsoft PowerPoint 2010 и Microsoft Office PowerPoint 2007 и позволяет добавлять в слайды опросы, тестовые задания и поля для рисования. У преподавателей появляется возможность создавать интерактивные презентации, которые увлекают каждого ученика в классе.

Обозначим основные преимущества использования наглядных пособий, созданных в среде Mouse Mischief, на уроках русского языка:

1. активное вовлечение учащихся и поддержка совместного обучения,
2. улучшение управления аудиторией и общей вовлеченностью учащихся;
3. простота использования и доступность программного обеспечения, распространяемого бесплатно.

Дидактические материалы, созданные в рассматриваемой программной среде, реализуют принцип наглядности в обучении.

Принцип наглядности обучения в современной дидактике - это ориентация на использо-

вание в процессе обучения разнообразных средств наглядного представления соответствующей учебной информации.

Использование наглядности на уроках русского языка обладает большими развивающими возможностями. Это объясняется тем, что при речевом акте и при использовании условных наглядных графических средств левое и правое полушария головного мозга включаются в совместную работу по-разному. При переводе информации из вербальной в графическую систему (и наоборот) попеременное смещение активности из одного полушария в другое обеспечивает:

а) развитие мыслительных операций (кодирования, перекодирования, обобщения, переноса и др.);

б) обобщенность и систематизированность знаний за счет их многократной переработки.

Средства наглядности помогают решить такие задачи, как активизация познавательной активности учащихся; введение новизны в учебный процесс; повышение интереса к уроку; увеличение возможности произвольного запоминания материала; расширение объема усваиваемого материала; выделение главного в материале и его систематизация [6,72]. Таким образом, средства наглядности используются практически на всех этапах обучения: на этапе объяснения нового материала (представление информации), на этапе закрепления и формирования навыков (обучение учащихся тем или иным действиям), на этапе контроля за усвоением знаний и формированием умений (оценка результатов работы учащихся), на этапе систематизации, повторения, обобщения материала (выделение главного, наиболее важного в изучаемом материале) [3, 148].

Благодаря современным компьютерным технологиям можно не только во всех подробностях реализовать статические модели иллюстрации, но представить эти модели в динамике, то есть в движении. В связи с этим, средства наглядности обретают *новую функцию* - управление познавательной деятельностью учащихся. С их помощью можно подводить учащихся к необходимым обобщениям, учить применять полученные знания на практике, повышать самостоятельность учащихся, их активность в обучении русскому языку, формируя положительное отношение к изучаемому предмету.

Одним из требований эффективной методики использования наглядных средств обучения является реализация их дидактических и воспитательных возможностей.

Использование форм наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но и сами выступают носителями информации, способствует повышению степени мыслительной активности учащихся.

Среди средств мультимедийной наглядности (на основе как изобразительных, так и условно-графических иллюстраций) выступают:

- все фотоизображения;
- анимация и 3D моделирование (без звука);
- анимация и 3D моделирование (с музыкальным или речевым сопровождением);
- аудиофрагменты (аудиофрагменты текста, аудиолекции, звуковые комментарии к рисункам, речевые фрагменты персоналий и др.);
- видеофрагменты, или видеоролики;
- аудиовидеофрагменты (лекций, конференций, видеообращений, политических событий, явлений и др.);
- видеофильмы (художественные и документальные).

Для учета индивидуальных особенностей учащихся в ходе обучения с помощью интерактивных средств наглядности предусмотрены: выбор темпа продвижения каждым обучаемым; многократные повторы действий, вариативные формы подачи учебной информации с учетом преобладания зрительных, слуховых типов восприятия и памяти, абстрактного или конкретного мышления.

Наглядные средства обучения с помощью компьютера активизируют все компоненты процесса обучения: целевой, стимул мотивационный, содержательный, операционно - деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный. Компьютерная наглядность применяется на трех уровнях обучения:

1. на уровне восприятия грамматико-орфографического материала;
2. на уровне осмысления, закрепления;
3. на уровне обобщения и повторения.

*Предусмотрена следующая градация* дидактических функций электронных средств наглядности: на первом уровне интерактивные средства наглядности призваны стимулировать познавательную активность, желание понять сущность грамматико - орфографических явлений и овладеть понятийным аппаратом. Для достижения этих задач демонстрационно-тренировочные средства наглядности используют преимущественно иллюстративно-репродуктивный метод. На втором этапе наглядность используется для стимулирования желания получить не только базовый, но и факультативный объем знаний, умений и навыков. Для достижения поставленных задач на данном уровне обучения используется объяснительно-иллюстративный, а также проблемный метод. Третий уровень обучения позволяет с помощью интерактивной наглядности стимулировать желание углубленно изучать предмет.

Современные интерактивные средства наглядности обладают уникальными дидактическими возможностями. Они позволяют:

- представлять обучаемому информацию в различной форме: текст, аудио, видео, анимация (на уроке русского языка это может быть презентация, которую создаёт либо учитель, либо ученик) [1, 201];
- контролировать временные параметры урока для каждого обучаемого;
- Выдавать большой объем информации по частям, поэтому изучаемый материал усваивается легче, чем материал учебников и статей;
- активизировать процессы восприятия, мышления, воображения, памяти;
- мобилизовать внимание обучаемого;
- воспроизводить и комментировать информацию;
- выходить в мировое информационное сообщество;
- формировать мотивацию к учению и познавательный интерес [2, 49].

Как считает Левицкий С.П., возможности использования современных интерактивных средств наглядности не только активизируют процессы восприятия, мышления, памяти, воображения, мобилизуют внимание учащихся, но и позволяют им стать частью процесса обучения. Это происходит благодаря возможности манипулировать виртуальными объектами, предметами или моделями явлений. Это характерно и для уроков русского языка.

Графика, анимация, звук, цветовая палитра воздействуют на органы чувств учащихся. Активизировать память школьников позволяет использование на уроках русского языка гипертекста, электронных словарей, энциклопедий, многоуровневая подача языковой учебной информации. Постановка проблемы, помощь в выборе оптимального алгоритма решения грамматико-орфографической задачи, проблемные задания, вопросы используются в урочной деятельности по предмету для формирования мышления учащихся.

Формированию навыков обобщения способствует выделение основных признаков, объединяющих группу правил; руководства по составлению схем, таблиц, алгоритмов и т.д. Повторное воспроизведение важных элементов грамматико-орфографического разбора, предъявление других вариантов дидактического материала, многоступенчатый тренинг эффективно при проведении работы по закреплению изученного материала.

Применение интерактивных технологий позволяет обеспечить возможность интенсификации обучения и повышение мотивации обучения за счет применения современных способов обработки аудиовизуальной информации, таких, как:

- «манипулирование» (наложение, перемещение) визуальной информацией как в пределах поля данного экрана, так и в пределах поля предыдущего (последующего) экрана;
- контаминация (наложение различной аудиовизуальной информации; реализация анимационных эффектов);
- деформирование визуальной информации (увеличение или уменьшение определенного линейного параметра, растягивание или сжатие изображения);
- дискретная подача аудиовизуальной информации;
- тонирование изображения;
- фиксирование выбранной части визуальной информации для ее последующего перемещения или рассмотрения «под лупой»;
- многооконное представление аудиовизуальной информации на одном экране с возможностью активизировать любую часть экрана (например, в одном «окне» - видеофильм, в другом - текст);
- реально протекающих процессов, событий в реальном времени (видеофильм) [4, 152].

Таким образом, принцип наглядности при использовании компьютерных информационных технологий имеет определенные особенности.

Так, компьютерная обработка существенно повышает качество самой визуальной информации, она становится ярче, красочнее, динамичнее (особенно при использовании интерактивных технологий).

В связи с тем, что при использовании современных информационных технологий коренным образом изменяются способы формирования визуальной информации, становится возможным создание «наглядной абстракции». Если традиционная наглядность обучения подразумевала конкретность изучаемого объекта, то при использовании компьютерных технологий становится возможной интерпретация существенных свойств не только тех или иных реальных объектов, но и научных закономерностей, теорий, понятий, причем в динамике.

Благодаря мультимедийным и интерактивным возможностям компьютера и демонстрационного оборудования можно не только во всех подробностях реализовать статические модели иллюстрации, но представить эти модели в динамике, то есть в движении.

Если первое преимущество, касающееся реализации принципа наглядности обучения, а именно - высокое качество компьютерной визуализации, как бы лежит на поверхности и всеми признано, то второе преимущество, заключающееся в возможности наглядно-образного представления абстрактных, сущностных, наиболее значимых сторон и свойств изучаемых явлений, закономерностей, систем, устройств, пока еще не в должной мере осознано. Но именно в нем скрывается большой резерв повышения эффективности процесса обучения. Благодаря этому преимуществу облегчается переход к дедуктивной логике учебного процесса [4, 59].

Таким образом, требование обеспечения наглядности в случае использования электронного наглядного материала могут и должны быть реализованы на принципиально новом, более высоком уровне.

## Список литературы

1. Гудилина, С. И. Наглядность в медиаобразовательных технологиях. / С. И. Гудилина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.art.ioso.ru/vmuza/naglyadnost/naglyadnost.htm>
2. Живенкова, Н. Е. Информационно-коммуникационные технологии на уроках русского языка и литературы. / Н. Е. Живенкова – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedsovet.org>
3. Зельманова, Л. М. Наглядность в преподавании русского языка. / Л. М. Зельманова. – М.: «Просвещение», 1984 – 280 с.
4. Ипполитова, Н. А. Средства обучения русскому языку. / Н. А. Ипполитова [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <http://bibl.tikva.ru/base/B358/B358Chapter1-4-12.php>.

5. Краснова Г.А., Соловов А.В., Беляев М.И. Технологии создания электронных обучающих средств. - М., 2002.
6. Подгаецкая, И. М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка. / И. М. Подгаецкая. – М.: Дрофа, 1984 – 220 с.



*Уразаева Куралай Бибиталыевна,  
доктор филологических наук,  
и.о. профессора кафедры русской филологии  
Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилёва,  
Астана, Республика Казахстан*

## **ЕВРАЗИЙСТВО КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ФЕНОМЕН И ЕГО ПРЕДПОСЫЛКИ В ФИЛОСОФСКОМ СОЗНАНИИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО**

Возникнувшее в эмигрантской среде как философская система и теория русского культурного своеобразия, евразийство имело, по общему признанию исследователей, корни в философской публицистике Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского. Те вопросы о русской народности и русской вере, которые одинаково волновали славянофилов и западников, русское общество той поры, возродились в трудах теоретиков евразийства - Н.С. Трубецкого, В. Ильина, Н. Алексеева, Л. Карсавина, Н. Лосского, Б. Вышеславцева, Г. Флоровского, В. Зенковского, Г. Федотова, Г. Вернадского, П. Савицкого, М. Шахматова, сформировались в «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевского (далее и везде – «Дневник»). Эту книгу В. Розанов по силе пророчества, прозвучавшего в переломный для русского общества и русской истории период, охарактеризовал как «кусочек «священной литературы»», новую «сивиллину книгу» [1]. Соизмеряя свое время с пророчеством классика русской литературы, В. Розанов восклицает: «»Вот бы в наши дни издаваться «Дневнику писателя» Достоевского. Уже четверть века назад, в эпоху несравненно тишайшую, он смог сделать, что выход почти каждого номера этого «Дневника» получал значение общественного, литературного и психологического события. Некоторые его рассуждения, как о католичестве и папстве, о еврейском вопросе, о русской народности и русской вере — не забыты и не могут быть забыты, они стали частью убеждений огромной части русского общества». Розанов же отмечает характерную для «Дневника» как и романов писателя «неполную и несовершенную» форму, «именно немного похолодевшую и неприноровленную, но этих самых его сжигавших и томивших мыслей и чувств, этих чудодейственных отношений его сердца к миру... В сущности, он все и говорит об этом, об одном этом... Он говорит о мироощущении, вот как «скользнул боком я, червяк, по боку: мира чудного, который создал Бог».

Проблематика «Дневника» широка и охватывает самые разные стороны жизни русского общества. Выбранная форма отчета «о виденном, слышанном и прочитанном» - это осмысление современных и имеющих резонанс в обществе событий (дело госпожи Каировой, преступление Корниловой и многие другие потрясшие общество жестокостью истории), это размышления о русской народности и русской вере, это переживание судеб литературы от А.

Пушкина до Н. Некрасова и Л. Толстого. Вопросы социальной, духовной. Культурной жизни общества объединяет философия «почвы», которая, по Достоевскому, «народ, племя, своя кровь и традиция».

В настоящей работе предпринята попытка рассмотрения истоков евразийства в публицистике Достоевского с точки зрения интерпретации самобытности русской литературы, ее «почвеннической» сути. Актуальность темы обусловлена тем, что внимание Достоевского к ней сохраняется на всем протяжении создания «Дневника», с 1873 года по 1888. Объектом рассмотрения стал «Дневник писателя» 1877 года. В «Дневнике» 1873 года в разрезе интересующей нас проблемы можно выделить одну статью - **«По поводу выставки»**. Статья интересна размышлениями о способности европейцев понять русское искусство, которое стало завоевывать мир. В отличие от славянофилов, видевших в этом уникальность народа и его избранность, Достоевский сокрушается о неизбежности «долгой и печальной» уединенности русского народа в европейской семье народов. Писатель тревожится, что это станет основой для ошибочных суждений европейцев о России в худшую сторону. В этом явлении писатель видит источник «сильнейшего непосредственного и гадливого ощущения враждебности к нам Европы». В отличие от западников, направивших усилия на доказательства того, «что мы европейцы» («изо всех сил таращимся доказать»), Достоевский сожалеет о таком подходе. Для него чувство собственного достоинства состоит в признании пороков общества, народа, его слабости, но и в осознании его же силы и величия.

После двухлетнего перерыва, вызванного работой над «Братьями Карамазовыми», Достоевский возвращается к «Дневнику» и в 1877 году проблемы русской литературы, ее самобытности составили не только яркие страницы этого периода, но, в сравнении с 1873 и 1880 годами, сформировали самостоятельный пласт внутри этой части.

Статья **«Русская сатира. «Новь». «Последние песни». Старые воспоминания»** интересна воспоминаниями писателя о начале его литературного пути, когда публикация первой его повести (жанровое обозначение Достоевского), не только познакомила его с А. Некрасовым и В. Белинским через Д.В. Григоровича, но и определила перелом в его жизни. Воспоминания, лирическая исповедальность, связанная не только с воспоминаниями собственной молодости, но и последних лет жизни Некрасова, вносит в жанровую структуру «Дневника» особую документальность, когда факты личной биографии осмыслены как события литературной жизни России. Вместе с тем для данной статьи характерна та размытость и жанровая нечеткость формы.

Реакция на «одно иностранное мнение о русской сатире» (статья А. Стенбока-Фермора «Отовсюду»), именно о современной автору сатире. Решительное возражение автора вызывает мнение критика, приведенное в его версии: «Русская сатира как бы боится хорошего поступка в русском обществе. Встретив подобный поступок, она приходит в беспокойство и не успокаивается до тех пор, пока не приищет где-нибудь, в подкладке этого поступка, подлеца. Тут она тотчас обрадуется и закричит: «Это вовсе не хороший поступок, радоваться совсем нечему, видите сами, тут тоже подлец сидит!». Несогласие Достоевского имеет в основе историю русской сатиры и ее «блестящих представителей». Русский писатель однако далек от полного признания сатиры, он упрекает ее за неопределенность в том, что же она хочет сказать?

Рассматриваемая статья не содержит критического разбора или обоснованной позиции автора в этом вопросе, еще большей неожиданностью является поворот к опубликованию первой части романа И. Тургенева «Новь». Не следуя, по законам публицистического и критического жанра (а «Дневник» в статьях о русской литературе, ее самобытности и роли в обществе синтезирует в себе жанровые стратегии литературной критики и философско-публицистической литературы, помимо авторской монологической эстетической реальности) читательским ожиданиям, программируемым объявлением факта о новом романе современника,

Достоевский вновь активизирует характерную для всего «Дневника» роль оппонента, в том числе литературного.

Наблюдение тридцати лет, касающееся постоянства пессимистической оценки русской литературы: «В наше время, когда литература в таком упадке», «В наше время, когда русская литература в таком застое», «В наше литературное безвремение», «Странствуя в пустынях русской словесности» и т. д., и т. д. - представляется автору «забавным» в силу ее неправомерности. «А в сущности в эти сорок лет явились последние произведения Пушкина, начался и кончился Гоголь, был Лермонтов, явились Островский, Тургенев, Гончаров и еще человек десять по крайней мере преталантливых беллетристов. И это только в одной беллетристике! Положительно можно сказать, что почти никогда и ни в какой литературе, в такой короткий срок, не явилось так много талантливых писателей, как у нас, и так сряду, без промежутков». Каплей, переполнившей терпение автора «Дневника», стала статья критика и историка литературы А. М. Скабичевского «Беседы о русской словесности (Критические письма)». После этой отповеди автор возвращается к роману Тургенева. Признавая «художественное достоинство созданий Тургенева», Достоевский расходится с ним кардинально в вопросах концепции романа и трактовки образа Соломина. Это разное отношение к революции. Другими словами, литературное оппонирование для Достоевского значимо не только с эстетической точки зрения, но и идейной. Так автор переходит к «Последним песням» Некрасова в январской книге «Отечественных записок». «Страстные песни и недосказанные слова, как всегда у Некрасова, но какие мучительные стоны больного!» Стихийный и эмоциональный переход к Некрасову, его личности, жизни последних дней тяжело больного поэта создают нервный и рефлексивный, напряженный стиль. Однако чувство благодарности к человеку и сочувствие у постели больного преодолеваются литературным приемом. Вспоминая историю опубликования «Бедных людей» в «Отечественных записках», фразу «Что ж такое, что спит, мы разбудим его, это выше сна!» вызывает в обзорной стихии «Дневника» свойственную жанру исповедальность, автобиографическое начало как основу лиризма. В повествовательной стратегии «Дневника» появляется юмор. «Новый Гоголь явился!» – закричал Некрасов, входя к нему с «Бедными людьми». – «У вас Гоголи-то как грибы растут», – строго заметил ему Белинский, но рукопись взял». Тут же смена юмористического тона взволнованным, публицистическим: «Когда Некрасов опять зашел к нему, вечером, то Белинский встретил его «просто в волнении»: «Приведите, приведите его скорее!»»

«Дневник» интересен в этой части не только воскрешением реальных ситуаций и передачей достоверности происходящего, но и присутствием литературных оценок, трактовки Белинским романа Достоевского: «Вы только непосредственным чутьем, как художник, это могли написать, но осмыслили ли вы сами-то всю эту страшную правду, на которую вы нам указали?», выявления трагедийной природы романа. Сочетание «тайны художественности» и «правды в искусстве!» реконструирует истоки категории народности как критерия художественности литературы.

Высшей степенью лиризма проникнуто описание состояния двадцатилетнего писателя которому великий критик предрек славу великого писателя. «Я вышел от него в упоении. Я остановился на углу его дома, смотрел на небо, на светлый день, на проходивших людей и весь, всем существом своим, ощущал, что в жизни моей произошел торжественный момент, перелом навеки, что началось что-то совсем новое, но такое, чего я и не предполагал тогда даже в самых страстных мечтах моих. (А я был тогда страшный мечтатель.) «И неужели вправду я так велик», – стыдливо думал я про себя в каком-то робком восторге. О, не смейтесь, никогда потом я не думал, что я велик, но тогда – разве можно было это вынести!». Переживание «самой восхитительной минуты» жизни – откровение, которое объясняет ее значение для Достоевского: «Я в каторге, вспоминая ее, укреплялся духом. Теперь еще вспоминаю ее каждый раз с восторгом. И вот, тридцать лет спустя, я припомнил всю эту минуту

опять, недавно, и будто вновь ее пережил, сидя у постели больного Некрасова». Контрапунктом соединив две судьбы через отдельные факты биографии, автор фактически воспроизводит историю русского духа, самобытности литературы, связи судьбы личной и народа.

Несмотря на то, что прожили жизнь врознь, по возвращении из каторги Достоевский узнает о посвященном ему Некрасовым стихотворении – ««Скоро стану добычею тленья». Стихотворение о современниках ставит перед русским писателем вопрос о верности памяти ушедших друзей, идеалам юности: «Пребыли ли мы «верны», пребыли ли? Всяк пусть решает на свой суд и совесть», а оценка Некрасова как «страстного к страданью поэта» возрождает любимую христианскую мысль Достоевского о чуде искупления и очистительной силе страдания, мученичества.

В составе суждений Достоевского о русской литературе особое место занимает роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина». Взгляд «одного из самых значительных современных русских людей на текущую русскую действительность» вызвал к жизни две статьи Достоевского – **«Восьмая часть «Анны Карениной»»** и **«Анна Каренина» как факт особого значения»**. Реакция автора «Дневника» и внимание к роману Толстого вызваны прежде всего «интересным для всех русских делом». Это всеобщее национальное движение всех русских людей за последние два года по Восточному вопросу. С другой стороны, именно восьмая и последняя части романа Толстого были отвергнуты редакцией «Русского вестника» по несходству убеждений автора с ее собственными и появившейся весьма недавно отдельной книжкой. Однако, книга, по признанию Достоевского, оставила его «в некотором горьком недоумении».

Оценка Достоевского обусловлена его отношением к проблеме народа, при этом обычная для писателя ирония в отношении русской интеллигенции не скрывает разочарования и в книге Толстого. «У нас очень многие теперь из интеллигентных русских повадились говорить: «Какой народ? я сам народ»». Достоевский признается в пережитой им трансформации в восприятии Левина. «Этого Левина я как-то прежде, говоря об «Анне Карениной», назвал «чистый сердцем Левин». Продолжая верить в чистоту его сердца по-прежнему, я не верю, что он народ; напротив, вижу теперь, что и он с любовью норовит в обособление».

Обоснование позиции Достоевский строит на выявлении основных принципов Толстого в оценке всеобщего национального движения всех русских людей за последние два года по Восточному вопросу. Позиция Толстого, считающего, что «так называемое национальное движение нашим народом отнюдь не разделяется, и народ вовсе даже не понимает его»; «что все это нарочно подделано, сперва известными лицами, а потом поддержано журналистами из выгод, чтоб заставить более читать их издания»; «что все добровольцы были или потерянные и пьяные люди или просто глупцы»; «что весь этот так называемый подъем русского национального духа за славян был не только подделан известными лицами и поддержан продажными журналистами, но и подделан вопреки, так сказать, самых основ»; «что все варварства и неслыханные истязания, совершенные над славянами, не могут возбуждать в нас, русских, непосредственного чувства жалости и что «такого непосредственного чувства к угнетению славян нет и не может быть». Вот в таком подходе и видит Достоевский причины обособления Левина, отхода от огромного большинства русских людей. Не находя ответа на вопрос, почему и как это произошло, Достоевский признает, что Левин – «человек горячий, «беспокойный», всеанализирующий», «ни в чем себе не верующий. Но все-таки человек этот «сердцем чистый».

Продолжение темы в статье **«Анна Каренина» как факт особого значения** также принимает характер литературного приема. Поводов к написанию статьи – два. Это встреча с одним из «любимейших наших писателей», «любимым романистом» И.А. Гончаровым. Симптоматично упоминание о принадлежности Гончарова к «плеяде», 5-6 представителям русской беллетристики, место которых обособлено критикой. И второй повод – оценка рома-



на Толстого «Анна Каренина». Единство восприятия романа Гончаровым: «Это вещь неслыханная, это вещь первая. Кто у нас, из писателей, может поравняться с этим?» и Достоевским еще более примечательна с точки зрения роли романа как своего рода ответа Европе. Гончаровское: «А в Европе – кто представит хоть что-нибудь подобное? Было ли у них, во всех их литературах, за все последние годы, и далеко раньше того, произведение, которое бы могло стать рядом?» перекликается с мнением Достоевского: «Книга эта прямо приняла в глазах моих размер факта, который бы мог отвечать за нас Европе, того искомого факта, на который мы могли бы указать Европе».

Появление нового романа, судьбоносного для русской литературы, выявляет понимание Достоевским национального своеобразия русской литературы как выражения духа русского народа и ее силу перед Европой. Истоки Толстого Достоевский возводит к Пушкину, одному из трех «беспорных гениев, с беспорным «новым словом» во всей литературе нашей». Это Ломоносов, Пушкин и «частью» Гоголь.

Русская литература значима для Достоевского – духовного отца будущего евразийства – в лице Пушкина двумя мыслями, феноменами: *всемирностью* России, «ее отзывчивостью» и «действительным, беспорными глубочайшим родством ее гения с гениями всех времен и народов мира». В этом феномене *всемирности* заключается «прообраз всего будущего назначения и всей будущей цели России, а стало быть, и всей будущей судьбы нашей». Воплощением *всемирности* Достоевский называет творчество Пушкина и свойства личности: «Он человек древнего мира, он и германец, он и англичанин, глубоко сознающий гений свой, тоску своего стремления («Пир во время чумы»), он и поэт Востока». Другой литературный и духовно-культурный феномен Пушкина, задавший направление русской литературе, – «поворот его к народу и упование единственно на силу его, завет того, что лишь в народе и в одном только народе обречем мы всецело весь наш русский гений и сознание назначения его». С творчества Пушкина ведет Достоевский отчет нового сознательного поворота к народу, немислимый еще до него с самой реформы Петра.

Несмотря на то, что роман Толстого не нов, это уже было воплощено до него Пушкиным, он тем не менее «составляет нашу особенность перед европейским миром», «наше национальное «новое слово»..., которого именно не слышать в Европе и которое, однако, столь необходимо ей, несмотря на всю ее гордость».

Статья интересна не только трактовкой романа в концептах виновности и преступности человеческой, онтологии зла, но, прежде всего, анализом *веры* как перспективы совершенства мира и общества и столкновением европейского и русского понимания виновности и преступности. Достоевский прочитывает роман Толстого в свете противопоставления русской точки зрения на проблему и европейской. Один путь констатирует существование зла прежде людей (ненормальность общества), другая европейская модель: «Так как общество устроено ненормально, то и нельзя спрашивать ответа с единиц людских за последствия. Стало быть, преступник безответствен, и преступления пока не существует. Чтобы покончить с преступлениями и людскою виновностью, надо покончить с ненормальностью общества и склада его. Так как лечить существующий порядок вещей долго и безнадежно, да и лекарств не оказалось, то следует разрушить все общество и смести старый порядок как бы метлой. Затем начать все новое, на иных началах, еще неизвестных, но которые все же не могут быть хуже теперешнего порядка, напротив, заключают в себе много шансов успеха. Главная надежда на науку». Вторая точка зрения, которую Достоевский называет западноевропейской и обвиняет в жестокости, готовности залить мир кровью, сопоставима между тем с концепцией нигилизма, которую в романе Тургенева персонифицирует Базаров. Правда, там не поднимался вопрос кровавой цены за совершенствование мира, но торжествовала та же разрушительная семантика ниспровержения столпов общества. Потому Тургенев и подверг ее поражению.

Философская линия скепсиса, мысль о неизбежности зла при любом устройстве общества, неизученности законов духа человеческого, неопределенных и таинственных, объясняет иронию по отношению к утопии «лекарей-социалистов», и бесконечную веру в Того, «который говорит: «Мне отмщение, и аз воздам». Ему одному лишь известна вся тайна мира сего и окончательная судьба человека».

Восхищение перед силой эмоционального и философского воздействия романа Толстого, приводит Достоевского к мысли о том, что впоследствии у России может быть и «своя наука, и свои решения экономических, социальных», в чем отказывает ей Европа, - своя самостоятельность и собственное слово. Возлагая надежду на историю, обстоятельства, условия времени, автор предъявляет претензию к западникам, «нашим европейцам», в отличие от «европейских европейцев».

Итак, центральная и наиболее обширная по объему статей, тематике, диапазону обсуждаемых вопросов, сфокусированных вокруг культурного своеобразия русского народа, русской веры, часть «Дневника» - 1877 года - отражает взгляд Достоевского на русскую литературу с точки зрения категорий *всемирности* и *народности*, *отзывчивости* и единства с мировой культурой как залога исторического будущего России, ее взаимоотношений с Европой.

### Список литературы

1. Розанов В. Памяти Ф. М. Достоевского // <http://bibliotekar.ru/rus-Rozanov/23.htm>



**Фаткулина Флюза Габдуллиновна,**  
доктор филологических наук, профессор  
Башкирского государственного университета.  
Уфа, Россия

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА КАК ФОРМА ТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА

Окружающая действительность, знания народа, как в зеркале, отражаются в картине мира. Каждый предмет или явление получает свое языковое воплощение в виде слова. Логическая связь между ними обуславливает в языке типы семантических отношений между словами. А словарь, который иллюстрирует семантические отношения между составляющими его компонентами, называется тезаурусом.

Еще Ю.Н. Караулов в 1981 году говорил о необходимости создания фразеологического словаря тезаурусного типа, который не создан ни для одного языка. Об этом же, спустя десятилетие пишет В.Н. Телия: «создание такого тезауруса – настоятельная необходимость для описания культурно-национальной специфики фразеологического компонента языка», причем картина мира во фразеологии может быть описана с опорой на «идеографические массивы данных, поскольку миропонимание, отраженное в языковой картине мира, организовано как тематически концептуальное пространство». [6, 302]. Вслед за учеными, мы считаем, что фразеологическая картина мира воплощается в структуре фразеологического тезауруса, где

фразеологические единицы систематизированы по тематико-идеографическому принципу.

Фразеология рассматривается как «совокупность устойчивых сочетаний слов, аналогичных словам по своей воспроизводимости в качестве готовых и целостных единиц» [Шанский: 4], а под понятием фразеологическая картина мира понимается часть языковой картины мира, описанная средствами фразеологии, в которой «каждый фразеологический оборот является элементом строгой системы и выполняет определенные функции в описании реалии окружающей действительности» [7, 13]. Таким образом, фразеологическая картина мира понимается как универсальный способ классификации фразеологизмов на основании лингвистических и экстралингвистических особенностей единиц.

Фразеологическая картина мира является частью языковой картины мира, причем, картина мира, описанная средствами лексики и фразеологии – это «нижние ярусы» языковой картины мира, на которых базируется описание объективной действительности со всеми связями и отношениями в составе высказывания. [7, 16] Вслед за Гавриным и Р.Х. Хайруллиной мы понимаем под фразеологической системой языка «форму отражения в сознании носителей языка объективной реальности, системных отношений самого мира реалий» [2, 45] и совмещаем в исследовании два подхода к анализу фразеологических оборотов: гносеологический (экстралингвистические факторы, участвующие в формировании целостного значения фразеологического оборота) и лингвистический (языковые механизмы фразеологического образования). Во фразеологической картине мира выделяется три аспекта описания: логический, философский и аксиологический.

Фразеологическая картина мира является «наивную» картину мира, поскольку отражает знания о мире на уровне обыденного сознания. Ситуации, закрепленные в устойчивых оборотах, становятся стереотипами поведения человека, обусловленные национальным мировидением. Ядро фразеологической картины мира составляют единицы более древнего происхождения, чаще всего с утраченной, размытой (фразеологические сращения) или прозрачной (фразеологические единства) внутренней формой. Можно сказать, что фразеологическая картина мира наиболее стабильная часть языковой картины мира, поскольку она пополняется в процессе развития общества незначительно, и процесс образования фразеологических единиц достаточно длителен.

Фразеологическая картина мира наиболее ярко и точно отражает дух народа, его национальный менталитет, а также культурно-исторический опыт познания мира, в силу своей экспрессивности и эмоциональности. Объекты реальной действительности разными народами осмысливаются и семантизируются по-разному; тот фрагмент фразеологической картины мира, который характерен для одного народа, может совершенно игнорироваться во фразеологической картине мира, другого народа либо рассматриваться другими средствами языкового выражения. Таким образом, Фразеологическая картина мира – специфична для каждого языка.

При изучении фразеологической картины мира должны применяться два аспекта исследования: и синхронический, и диахронический. «Во фразеологии синхроническое и диахроническое тесно переплетаются..., словный характер фразеологизма постоянно накладывает отпечаток на целостное значение сочетание» [4, 6].

Фразеологическая картина мира обладает рядом отличительных признаков, основными из которых являются три: универсальность, антропоцентризм, экспрессивность.

Сам факт существования фразеологии представляет собой лингвистическую универсалию, поскольку не существует языка, в котором отсутствуют фразеологические обороты. Главное свойство фразеологических оборотов (невыводимость целостного значения из значения компонентов) также считается универсалией. Существует ряд понятий, универсальных

для любого языка, и соответственно фразеологических оборотов, отображающие их будут универсальными, и будут проявляться как в плане содержания, так и в плане выражения. Наиболее ярко это явление проявляется во фразеологических оборотах, содержащих компонент – зооним. Например, заяц во многих языках ассоциируется с трусостью, лиса – с хитростью, собака – с верностью, и тяготами жизни. Фразеология любого языка показывает способ восприятия окружающей действительности через призму национального мировидения. Именно поэтому уместно говорить об общих законах фразообразования, а также существовании тождественных фразообразовательных моделей.

Антропоцентрическая сущность языка освещалась еще В. Гумбольдтом, Э. Бенвенистом, Р.А. Будаговым, Л.В. Щербой. В последнее десятилетие эта идея получила свое развитие в работах лингвистов (Ю.Н. Караулов, Н.Д. Арутюнова и др.) и философов (Р. Павленис, Л.А. Микешина). В центре языковой картины мира находится человек - его тело, чувства, потребности, интересы. Человек сравнивает окружающий мир, проводя аналогии со строением своего тела, со своими качествами и бытие оценивается как непосредственная сфера его деятельности. Поэтому во фразеологизмах используются названия предметов и явлений, с которыми человек сталкивается в реальной жизни (названия предметов обихода, продуктов питания, профессий и др.), а также то, что его окружает (небо, земля, флора, фауна). Таким образом, фразеологическая картина мира – это «очеловеченная» модель мира, в которой критерием оценки является человек.

Главное отличие идиом от слов заключается в их экспрессивности. Для начала рассмотрим понятие экспрессивности как таковой. Ш. Балли, который считается основоположником современных концепций и методов исследования экспрессивных факторов речи, писал: «Речь выражает деятельность нашего разума, то есть наши идеи. Речь призвана объективировать интеллектуальную сферу нашей духовной жизни... Мы выражаем также идеи, когда просто, объективно оцениваем явления, привлекающие наше внимание, не примешивая к оценке своего личного отношения к факту. Мы мыслим идеями, когда просто выражаем свою волю, при условии, если даже мельчайшая частица чувства не примешивается к нашему волеизъявлению»[1,24]. Чувства всегда конкретны, эмоции окрашивают искомую истину и вызывают к ней определенное отношение, соотносит истину с определенной системой ценностей. Под экспрессивностью речи обычно понимается ее не-нейтральность, остранение и деавтоматизация, которые придают речи выразительность. Экспрессивность как способ придания речи выразительности и своеобразия. Таким образом, экспрессивность – это такое свойство языкового знака, в силу которого он воспринимается деавтоматизированно, непосредственно воздействует на воображение адресата и (или) на его эмоциональную сферу[1, 60]. В.Н. Телия понимает экспрессивную функцию языка как «кумулятивный эффект оценочной, мотивационной и эмотивной деятельности языкового сознания субъекта речи, обусловленной его интенцией выразить некоторое чувство-отношение по поводу определенного положения дел в мире или свойства лица». Вопрос рассмотрения концептуализации и вербализации действительности, при котором прямое значение сочетания слов становится внутренней формой идиомы, представляет особый интерес.

Идиомы сами по себе могут обозначать состояние, действие, качество, степень, интенсивность, описывать ситуацию и др. Обозначение какого-либо фрагмента действительности в идиомах происходит путем установления аналогии между новым содержанием и ситуацией, закрепленной в языковой картине мира, которая выражается внутренней формой идиомы. Однако, этот фрагмент может быть также представлен и неидиоматичными средствами языка, но она будет лишена экспрессивности, точности, меткости и выразительности. Иными словами, идиома выражает информацию в «сжатом» виде и во внутренней форме выражает

характерные черты определенной ситуации, закрепленной в языковом сознании носителя и возникающего в виде образа при произнесении звуковой оболочки идиомы. Образ возникает в сознании в «размытом виде», в форме гештальта [3] с разной степенью редуцированности, в зависимости от того осознается ли внутренняя форма идиомы носителем как «живой» или как стертый образ на определенном этапе языкового развития. Это то «наглядное представление, своего рода «картинка», на фоне которого воспринимается целостное значение фразеологизма как обобщенно-переносное, как метафорический или метонимический дериват, возникший в результате глобального переосмысления первоначального смысла словесного комплекса-прототипа». [5, 58]. При «живом» образе, возникающая «картинка» более или менее размыта, при стертом образе она только намекает на существование каких-либо связей. Для примера рассмотрим идиому *тертый калач*. Внутренняя форма этой идиомы не отражает форму этого предмета, и в сознании возникает образ бывалого, опытного человека. Переосмысление этой идиомы связано с тем, что переел выпечкой калача, тесто долго терли и мяли, и в реальной действительности в языковом сознании возникла аналогия с человеком, которого мучают беды, они его «трут» и «мнут» и в результате он становится закаленным как тертый калач.

Таким образом, внутренняя форма фразеологизма представляет собой продукт деятельности языкового сознания, которая отображает способ осмысления действительности, или иными словами «ассоциативно-мотивирующий комплекс, организующий содержание в языке», или «застывшие результаты деятельности языкового сознания народа» [6, 138, 140].

Внутренняя форма имеет так называемый «фактуальный план», т.е. фиксирует некую ситуацию, имевшую место в действительности (исторический факт, народный обычай и др.), далее эта ситуация переосмысливается, за ней закрепляются существенные связи и она превращается в квазистереотип, обусловленный национально-культурным своеобразием. Затем, эта переосмысленная ситуация включается в языковую картину мира в качестве ее фрагмента и уже используется для описания аналогичной ситуации. Например, *'Feast of fools'* - Пир дураков, который иногда устраивался в церквях в средние века 1 января. После Реформации этот обычай исчез. Возглавлявший подобные празднества имел шутовское звание *the abbot of misrule* (от лат. *festum stultorum*); *'The bishop has played the cook'* (*The bishop has put или set his foot in it*) - Блюдо подгорело (намек на усердие, с которым в средние века епископы сжигали еретиков).

Часто этимология идиомы неизвестна, хотя фактуальный ее план понятен, но образ, создаваемый ею непрозрачен и мотив переосмысления неясен. Например, сложно сказать, как была переосмыслена ситуация, отображенная в идиоме «*собаку съел*», т.е. кто-то имеет большой опыт или навык, тем не менее, все носители русского языка верно понимают ее значение. Это говорит о том, что хотя внутренняя форма и важна для понимания смысла, но приобретает особое значение, независимо от ее «фактуального» плана. Таким образом, идиома выполняет еще и образно-символическую функцию, обозначая не только то, что закреплено в ее форме, но и то, что находится вне ее.

В.Н. Телия выделяет четыре этапа по созданию идиом в деятельности языкового сознания:

- 1) Мыслительная деятельность, связанная с отбором существенно важных связей, абстрагирование от несущественного;
- 2) Работа мышления по организации содержания в языке;
- 3) Выбор аналога, т.е. некоторого R, способного слежить стереотипом для обозначаемого, превращение его в «квазистереотип» (или символ);
- 4) Закрепление за выбранной языковой единицей смыслового содержания, представляю-

щего собой синтез дескриптивно-оценочной и образно-эмотивной семантических «вершин».

При этом, к концептуализации относится понятийно-оценочная и образно-мотивирующая информация, а к вербализации – все поверхностно-синтаксические сигналы, в том числе и внутренняя форма. Языковое сознание при организации содержания отбирает и вербализует в виде внутренней формы некий вербализованный параметр ситуации. Он может быть субъектно-предикатным, временным, пространственным, причинно-следственным. Кроме того, внутренняя форма может быть также образована рефлексией языкового сознания над ситуацией и вербализации ее характеристики. К примеру, идиома «*мартышкин труд*» – бесполезная работа – появилась после создания басни И. А. Крылова для обозначения бесполезной деятельности мартышки, подражавшей крестьянину, чтобы заслужить благодарность, при этом само выражение в басне не употребляется.

Внутренняя форма может также быть образована путем намеренного искажения первичной языковой единицы. Например, идиома «*шерочка с машерочкой*» используется для обозначения ситуации, когда женщины танцуют в одной паре из-за отсутствия мужчин. Внутренняя форма возникла в результате искажения французского *ma chere* «моя дорогая», с которым институтки обращались друг к другу.

В основе внутренней формы идиомы могут быть также слова-концепты, за которыми стоит символическое переосмысление реалии мира, которые в свою очередь могут закреплять общечеловеческое восприятие окружающей действительности, или национально специфические символы, выражающие особенности идиознического восприятия мира. Например, концепт «сердце» - символ сосредоточения чувств, «голова» - сосредоточения ума, «хлеб» - символ хлебосольности и гостеприимства.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующий вывод: во фразеологических словарях необходимо упоминать ту дополнительную информацию, которая присутствует в сознании носителя языка в образе гештальта, поскольку он является важным фактором в создании правил употребления фразеологизмов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балли Ш. Язык и жизнь. Перев. с франц. – М.: УРСС, 2003. – 300 с.
2. Гаврин С.Г. Фразеология современного русского языка в аспекте теории отражения. – Пермь, 1974. – 296 с.
3. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты. Пер. с англ. //Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. X. – М., 1981. – С. 87 – 99.
4. Мокиенко В.М. Славянская фразеология: Учебное пособие для ВУЗов по спец. «Русский язык и литература». – М.: ВШ, 1989. – 287 с.
5. Солодуб Ю.П. Универсальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объект фразеологического исследования //Филол. науки, 1990. – № 6, С. 55 – 65.
6. Телия В.Н. Фразеология в контексте культуры. – М. : «Языки русской культуры», 1999. – 333 с.
7. Хайруллина Р.Х. Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию. Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. – 300с
8. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М., 1985. – 160 с.



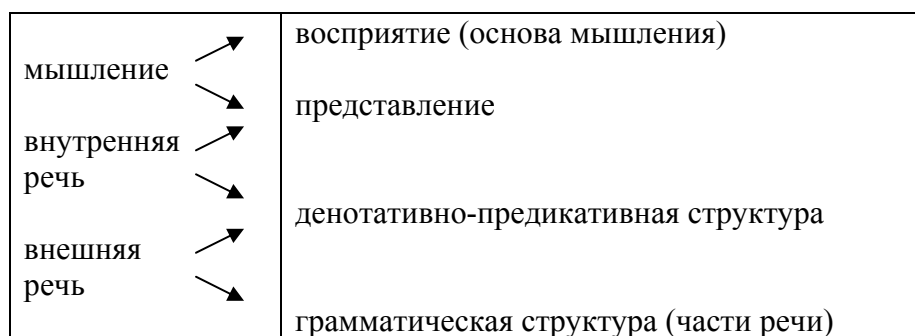
*Федяева Елена Владимировна, кандидат педагогических наук,  
профессор кафедры русского языка,  
Усатюк Наталья Борисовна,  
ст. преп. кафедры русского языка  
Омского танкового инженерного института.  
Омск, Россия*

## РАЗВИТИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ С ПОМОЩЬЮ ОПОРНЫХ СХЕМ

О дидактической ценности опорных схем (сигналов) в процессе обучения педагогам известно давно. В отечественной методике преподавания к ним обращались В.Ф. Шаталов [6] (физика в школе), С.Н. Лысенкова [5] (начальная школа), О.А. Шаламова, Л.Н. Шихирев (английский, французский и немецкий языки). Опорная схема позволяет наглядно, доступно, компактно представить содержание и логику изложения учебного материала. В. Шаталов отметил, что в процессе обучения с помощью опорных схем происходит интенсивное развитие речи и мышления учащихся. Даже самые «неговорящие» дети начинают воспроизводить информацию, структурировать её в соответствии с целями высказывания, делать выводы из имеющегося содержания. Какие особенности опорной схемы как дидактического средства так интенсивно влияют на речь?

Дело в том, что опорная схема является внешним аналогом внутренней речи человека, так сказать её материализацией. А внутренняя речь – звено, которое связывает процессы мышления и внешней речи. Вот почему, используя опорные схемы, т.е. развивая внутреннюю речь учащегося, преподаватель формирует и совершенствует и два смежных психических процесса – мышление и внешнюю речь. Схематично связь мышления, внутренней и внешней речи можно показать следующим образом:

**Таблица 1.** Механизмы речемыслительного процесс.



[1,9]

К этому положению отечественная лингвистическая школа шла долгим и трудным путём. До сих пор существует «вербалистская» точка зрения на природу внутренней речи, согласно которой внутренняя речь – «неозвученная» внешняя, идущая по пути редукации.

Основателем современной теории внутренней речи считается Л.С. Выготский [2]. По его мнению, внутренняя речь появляется в результате преобразования внешней, эгоцентрической речи во внутреннюю систему предикативных представлений. Л.С. Выготский считал, что мышление и речь имеют разные генетические корни. Внутренняя речь возникает как свёрнутая, редуцированная внешняя речь.

Новый этап в развитии теории внутренней речи связан с именем Николая Ивановича Жинкина (1893-1979). В разных работах Н.И. Жинкина отражается эволюция его взглядов [3,4]. В начале они совпадают со взглядами Л.С. Выготского, но затем Н.И. Жинкин приходит к выводу, что истоком развития внутренней речи выступает система представлений. В

самой внутренней речи эти представления разделяются на денотаты и предикаты. И в своей основе внутренняя речь гораздо богаче речи внешней. Внешняя речь не отражает всего богатства речи внутренней, поэтому в тексте (внешней речи) мы наблюдаем смысловые скважины — семантические пропуски, содержание которых в виде пресуппозиции сохраняются во внутренней речи. Проведя серию экспериментов с использованием ритмических помех (речевых, двигательных, изобразительных), Н.И. Жинкин приходит к выводу, что представления внутренней речи выражаются в конечном счёте не в скрытой артикуляции, не в буквенном коде, а закреплены за **предметно-схемным кодом** [5, 104-163]. Он приходит к выводу, что внутренняя речь — это и не речь (!) вообще, а система и процесс внутреннего предметно-схемного перекодирования представлений мышления и внешней речи. Таким образом, идеи Н.И. Жинкина открывают новую главу в разработке теории внутренней речи.

Итак, если под внутренней речью вслед за Н.И. Жинкиным понимать предметно-схемный код, то опорные схемы можно разделить на денотативные, т.е. включающие только объекты и субъекты информации, и денотативно-предикативные, т.е. описывающие речевые ситуации с помощью предикативной связи денотатов. Денотаты в схемах могут быть зафиксированы с помощью слов, сокращений слов, картинок, символов и др. наглядных знаков.

Рассмотрим методику работы над текстом с помощью опорных схем и заданий, способствующих развитию речемыслительного процесса учащихся, на примере текста о М.Т. Калашникове – выдающемся русском конструкторе, создателе легендарного автомата АК.



Вы знаете, кто это?

Это известный русский конструктор. Его фамилию знает весь мир. Калашников Михаил Тимофеевич.

Этот знаменитый человек родился на Алтае 19 ноября 1919 года. Семья была очень большая и дружная. Когда Михаил пошёл в школу, он уже умел читать и писать. Научили старшие братья и сёстры.

В 1930 году Калашниковы уехали в Сибирь. В Сибири Михаил в первый раз взял в руки

ружьё, потому что здесь была популярна охота. Калашников очень хорошо учился. Особенно ему нравились физика, геометрия и литература. Он даже писал стихи и всерьёз хотел стать поэтом. Ещё ему очень нравилась техника. Он любил разбирать и собирать разные механизмы.

Осенью 1938 (тысяча девятьсот тридцать восьмого) года Калашников пошёл в армию. Потом окончил военные курсы и получил специальность механика-водителя танка. Так началась его военная карьера.

В Великой Отечественной войне (1941-1945) Калашников воевал в танковых войсках, был командиром танка. В октябре 1941 (тысяча девятьсот сорок первого) был ранен и попал в госпиталь. Там родились многие конструкторские идеи.

Знаменитый автомат АК появился в 1947 году, был принят на вооружение армии в 1949.

Ответьте на вопросы:

1) Кто такой Калашников? 2) Где он родился? 3) Какая семья была у Михаила? 4) Как учился Калашников? 5) Чем он интересовался в детстве? 6) Когда Калашников пошёл в армию? 7) Какую специальность он получил на курсах? 8) В каких войсках воевал Калашников? 9) Что случилось в октябре 1941 года? 10) Когда появился автомат АК? Когда он был принят на вооружение?

На предварительном (предтекстовом) этапе проводится словарная работа, осуществляется перевод новых слов (*конструктор, оружие, охота, техника, охотник, механик, командир, автомат*) и уточняется их лексическое значение, выполняются языковые задания на лекси-



ческие отношения – гипонимию (род и вид), гетеронимию (часть-целое), синонимию, антонимию, конверсию. Параллельно предлагаются грамматические задания по вопросам предложно-падежной системы, видо-временной системы русского языка. Примеры заданий:

1) Продолжи ряд слов.

Техника: машина, телевизор ... (гипонимия).

2) Назови части танка, членов экипажа.

Танк – башня, ... .

Экипаж – командир, ... .

Учебные предметы: математика, химия, ... .

3) Подбери синонимы.

Любить, интересоваться, ... .

4) Подбери антоним.

Собрать автомат - ... ; разобрать оружие - ... . поступил на курсы -

5) Поставь слово *физика* в нужную форму: любить (физика), интересоваться (физика), увлекаться (физика), мне/ему/ей нравится (физика).

6) Объясните разницу в значениях глаголов: *поступать-поступить* в институт, *получать-получить* специальность, *научить* читать – *научиться* читать.

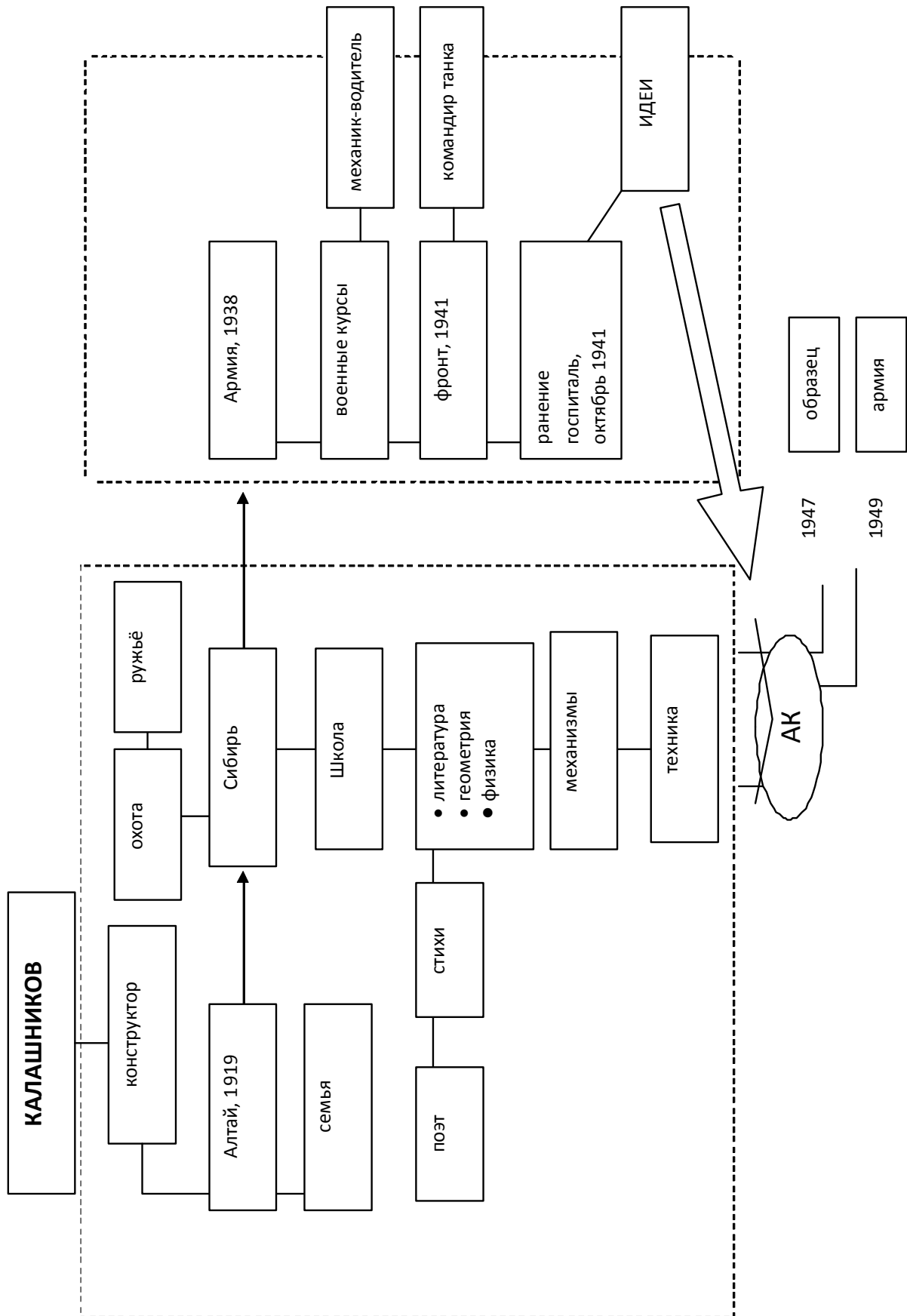
Психологи говорят: чтобы качественно рассказать какую-либо информацию, нужно знать примерно в 7 раз больше. Эти – пресуппозиционные знания должны быть сформированы в процессе чтения, слушания и бесед дополнительных текстов по теме.

В качестве пресуппозиционных текстов могут выступить беседы и чтение информации по темам: «Калашников и история страны и мира» (участие в Великой Отечественной войне), «Калашников и оружейное дело» (вклад в оружейное дело, другие известные оружейники), «Калашников в ряду выдающихся деятелей России» (русские имена, которые знает весь мир), «Калашников – человек своего времени» (выходец из народа, самородок).

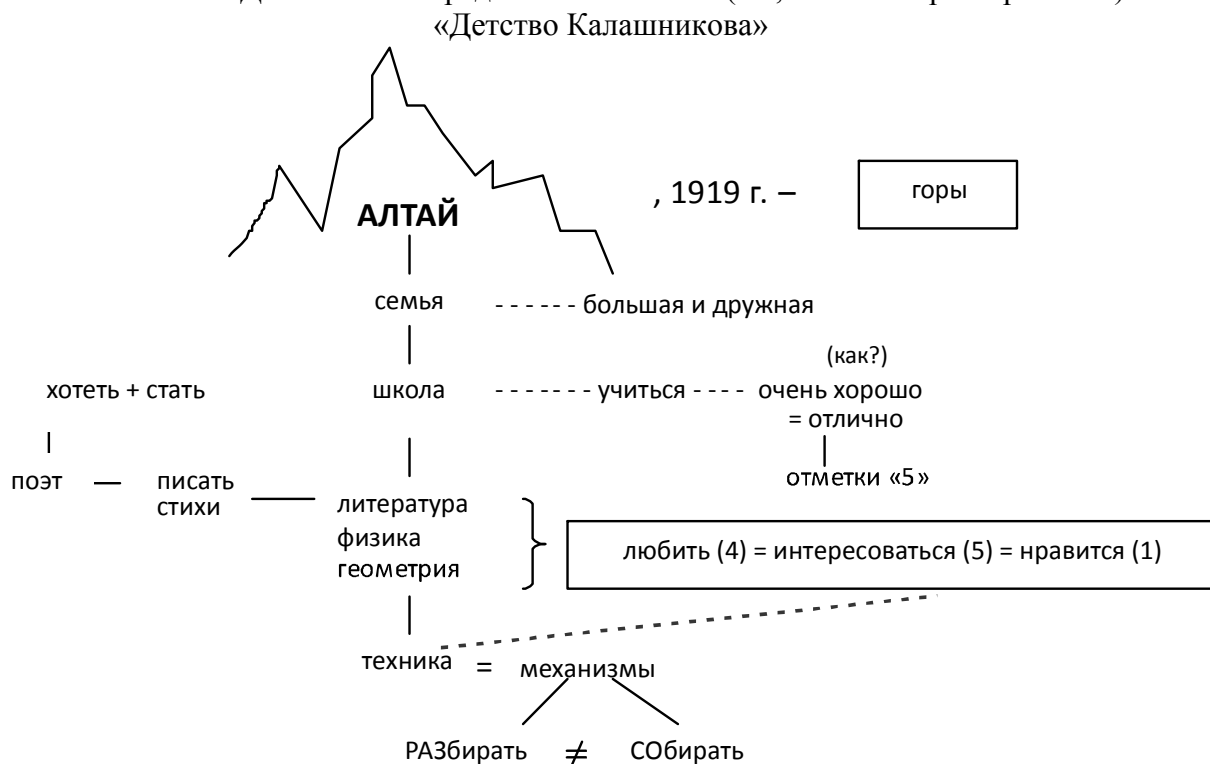
После изложения текста необходимо предложить коммуникативно-ориентированные задания творческого характера: 1) подготовьте рассказ о М.Т. Калашникове для школьников; 2) предположите, какие вопросы могут быть интересны школьникам, найдите ответы на них в энциклопедиях, сети Интернет; 3) расскажите о М.Т. Калашникове двуязычной аудитории, осуществляя синхронный перевод (один курсант рассказывает на русском языке, а другой – переводит на родной); 4) переведите выражение «разносторонний человек» на родной язык. Является ли таким человеком М.Т. Калашников? Выберите информацию, которая доказывает вашу точку зрения. Составьте микротекст.

Методика обучения текстообразованию, опирающаяся на формирование мышления, внутренней и внешней речи, включает в себя ряд этапов. Первый этап – осмысление исходного текста – содержит в себе словарную работу, ответы на вопросы и составление развёрнутого плана. Предварительными заданиями для него могут служить составление предложений с опорными словами, составление и производство микротекстов. Эти два этапа свойственны и традиционной методике работы над текстами. Этапом формирования внутренней речи может служить свёртывание содержания текста. Сведение сложного содержания к простому является главным звеном процесса понимания текста. Свёртывание содержания текста и изображение его в виде денотативной опорной схемы осуществляется на основе денотативно-предикативного анализа. Следующий этап – создание дополнительных пресуппозиций (в роли пресуппозиционного материала выступают предыдущие тексты, дополнительные тексты, комментирование, опорные схемы и денотативно-предикативный анализ). Пресуппозиционный материал отражается в опорной схеме текста. Предпоследний этап – развёртывание опорной схемы в текст. Осуществляется оно путём заполнения денотативной схемы (постоянных элементов текста) предикатами (переменными элементами текста) с помощью лексических операций: выбора, замены, трансформации слова и др.. Данная методика в отличие от традиционной направлена не на воспроизводство, а на производство текста (в вариантном исполнении).

Схема № 1. Денотативная (объектно-субъектная)



**Схема № 2.** Денотативно-предикативная схема (Ob, Sb и их характеристики).



**Список литературы:**

1. Бельдиян В.М. Использование текстов для развития внутренней и внешней речи на занятиях по русскому языку.—Омск: Изд-во ОмГПУ, 1996.—32 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собрание сочинений, т. 2.-М. «Педагогика», 1982. – 504 с.
3. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания, 1964, №6. С. 26.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: «Наука», 1982.
5. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться.—М.,1981.—144 с.
6. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. – Минск: «Университетское». 1990. – 223 с.

*Штатов Алексей Юрьевич,  
аспирант кафедры педагогики Московского  
государственного областного гуманитарного института.  
Москва, Россия*

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО  
ОБЩЕНИЯ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

Одной из особенностей российского государства всегда была его многонациональность, поликультурность. Уже на рубеже XIX – XX веков выдающиеся отечественные философы и педагоги обосновали необходимость учёта в национальной системе воспитания принципа народности, гарантирующего каждому народу право на собственный идеал человека, на свою

особенную, самобытную систему формирования этого идеала. Однако, надо признать, что реализация данного принципа предполагает и привитие молодому поколению общечеловеческих ценностей, среди которых приоритетное место занимает сам Человек, его жизнь, признание его права на уникальность и неповторимость.

В государстве, в котором веками уживались мирно сотни национальностей в одном городе, на одной улице, в одном доме с каждым годом всё острее стоит вопрос о формировании культуры межнационального общения?! Что же произошло? В чём причина обострения межнациональных отношений? Или, как в неких структурах, надо сначала ответить на вопрос: кому это выгодно?

Одной из причин, несомненно, является снижение общекультурного уровня населения. Социальная незащищённость, неготовность к новым экономическим отношениям, неостребованность на рынке труда провоцирует человека на попытки объяснить своё ухудшающееся материальное положение притоком «чужой» дешёвой рабочей силы, а бытие, как мы знаем, определяющее сознание, формирует негативное отношение к инородцам.

Какой мы воспитаем молодёжь, таким будет и государство - наше многонациональное государство, в котором приоритетным будет общечеловеческое, одинаково ценное для всех народов и для каждого в отдельности. Однако, прежде, чем обратиться к вопросу об управлении воспитанием культуры межнационального общения подрастающего поколения, необходимо рассмотреть такие понятия, как толерантность и культура межнационального общения непосредственно.

История знает много примеров, когда доведенные до отчаяния ухудшением жизненных условий, народные массы направляли свой гнев против инородцев, полагая, что от них исходят все беды и невзгоды. Что-то подобное происходит в обществе и сегодня, когда у части молодого населения нашей страны формируется негативное отношение к мигрантам, жителям бывших союзных республик, приезжающих на постоянное или временное место жительства. Крайние экстремистские группировки, состоящие в основном из молодежи, объединяются в националистские организации, активизируя свою деятельность против представителей иных национальностей.

Заметим, что недостаток знаний о других народах, равно как и устойчивые национальные стереотипы в обществе определяют конкретные ситуации в межличностных отношениях, вызывающие неудовлетворенность людей, которая переносится на национальную почву. В жизни мирового сообщества одним из наиболее значительных, отвечающих сложным процессам международного межконфессионального и культурного общения народов, является понятие толерантности. Сама же толерантность стала своеобразным велением времени, стратегией и тактики межличностных, общественных и международных отношений.

Следует отметить, что самой уязвимой сферой межчеловеческих отношений в трансформирующемся поликультурном обществе является сфера отношений между различными этническими группами. Именно в эту область в первую очередь проецируются экономические, социальные и политические проблемы, зачастую они приобретают этнический характер и усугубляют конфликтность отношений.

Межкультурная коммуникация представляет собой одну из сторон межличностного общения представителей разных культур, то есть поликультурные контакты. На протяжении всей истории становления развития российского государства в результате миграционных процессов наблюдалось проникновение в русский этнос иных этнических компонентов. Как русские, так и местные жители, перенимали друг от друга обычаи, обряды, обогащался язык. В процессе межличностного общения представителей различных культур происходило обогащение и национального самосознания. Из более развитых обществ в менее развитые проникали элементы культуры, что позволяло миновать некоторые этапы исторического развития.

В настоящее время выделяется несколько основных направлений взаимопроникновения

культур, среди которых: развитие технологий, глобализация экономики, интенсификация миграционных процессов, мультикультурность, распад нации-государства (по Ломтевой Т.Н.) [1].

Следовательно, именно эта многоаспектность и создает основу для осознания решающей роли овладения компетенцией межкультурного общения в условиях жизни в поликультурном и «взаимозависимом» мире, когда человек демонстрирует уважение к культурным различиям, ибо взаимоуважение культур есть признак цивилизованного общения на кросснациональном уровне.

Таким образом, межкультурная коммуникация – это процесс обмена информацией между различными культурами и представителями данных культур с целью постижения глобализационных процессов в мире, понимание и принятие иных культурных ценностей и адекватного положения в иной культуре. Как отмечают Шлягина Е.И. и Карлинская И.М., главенствующее положение в межкультурной коммуникации занимает именно культура межнационального общения представителей различных этнонациональных общностей, где определяющим фактором является этническая толерантность личности [3, 20].

Однако общение предполагает три стороны, помимо коммуникативной (обмен информацией), о чём уже говорилось выше, надо отметить и перцептивную (восприятие партнёра по общению) и интерактивную (обмен действиями). Несомненно, все они взаимосвязаны, взаимообуславливают друг друга и от эффективности выстраивания одной из сторон во многом зависит в целом конструктивность поликультурного диалога.

Этническая толерантность понимается как сложное установочное образование личности. Она выражается в терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям и идеям. В соответствии с Декларацией принципов толерантности, принятой ЮНЕСКО в 1995 году, толерантность определяется как ценность и норма гражданского общества, проявляющаяся в праве быть различными всех индивидов гражданского общества; обеспечение устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям и верованиям.

Этническая толерантность личности обнаруживается и в известном смысле возникает в проблемно-конфликтных ситуациях взаимодействия с представителями других этнических групп.

Особо отметим, что она проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора именно тогда, когда выработанные в имеющемся социально-культурном опыте этнические стереотипы и нормы решения актуальных для личности проблем не срабатывают, а новые нормы или стереотипы ещё не сформированы. То есть – просто - будь толерантным!

В первую очередь на подобные обстоятельства реагирует молодёжь как наименее защищённая субстанция с не совсем твёрдыми убеждениями, нестабильной системой ценностей, не имеющая опыта реагирования в быстро меняющихся условиях, да и просто в силу своего максимализма, отсутствия «полутонов».

Детство и юность - психологически сложные и серьезные этапы становления человеческой личности. Заложенные именно в этом возрасте мировоззренческие установки сохраняются длительное время, иной раз и до конца жизни. Этническая нетерпимость - реально значимая форма проявлений кризисных трансформаций этнической идентичности. Известно, что проблемы, связанные с формированием идентичности, - ключевые для подросткового возраста. Нередко в детской и подростковой среде может звучать оскорбительная лексика, унижающая людей другой культуры или религии, присутствуют негативные убеждения, стереотипы поведения.

Поэтому именно перед школой встают актуальные воспитательно-образовательные задачи воспитания нового поколения, социально активных членов общества, достойных продолжателей традиций предшествующих поколений, преемников духовной культуры народа и, вместе с тем, равноправных и свободных от любого рода национальных предвзятостей граждан.

Образование подрастающих поколений, обеспечивая механизм трансляции этнического наследия новым поколениям, призвано, вместе с тем, обеспечить и интеграционные процессы, заложить основы для понимания и общения с другими культурами, нацеливать на умение поддерживать и развивать диалог культур. Этим задачам как нельзя лучше отвечает процесс этнопедагогизации средней школы, в ходе которого оптимально решаются задачи кросскультурного образования, формирования культуры межнациональных отношений, воспитания межэтнической толерантности.

Сравнительно-сопоставительное рассмотрение народно-педагогических знаний разных народов исключает навязывание тех или иных ценностей, межнациональную неприязнь, способствует не только выявлению общности духовных истоков разных этносов, но и наглядно иллюстрирует, что именно в диалоге культур проявляется духовность этноса, его гуманистические ценности. Такие знания позволяют привести молодежь к пониманию взаимосвязи национальных духовных культур, умению мыслить аналитически, сопоставляя категории «частного» и «общего», взаимосвязи «национального» и «межнационального», что способствует принятию общегуманистической позиции.

Кроме того, необходимо отметить, что большая часть различных этнофобий имеет корни в негативной оценке своей этнической группы. Именно отсутствие позитивной оценки своего этноса и переживания национального комплекса неполноценности приводят к тому, что срабатывает психологическая защита, и люди обрушиваются на другие народы, обвиняя их во всех смертных грехах. Таким образом, формирование позитивной оценки своей этнической группы является одной из основных составляющих, направленных на формирование здоровой межэтнической обстановки.

Таким образом, система образования призвана скорректировать негативные проявления разного рода, создать условия для формирования и распространения тех ценностных ориентиров, которые предпочтительны как для личности, так и для общества.

Считаем очень значимым в решении данной проблемы мнение Т.Г. Стефаненко о том, что в условиях многонационального государства одной из задач управления системой образования является целенаправленное формирование норм и эталонов, отражающих специфику социально - исторического опыта жизни народов, привитие навыков межнационального общения, формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, развитие интереса к историко-культурному наследию народов. Освоение, понимание и принятие иной национальной культуры - важное требование нашего времени. И здесь на первый план выходит проблема толерантности в межэтнических и социальных отношениях. Толерантность должна стать культурной нормой поведения в обществе [2]. Вполне очевидно, что эту работу необходимо начинать уже в дошкольных учреждениях, которые являются одними из первых институтов социализации, и продолжать далее уже в школах.

Однако, практика показывает, что воспитание толерантности в современной школе не в полной мере соответствует вышеупомянутым требованиям. Школы, как правило, имеют в своем плане один – два межкультурных праздника с песнями, танцами и традиционными блюдами стран, откуда эмигрировали родители их обучающихся. Эти образовательные учреждения не могут претендовать на то, что в их стенах обосновалось межкультурное образование. Культура – не только еда, одежда и песни. Это и образ мыслей, и быт, и способы общения.

Следовательно, можно предложить следующие требования к воспитанию толерантности. Считаем необходимой разработку системы взаимодействия школы и семьи по проблеме фор-

мирования культуры межнационального общения, так как семья, наравне со школой, является одним из основных институтов социализации. Именно в семье закладывается фундамент нравственных и идеологических убеждений ребенка. Воспитание толерантности необходимо начинать еще в дошкольном возрасте, а затем развивать на всех этапах обучения в школе, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Воспитание толерантности должно происходить путем диалога, сотрудничества обучающей и обучаемой сторон, активности и самостоятельности учащихся, гуманизации процесса образования, опоры воспитания на формирование положительных нравственных и идеологических взглядов у подростков. Учебная и воспитательная работа в рамках решения указанной проблемы должна представлять собой целостную систему взаимосвязанных между собой форм, методов и средств, пронизывающих весь образовательный процесс.

И, самое главное, для осуществления воспитательной работы по формированию у молодежи культуры межнациональных отношений, учителю необходимо хорошо осмыслить сущность этого сложнейшего процесса, он должен быть готов к передаче ученикам личного опыта формирования толерантных качеств личности.

### Список литературы

1. Ломтева Т.Н. Базовые концепции межкультурной коммуникации.- Ставрополь, 1999.
2. Стефаненко Т.Г., Белинская Е.П. Этническая социализация подростка.- М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.
3. Шлягина Е.И., Карлинская И.М. Толерантность как условие позитивного межэтнического общения // Психология общения: проблемы и перспективы.- М., 2000.

Романова Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, доцент ВАК.

Штатов Алексей Юрьевич, аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института.

Город Орехово-Зуево, Московская область, Российская Федерация.



*Шахбанова Патимат Гаджиевна,  
зав. кабинетом, соискатель кафедры дагестанских языков  
Дагестанского государственного педагогического университета.  
Махачкала, Республика Дагестан*

## ПАДЕЖНАЯ СИСТЕМА И ТИПЫ СКЛОНЕНИЯ КАРБАЧИМАХИНСКОГО ГОВОРА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье исследуется проблема падежей в карбачимахинском говоре даргинского языка. В целом система падежей в карбачимахинском говоре даргинского языка и в литературном даргинском языке идентична. Проявляются различия в оформлении основных и местных падежей.

Как отмечает Е.А. Бокарев [3,40], особый интерес представляет проблема изучения падежей и их семантики в дагестанских языках. Здесь этот вопрос приобретает еще большую остроту и еще большую трудность в связи с чрезвычайной многопадежностью этих языков.

Даргинскому, как и другим дагестанским языкам, свойственна многопадежная система склонения, что обусловлено наличием большого числа местных (последложных) падежей.

В специальной литературе уделено довольно большое внимание выявлению и исследованию падежных форм и их функций в даргинском языке и некоторых диалектах.

Ученые - даргиноведы расходятся во взглядах на определение падежа, так как берут за основу при определении падежа либо форму, либо содержание. Решение этого вопроса характеризуется двумя основными направлениями: 1) сторонники первого считают основным моментом в определении падежа его содержание, переоценивают его роль и не принимают во внимание форму, недооценивают ее; 2) сторонники второго, наоборот, берут за основу определения падежа его форму, переоценивают ее роль и не учитывают при этом роль значения, недооценивают его» [2,32].

Исследованием падежей даргинского языка и подробным освещением падежных форм различных диалектов в разное время занимались П.К.Услар, Л.И.Жирков, С.Л.Быховская, С.Н.Абдуллаев, Ш.Г.Гаприндашвили, М.-С.М.Мусаев и др. В решении вопроса о количестве падежей в даргинском языке все они расходятся друг с другом во мнении.

П.К.Услар, например, выявил в хюркилинском языке 26 падежей, из которых 8 являются падежами, обозначающими «отвлеченные отношения», а 18- падежами, которые выражают «относительное положение в пространстве», то есть местными [9,15].

Профессор Л.И.Жирков в своей «Грамматике даргинского языка» выделяет в даргинском языке 14 падежей, 4 из которых являются отвлеченными, то есть общелогическими, а 10 – местными.

С.Л.Быховская в системе даргинского склонения устанавливает 19 падежей, семь из которых являются «грамматическими», а 12-местными, входящими в три серии [4: 23].

Из восьми падежей Услара Быховская отрицает четыре, но в отличие от Услара и Жиркова вводит три новых падежа: совместный, предметный и орудный.

С.Н.Абдуллаев в отношении данного вопроса пишет: «В акушинском языке существует семь общих падежей и сверх того местных падежей 12. Всего в даргинской системе склонения надо считать 19 падежей» [1,102].

Характеризуя падежную систему даргинского языка, Ш.Г.Гаприндашвили признает все падежные формы, выявленные С.Л.Быховской [5,123].

Мусаев М.С. в современном даргинском языке выделяет 12 падежей, которые делятся на 8 общих падежей (номинатив, эргатив, фактив, генитив, датив, комитатив, тематив и инструменталис) и на 4 местных (латив, эссив, аллатив и аблатив).

При рассмотрении местных (локальных) падежей даргинского языка, мы придерживаемся локальной (сериальной) системы, разработанной профессором Л.И. Жирковым [6,179], так как она позволяет выделить среди множества местных падежей по способу образования и семантическому значению семантические ряды или группы падежей, объединенных по определенному характеру локализации в серии. При этом каждая серия обозначает какое-либо пространственное отношение, а именно: I серия – положение предмета на поверхности: *хъал-жсияб* «на крыше»; II серия – около предмета, у предмета: *хъинцаб* «у родника»; III серия – внутри предмета, в предмете: *вавнациб* «в цветах»; IV серия – под предметом: *бурушлигуб* «под матрасом»; V серия – внутри полого предмета: *шугаб* «в кастрюле». Поэтому каждая серия имеет только ей присущий аффиксальный показатель, определяющий лексико-морфологическое оформление и значение.

Имя существительное в даргинском языке характеризуется как часть речи, изменяющая по падежным формам. Падежные формы в лингвистической литературе относятся к формам словоизменения. [8,70]. Падежный состав и система склонения в исследуемом нами говоре, как и в литературном языке, является очень сложной. Имена существительные в именитель-



ном падеже в карбачимахинском говоре, как и в литературном языке, не имеют окончаний. Наблюдается разнообразие способов образования форм косвенных падежей: часть имен образует косвенные падежи от формы именительного падежа, другая, - от эргатива (или так называемой косвенной основы).

В карбачимахинском говоре в 1-ом склонении отсутствует окончание **-ни**. Все существительные литературного языка с окончанием в эргативном падеже на **-ни** в карбачимахинском говоре заменяются окончанием **-ли.**, ср.:

Карбач. говор	Лит. язык, эрг. падеж:	
<i>аццили</i>	<i>узини</i>	«брат»
<i>азайли</i>	<i>рузини</i>	«сестра»
<i>малгIюнли</i>	<i>чIичай</i>	«змея»
<i>гIямумли</i>	<i>гIябуй</i>	«гвоздь»

**Родительный падеж.** Большинство имен существительных карбачимахинского говора, как и литературного языка, в этом падеже имеет форматив **-ла**, ср.:

Карбач.говор	Лит. язык	
<i>ишла</i>	<i>ишла</i>	«сельские»
<i>мецла</i>	<i>мухIлила</i>	«рта»
<i>вазала</i>	<i>варъала</i>	«медовые»
<i>дарманла</i>	<i>дарма</i>	«лекарственные»

Дательный падеж в карбачимахинском говоре, как и в литературном языке, образуется прибавлением аффикса **-й** к форме эргатива. Ср.:

Карбач.говор	Лит. язык	
<i>галлий</i>	<i>виштагайс</i>	«ребенку»
<i>азайлий</i>	<i>рузис</i>	«сестре»
<i>ацций</i>	<i>узис</i>	«брату»
<i>вавалий</i>	<i>вавас</i>	«цветку»
<i>душманний</i>	<i>душмайс</i>	«врагу»

Совместный падеж в карбачимахинском говоре оформляется с помощью аффикса **-цила** (ср. **-чил** литературн.), ср.:

Карбач. говор	Лит. язык	
<i>абацила</i>	<i>нешличил</i>	«с мамой»
<i>дурхIяцила</i>	<i>уришичил</i>	«с сыном»
<i>дарманицила</i>	<i>дармайчил</i>	«с лекарством»

Предметный падеж выражает предмет, о котором говорят, думают или заботятся. В карбачимахинском говоре предметный падеж оформляется с помощью аффикса **-ярка** вместо **-чила** литературного языка. Например:

Карбач. говор	Лит. язык	
<i>абаярка</i>	<i>нешличила</i>	«о маме»
<i>дурхIяярка</i>	<i>уришичила</i>	«о сыне»
<i>дарманиярка</i>	<i>дармайчила</i>	«о лекарстве»

**Местные падежи.** Аффиксы местных падежей в говоре не совпадают с аффиксами литературного языка. Направительные падежи выражают предмет или место, к которому направлено действие, а также время, до которого продолжалось (или будет длиться) действие.

При показателе **-я** в карбачимахинском говоре, как и в литературном языке, направительный падеж имеет два значения: «к.....» и «на.....», т.е. здесь выражается локализация около предмета, у предмета, или на предмете, на поверхности. Приведем примеры:

Карбач. говор	Лит. язык	
<i>шурмая</i>	<i>шурличи</i>	«на скалы»
<i>хъуя</i>	<i>хъучи</i>	«на поле»
<i>урхъулия</i>	<i>урхъуличи</i>	«на море»

В карбачимахинском говоре представлен аффикс **-шу** направительного падежа, отсутствующий в литературном языке. Данный аффикс выступает в значении «к чему - или кому-либо», ср.:

Карбач.говор	Лит. язык	
<i>шурмашу</i>	<i>шурличи</i>	«к скалам»
<i>хъулишу</i>	<i>хъучи</i>	«к полю»
<i>урхъулишу</i>	<i>урхъуличи</i>	«к морю»

Направительный падеж на **-гу** выражает предмет, под который направляется действие.

Приведем примеры:

Карбач.говор	Лит. язык	
<i>шурмагу</i>	<i>шурличи</i>	«под скалы»
<i>хъулигу</i>	<i>хъучи</i>	«под полем»
<i>вавагу</i>	<i>вавачи</i>	«под цветов»

Местные падежи, отвечающие на вопрос **чинаб?** «где?», образуются от каждого из перечисленных направительных падежей посредством прибавления классного показателя, согласующегося по классу с тем предметом, который где-нибудь помещается, прибывает. Эти падежи выражают местонахождение предмета, место или время события или действия.

Карбач.говор	Лит. язык	
<i>ваваяб</i>	<i>вавачиб</i>	«на цветке»
<i>бурушлияб</i>	<i>бурушличиб</i>	«на матраце»
<i>дурх1аьяб</i>	<i>уршичиб</i>	«на сыне»

а) **Падеж покоя на -ляб, -яб** в карбачимахинском говоре показывает местонахождение предмета в покое на поверхности другого предмета.

б) В противовес литературному аффиксу **-зиб** в говоре в падеже покоя многие имена существительные принимают **-циб**.

Соответствие, как известно, вызвано переходом исконного **-з** в гемированный **-цц** в говоре.

Падеж покоя на **-циб** показывает местонахождение предмета во временном значении.

Например:

Карбач. говор	Лит. язык	
<i>ий дуслициб</i>	<i>дуслизиб</i>	«в этом году»
<i>ушкулациб</i>	<i>школализиб</i>	«в школе»
<i>клублициб</i>	<i>клублизиб</i>	«в клубе»
<i>шилициб</i>	<i>шилизиб</i>	«в селе»

**Отправительные падежи** в говоре образуются идентично с литературным языком - путем прибавления к каждой из форм направительных падежей флексий – **шу**.

Все эти падежи выражают направление, отправление предмета в определенную сторону другого предмета.

Карбач. говор	Лит. язык	
<i>вавашу</i>	<i>вавазибях1</i>	«в сторону цветов»
<i>атташу</i>	<i>дудешличубях1</i>	«сторону отца»
<i>г1аьярлишу</i>	<i>делхълизибях1</i>	«в сторону танцев»
<i>абазайшу</i>	<i>нешла рузилицибях1</i>	«в сторону тети»
<i>зумрашу</i>	<i>унрализибях1</i>	«в сторону соседа»
<i>къулашу</i>	<i>къулачибях1</i>	«в сторону коров»

**Исходный падеж** в говоре оформляется с помощью аффиксов - *яр, -лияр*, вместо *-ад* литературного языка, ср.:

Карбач. говор	Лит. язык	
<i>вавнаяр</i>	<i>вавназирад</i>	«по цветам»
<i>главьрлияр</i>	<i>делхэлизирад</i>	«по танцам»
<i>абазайлияр</i>	<i>нешла рузиличирад</i>	«над тетей»
<i>зумраяр</i>	<i>унрализирад</i>	«над соседом»
<i>кьюлаяр</i>	<i>кьюлачирад</i>	«над коровами»

**Особенности склонения имен существительных во множественном числе.** Одной из заметных морфологических особенностей говора является образование формы эргатива имен существительных во множественном числе посредством форманта *-али* вместо *-ани* литературного языка, например:

Карбач. говор		Лит. язык	
им.п.	эрг.	им.п.	эрг.п.
<i>тлурхъа</i>	<i>тлурхъали</i>	<i>мурчли</i>	<i>мурчлани</i>
<i>буцли</i>	<i>буцлали</i>	<i>буцли</i>	<i>буцлани</i>
<i>уцби</i>	<i>уцбали</i>	<i>узби</i>	<i>узбани</i>
<i>унца</i>	<i>унцали</i>	<i>унза</i>	<i>унзани</i>
<i>азуйти</i>	<i>азуйтали</i>	<i>рузби</i>	<i>рузбани</i>
<i>глюхъли</i>	<i>глюхълали</i>	<i>гляхли</i>	<i>гляхлани</i>
			«палки»
			«волки»
			«братья»
			«двери»
			«сестры»
			«гости»

Приведем полную парадигму склонения имен существительных карбачимахинского говора даргинского языка:

**I Склонение. Единственное число.**

Название падежей.	Вопросы.	Карбач. говор.	Лит. язык	
им.п.	(чи?) (ча?)	<i>азай</i>	<i>рузи</i>	«сестра»
эрг.п.	(чили?)	<i>азайли</i>	<i>рузили</i>	«сестра»
род.п.	(чила?)	<i>азайла</i>	<i>рузила</i>	«сестры»
дат.п.	(чис?)	<i>азайлий</i>	<i>рузилис</i>	«сестре»
совм.п.	(чичули?)	<i>азайцила</i>	<i>рузиличил</i>	«с девушкой»
пред.п.	(чичила?)	<i>азайлияр</i>	<i>рузиличила</i>	«о девушке»
оруд.п.	(чичибли?)	<i>азайлицилла</i>	<i>рузиличибли</i>	«девушкой»

**Местные падежи.**

Адитив (нап.п.)	(чичи?)	<i>азайшу</i>	<i>рузичу</i>	«к сестре»
	(чичу?)	<i>азайшу</i>	<i>рузиличи</i>	«к сестре»
	(чици?)	<i>азайлици</i>	<i>рузилизи</i>	«сестре»
	(чигу?)	<i>азайлигу</i>	<i>рузилиу</i>	«под сестру»
Локатив (падеж покоя)	(чицила?)	<i>азайлицила</i>	<i>рузиличиб</i>	«с сестрой»
	(чициб?)	<i>азайлициб</i>	<i>рузилизиб</i>	«у сестры»
Дестинатив (отправ.п.)	(чичибях1?)	<i>азайлия</i>	лит. <i>рузилизибях1</i>	«в сторону сестры»
Аблатив (исходный п.)	(чицират?)	<i>азайлицират</i>	лит. <i>рузилизибад</i>	«от сестры»

**II склонение. Единственное число.**

Карбач. говор	Лит. язык	
им.п. (ци?) <i>малг1юн</i>	<i>члчлала</i>	«змея»
эрг.п. (цили?) <i>малг1юнни</i>	<i>члчлай</i>	«змея»
род.п. (чилла?) <i>малг1юнла</i>	<i>члчла</i>	«змеи»
дат.п. (чий?) <i>малг1юнний</i>	<i>члчлайс</i>	«змее»
сов.п. (чицила?) <i>малг1юнцила</i>	<i>члчлайчил</i>	«змеей»
пред.п. (цилиярка?) <i>малг1юниярка</i>	<i>члчлайчила</i>	«о змее»

### Местные падежи.

Адитив (нап.п.)	( <i>чишу?</i> )	<i>малгӀюнлишу</i>	<i>чӀичӀайчи</i>	«к змее»
	( <i>чигу?</i> )	<i>малгӀюннигу</i>	<i>чӀичӀайу</i>	«под змеей»
Локатив (падеж покоя)	( <i>чинаб?</i> )	<i>малгӀюннияб</i>	<i>чӀичӀайчиб</i>	«на змее»
Дестинатив (отправ. п.)	( <i>чишу?</i> )	<i>малгӀюнишу</i>	<i>чӀичӀайчибяхӀ</i>	«в сторону змеи»
Аблатив (исходный)	( <i>чинар?</i> )	<i>малгӀюнишурад</i>	<i>чӀичӀайчибад</i>	«от змеи»

### III склонение. Множественное число.

Карбач. говор		Лит. язык	
Им.п. ( <i>ци?</i> )	<i>ккалка</i>	<i>галгни</i>	«деревья»
Эрг.п. ( <i>цилли?</i> )	<i>ккалкнали</i>	<i>галгнани</i>	«деревья»
Род. п. ( <i>цила?</i> )	<i>ккалкнала</i>	<i>галгнала</i>	«деревьев»
Дат.п. ( <i>циллий?</i> )	<i>ккалкнай</i>	<i>галгнас</i>	«деревьями»
Совм.п. ( <i>йиллицили?</i> )	<i>ккалкнацили</i>	<i>галгначил</i>	«деревьями»
Пред.п. ( <i>циллицилла?</i> )	<i>ккалкнаярка</i>	<i>галгначила</i>	«о деревьях»
Оруд.п. ( <i>цилличибли?</i> )	<i>ккалкнаябли</i>	<i>галгначибли</i>	«деревьям»

### Местные падежи.

Адитив (нап.п.)	( <i>циллишу?</i> )	<i>ккалкнашу</i>	<i>галгначи</i>	«к деревьям»
	( <i>циллици?</i> )	<i>ккалкнаци</i>	<i>галгнази</i>	«в деревья»
	( <i>циллиуб?</i> )	<i>ккалкнагуб</i>	<i>галгнау</i>	«под деревьями»
Локатив (падеж покоя)	( <i>циллияб?</i> )	<i>ккалкнаяб</i>	<i>галгначиб</i>	«на деревьях»
	( <i>циллициб?</i> )	<i>ккалкнациб</i>	<i>галгназиб</i>	«в деревьях»
	( <i>циллигьиттиб?</i> )	<i>ккалкнагьиттиб</i>	<i>галгнагӀиб</i>	«за деревьями»
Дестив (отправ.п.)	( <i>циллиябяхӀ?</i> )	<i>ккалкнаябяхӀ</i>	<i>галгначибяхӀ</i>	«в сторону деревьев»
Аблатив (исходный)	( <i>циллицирад?</i> )	<i>ккалкнацирад</i>	<i>галгназибад</i>	«из деревьев»

Таким образом, падежный состав карбачимахинского говора и литературного даргинского языка имеют много общего и сходного, но вместе с тем в карбачимахинском говоре имеются ряд интересных и своеобразных особенностей.

### Список литературы

1. Абдуллаев С.Н. Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология). - Махачкала, 1954.
2. Абдуллаев З.Г. Категория падежа в даргинском языке. - Махачкала, 1961.
3. Бокарев Е.А. О категории падежа. - В.Я. М., № 1, 1954.
4. Быховская С.Л. Имена существительные в даргинском литературном языке. //Язык и мышление. - М.-Л., 1940 (б). -Т.10.С. 64-101.
5. Гаприндашвили Ш.Г. К вопросу о классификации диалектов и говоров даргинского языка. Сборник III-IX научной сессии Института языкознания АН СССР. - Тбилиси, 1952.
6. Жирков Л.И. Грамматика даргинского языка. - М., 1926.
7. Мусаев М.-С. М. Падежный состав даргинского языка (история местных падежей). - Махачкала, 1984.
8. Сулейманов А.А. Морфология даргинского языка. Морфологическая структура частей речи. - Махачкала, 2003
9. Услар П.К. Этнография Кавказа. Языкознание. V. Хюркилинский язык. -Тифлис, 1892



*Шевякова Татьяна Васильевна,  
доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики  
Казахского национального педагогического университета им. Абая.  
Алматы, Республика Казахстан*

## **СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

Не вызывает сомнения тот факт, что средства массовой информации, будучи важнейшим социальным институтом любого демократического государства, во многом определяют место страны в мировом информационном и культурном пространстве. Массовая коммуникация заметно влияет на развитие общественных отношений как внутри каждой страны, так и между странами и народами.

Современный мир сложен, многообразен, динамичен, пронизан противоборствующими тенденциями. Он противоречив, но вместе с тем во многом един. Развитие общественных отношений сопровождается углублением общения и разветвлением связей человека с человеком, народа с народом, общества с обществом, то есть развитием процессов социальной коммуникации. Научно-техническая революция, возникновение и расширение влияния общедемократических движений, интенсификация международного сотрудничества и другие важные факторы повышают значение массово-коммуникативных процессов. Массовая коммуникация вплетена в ткань современного общества, в его экономику, политику и культуру, охватывает международные, межгрупповые и межличностные отношения.

СМИ играют большую роль в культурной политике, проводимой государством или общественными организациями; велико их место в системе международного культурного и политического общения.

Кроме того, СМИ составляют также существенную, если не определяющую, часть современной массовой культуры, поскольку, как справедливо указывает Б.С. Ерасов, именно через масс-медиа массовая культура проникает в самые широкие слои, самые удаленные уголки как в рамках национальных обществ, так и в глобальных пределах. «Через масс-медиа проходит процесс «культурной гомогенизации», - пишет он, - в ходе которого вкусы и формы «культурного потребления» распространяются как в привилегированных, так и малообеспеченных слоях населения» [2, 409]. Продолжающееся революционное преобразование средств массовой коммуникации оказывает возрастающее воздействие как на материально-производственную, так и на социально-политическую, культурно-идеологическую области жизни всего человечества и каждого отдельного человека. В настоящее время человечество должно выработать новое политическое мышление, новый взгляд на отношения человека с человеком, государства с государством. В связи с этим открываются новые возможности расширения диалога, установления сотрудничества и взаимопонимания по ряду важных вопросов.

В полной мере это относится и к средствам массовой информации Казахстана.

Масс-медиа как средство коммуникации, средство связи всех и каждого с реальным миром способствуют выработке новой политики координации и взаимообмена культурными ценностями. Эта деятельность является приоритетной для СМИ многонационального Казахстана, где на одной территории в мире и согласии проживают представители более 130 народов и национальностей.

Изменившиеся реалии нашей жизни, безусловно, определяют трансформацию духовно-идеологической составляющей СМИ. В современных условиях очевидна смена парадигмы мышления, переориентация с классовых, узко партийных интересов на приоритеты регио-

нальные, национально-этнические. Ушли в небытие коммунистические и социалистические идеалы, но остались общечеловеческие ценности, формируется новая идеология, новые национальные идеи.

Духовно-идеологическая роль журналистики на новом этапе развития Республики Казахстан означает, что основной задачей журналистов является обоснование цели, закономерностей нравственного и духовного возрождения общества, взаимосвязи личной и общественной морали. СМИ РК могут и должны быть мощной агитационной и пропагандистской силой нового качества, проводником новой национальной идеи, неоднократно озвученной главой государства Н.А. Назарбаевым: «Дальнейшее укрепление общественного согласия, по сути, является основой для обеспечения динамичного развития страны и успешного решения той сверхзадачи, которую мы перед собой поставили» [5, 5].

Не без помощи СМИ каждый казахстанец осознает себя полноценным гражданином стабильного и динамично развивающегося государства, уверенным в своем будущем и будущем своих детей, активным членом общества, способным влиять на ситуацию в обществе. Одной из задач, которая успешно решается при непосредственном участии СМИ РК, является укрепление единства народов, поддержка и развитие широкого общественного консенсуса по основополагающим ценностям модернизации казахстанского общества, которые выходят за границы политических идеологий и текущей конъюнктуры. Именно через прессу готовится база для согласия по вопросам, касающимся сохранения сложившейся общности людей. Примером тому может служить распространение через СМИ идей экологической и информационной безопасности, противостояния международному терроризму и экстремизму, сохранения национально-культурной самобытности народов, повышения уровня знаний и информированности населения по вопросам здорового образа жизни.

СМИ ориентируют население республики в окружающем мире, не только информируя его, но и приобщая к художественным и нравственным обретениям человечества и, в конечном счете, способствуют формированию демократического общества, единого социума, представляющего собой консолидацию самых разнообразных прогрессивных социальных групп и творчески мыслящих и действующих личностей.

Необходимо иметь в виду, что любая информация, передаваемая СМИ должна быть полной, точной, социально значимой, максимально объективной и беспристрастной. Неукоснительное выполнение данного условия способствует изменению социальных отношений в обществе, пониманию членами социума экономических, политических и духовных изменений и реформ, происходящих в стране. Выполняя информационно-коммуникативную роль, журналистика решает важнейшую задачу – накапливать, сохранять и предавать от поколения к поколению бесценную информацию, своего рода «культурную память народа». Люди воспринимают чужой опыт через общение, которое и составляет содержание массовой коммуникации, и СМИ в таком случае оказываются тем связующим звеном, которое объединяет людей, время, события, историю.

На современном этапе развития Казахстана СМИ приобретают особое значение. Адаптация населения к стремительно меняющимся обстоятельствам жизни, к изменениям самой среды обитания – важнейшая социально-педагогическая задача масс-медиа. Журналист должен знать реальную психологию, традиции, систему культурных, национальных и морально-этических ценностей тех людей, к кому он обращается, должен хорошо представлять себе желаемое направление изменений в общественном мнении. «Особо важную роль играет пропаганда ненасилия и неразделения на «наших» и «ненаших» - и здесь социально-педагогическая функция журналистики смыкается с интегративной» [6, 48]. Журналистика сегодня выступает в качестве той объединяющей силы, которая дает мощный импульс дальнейшим демократическим преобразованиям во всех сферах общественной жизни Казахстана.

Не случайно СМИ называют «четвертой властью», и, прежде всего, потому, что именно СМИ через свою деятельность могут воздействовать не только на другие социальные инсти-

туты, но и на электорат, тем самым определяя состав выборных органов власти. Без сомнения, особенности функционирования казахстанских СМИ, задачи, встающие перед ними, связаны с современной политической и социально-экономической ситуацией в стране. Казахстан последовательно осуществляет трудные, но необходимые реформы практически во всех областях жизни. В политике - это переход от тоталитаризма к демократии, в экономике – от командно-административной системы к рыночным отношениям, в духовной сфере - это возрождение национальной культуры и самосознания всех народов, проживающих в Республике, сохранение и укрепление межэтнического и межконфессионального согласия и толерантности в обществе, формирование единой гражданской ответственности. Такие изменения в обществе требуют коренной реформы всей системы информационного обеспечения казахстанских граждан и, в первую очередь, осознания самими СМИ задач, стоящих перед ними в новый исторический период, в новой исторической парадигме.

Для того чтобы СМИ действительно стали «четвертой властью» в нашей стране есть все условия: в Казахстане обеспечена свобода слова, отсутствует цензура; созданы и функционируют негосударственные средства массовой информации. Достаточно напомнить, что когда несколько лет назад в Парламенте была предпринята попытка ограничить свободу СМИ, на спорный законопроект Президентом РК Н.А. Назарбаевым было наложено вето, тем самым государство еще раз подтвердило неизменность курса на свободу прессы.

Свобода слова – одно из основных условий поступательного, демократического развития Казахстана. «Нужно и в дальнейшем последовательно создавать и защищать все необходимые правовые и другие условия, обеспечивающие свободу слова, получения и распространения информации. С другой стороны, должен быть четкий законодательный заслон против злоупотреблений свободой слова» [3, 3], - данное положение одного из Посланий Президента Республики Казахстан представляет собой четкую программу действий для представителей СМИ. Журналисты должны правильно и плодотворно воспользоваться данной свободой слова на благо народа и страны; своим творчеством способствовать созданию и поддержанию положительного имиджа Республики Казахстан на международной арене и в мировом информационном пространстве в целом, имиджа государства – регионального лидера, уважаемого международного партнера, активного участника борьбы с международным терроризмом, трафиком наркотиков и распространением ядерного оружия, страны, ставшей инициатором и активным участником интеграционных процессов на Евразийском пространстве.

СМИ в современном Казахстанском обществе стали составной частью экономики, предприятием, «торгующим таким товаром, как массовая информация» [1, 7].

Так, если до 1990 года в республике издавались всего 10 республиканских государственных газет и журналов, выходил в эфир 21 теле- и радиоканал, то по состоянию на 1 июня 2006 года в Казахстане зарегистрировано 7281 средство массовой информации. Доля негосударственных СМИ при этом составляет около 78 процентов. В настоящее время из общего числа зарегистрированных СМИ на постоянной основе активно функционируют 2 479 СМИ, в том числе 212 электронных.

В стране имеет место широкая тематическая дифференциация СМИ. По данным Министерства связи и информации республики Казахстан, доля печатных СМИ составляет 50 процентов от общего числа масс-медиа, общественно-политических - 16 процентов, научных - 9 процентов, рекламных - 10,5 процента, детских, молодежных, женских и религиозных - приблизительно по 2 процента изданий [7].

При этом наблюдается устойчивая тенденция роста количества СМИ, в основном негосударственных. Растут тиражи республиканских изданий, существенно увеличился объем производства собственных телевизионных программ. Однако увеличение количества СМИ само по себе не является показателем качественного роста этого сектора экономики. Необходимы «дополнительные меры регулирующего характера, которые привели бы к созданию более благоприятных условий для проявления производственно-экономической роли журналистики» [3, 166].

Опыт мирового сообщества показывает, что в качестве социально ориентирующей силы, способна выступать государственная политика в области СМИ, обеспечивающая гармоничное и целесообразное сосуществование различных типов изданий, телевизионных каналов и радиостанций, поддерживающая необходимую систему приоритетов. Именно об этом говорит Президент РК Н.А. Назарбаев, называя содействие гармоничному развитию СМИ одним из важных направлений, призванных решить задачу дальнейшего укрепления основ открытого, демократического и правового государства, в котором гармонично сочетаются как общепризнанные демократические ценности, так и традиции нашего многонационального и многоконфессионального общества.

Знаковым явлением в информационном пространстве Республики Казахстан и сопредельных государств стал телеканал CaspioNet - первый национальный спутниковый телевизионный канал Республики Казахстан с охватом территории Европы, Центральной Азии, Среднего Востока и Северной части Африки. С 25 октября 2002 года CaspioNet осуществляет круглосуточное информационное вещание с часовыми блоками на трех языках: английском, казахском и русском. Главная задача канала – создать максимально полное и объективное представление о Казахстане, независимом государстве с наиболее устойчивым развитием, стабильной политической системой, благоприятным инвестиционным климатом и самобытной многонациональной культурой.

Канал информирует свою многочисленную аудиторию обо всех значимых событиях, происходящих в странах Каспийского региона и всей Центральной Азии. Помимо информационных блоков, в сетке вещания спутникового канала представлены также документальные фильмы на историческую и страноведческую тематику, этнографические и фольклорные программы, концерты классической и современной музыки, кинопродукция.

Концепция канала уникальна для Казахстана. Заполнение эфира не имеет аналогов. От других телевизионных каналов CaspioNet отличается по всем параметрам: начиная от сетки вещания до стиля и тематики сюжетов новостей и журналов. Телезрители канала CaspioNet имеют возможность получать максимально полное и объективное представление обо всех сферах жизни Казахстана: об основных политических и культурных событиях, экономике, искусстве, литературе, спорте, погоде. Планируется, что в перспективе канал будет представлять информационную картину всего Каспийского региона.

Сегодня СМИ активно участвуют в процессах управления обществом, самоуправления и контроля, выступают в качестве посредника для согласования всех элементов социокультурной системы и их взаимодействия. По мере демократизации общества масс-медиа постепенно становятся тем инструментом, механизмом, который при возникновении и обсуждении той или иной проблемы, выявлении различных мнений относительно её решения дает возможность гражданам свободно выразить свои взгляды.

## Список литературы

1. Ворошилов В.В. Журналистика. - Санкт-Петербург, 2004.
2. Ерасов Б.С. Социальная культурология. – М.: Аспект Пресс, 1996.
3. Корконосенко С.Г. Основы журналистики. - М., 2002.
4. Назарбаев Н.А. Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации. Послание Президента Нурсултана Назарбаева народу Казахстана // Газета «Казахстанская правда». - 18.02.2005.
5. Назарбаев Н.А. Стратегия «Казахстан-2030» на Новом этапе развития Казахстана. 30 важнейших направлений нашей внутренней и внешней политики: Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана // Газета «Казахстанская правда». – 01.03.2007.
6. Телевизионная журналистика. Под ред. Г.В. Кузнецова. - М., 2002.
7. [www.medialawca.org/document](http://www.medialawca.org/document)



*Эглит Лариса Викторовна,  
кандидат филологических наук, доцент  
Казахского национального педагогического университета имени Абая.  
Алматы, Республика Казахстан*

## СЛЕНГООБРАЗОВАНИЕ В СВЕТЕ ТЕНДЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЭКОНОМИИ

Тенденция экономии языковых (речевых) усилий – общелингвистическая универсальная тенденция, отмечающаяся как в языковом стандарте, так и в субстандарте, однако по масштабности и темпу её реализации лидирующее положение принадлежит социально-детерминированным формам речи, для которых высокая продуктивность и частотность компактных, экономных средств выражения – конституирующий признак. Именно поэтому в настоящем докладе данная проблема будет рассмотрена на материале одной разновидности социалекта – молодёжном сленге, который, отличаясь локально-темпоральной и межсоциалектной подвижностью, отражает языковые предпочтения современной молодёжи, их социо-культурную и лингвистическую обусловленность.

Эта тенденция, в отличие от противоположной тенденции языкового варьирования, ведущей к разрастанию вербальной материи за счёт притока новых языковых знаков, оберегает языковую систему от чрезмерной громоздкости путём устранения избыточных изофункциональных номинаций, поиска компактных средств выражения, максимального использования существующих знаков [2, 117].

Речевая экономия проявляется, прежде всего, в замене расчленённых сочетаний нерасчленёнными, так, сленгоносители отдают явное предпочтение оригинальным однословным номинациям, типа *соискнуться* – ‘прикрепиться к аспирантуре соискателем’; *голливудить* – ‘приятно, весело проводить время с богатым партнёром’; *ремикснуть* – ‘написать ремикс на какое-либо музыкальное произведение’. Значительно большей частотностью и продуктивностью, по сравнению с узусом, характеризуются и контаминированные, телескопические образования: *мучебник*, *быкан* (‘декан’), *быканат*, *бизнесмент*, *вуменджер*, *сперматозавр*.

В подобных сленгизмах, как правило, являющихся коннотативными дублёрами литературных слов, эксплицирована насмешка над этическими, социальными, а также и языковыми условностями и авторитетами, поскольку в основе сленга лежит особое мировосприятие, выражающееся в неприятии внешнего мира, дискурса власти и противостояние им через осмеяние, а порой и ёрничество. Например, в сегодняшней студенческой среде преподавателей кличут уже не препод, как это было в прошлом тысячелетии, а *преп*, *препак*, *инквизитор*, читающего же курс «Философия» – *филосос* (контаминация данного сленгизма со словом кровосос роднит его с предыдущим наименованием-образом – инквизитор). Преподавателя женского пола именуют *препОда*, если же она обучает *филфакеров*, т.е. студентов филфака, среди которых встречаются *филолохи* и *филолухи*, языкознанию, то называют её *язычница* или *языкознанка*; ассистента преподавателя ласково, по-свойски и в то же время весьма иронично зовут *козликком*, имея в виду все переносные значения этого слова и присутствие его производящего во фразеологизме-библеизме. Профессор-мужчина – *проф*, а профессор-женщина, по аналогии с препода, – *профа*, того и другого, если они, по мнению студентов, являются высококвалифицированными специалистами называют *профи* (*проффи*). Это слово употребляется в сленге ещё в двух взаимосвязанных с первым значениях: ‘умный человек’ и ‘профессионал’. Думается, что именно лектора, который не является профессионалом в своём предмете (как профи) студенты нарекли эмотивом *матюгальник*, этим же словом молодёжь называет и радио, с сарказмом подчёркивая явное сходство между реалиями.

Сленг – отражение логичности мысли молодых, которая, как известно, предполагает верность отражения фактов действительности и их связей, он всегда соответствует темпу и условиям современной жизни, социальная же ломка общества, появление новых сфер деятельности, форм быта, социальных институтов создаёт благоприятные условия для активизации описываемых некодифицированных элементов. Именно эти качества сленга позволили исследователю С. Хаякава назвать его поэзией современной жизни.

Экономия языковых усилий напрямую связана и с универбизацией, продуктивным способом семантической и структурной конденсации словосочетаний, разрешающим диалектическое противоречие между многочленностью наименования и единством значения. В результате универбизации устойчивых словосочетаний словарь сленга активно пополняется однословными компрессатами: *акустка* – ‘акустическая гитара’, *гормики* – ‘гормональные препараты’, *педуха* – ‘педагогический институт’, *военник* – ‘военный билет’, *наводка* – ‘наводящий вопрос’. Данные сленгизмы – следствие речевой тенденции к экономии средств выражения и при этом явления экспрессивно-стилистической модификации производящих словосочетаний.

Отметим характерную особенность универбизированных слов, связанную с категорией рода: опорное узуальное словосочетание и дериват-сленгизм могут иметь как одинаковую (*студак, студик, студень* – ‘студенческий билет’), так и различную лексико-грамматическую характеристику. Например: существительным женского рода *медуха* именуется в сленге медицинский институт и медицинское училище, а все три производных – *курсак, курсач, курсан*, образующих синонимический ряд от опорного словосочетания женского рода курсовая работа, – существительные мужского рода. В ряде случаев за одним планом выражения подобного образования может находиться несколько планов содержания, например: *вышка* – это и высшая математика, и высшее образование, и высшая лига; *вторяк* – второй курс и повторная сдача экзамена.

В продуктах сленготворчества варажаются экстра-и интралингвистические приоритеты микросоциума. Глубина восприятия сленгизма при этом зависит как от импульсивности воздействующего сигнала, так и от «резонансных свойств» воспринимающего субъекта, таким образом, она тесно связана с модусом личности реципиента. Образные же представления разных реципиентов при восприятии одного и того же слова основываются на одной и той же программе переработки информации, но оказываются неизменно различными, так как несут отпечаток субъективного момента у носителей литературного языка, но не сленгоносителей. Понимание же «продуктов» сленготворчества находится в прямой связи с фоновыми знаниями общающихся на сленге, т.е. с наличием общей пресуппозиции у коммуникантов.

Ярким примером рациональности сленга являются сленгизмы, возникшие в результате аббревиации и усечения.

В качестве производящей базы для сленгизмов-аббревиатур могут выступать: социолектизмы, например, мальчик-стукальчик (доносчик) – *МС* или *эмэс* в сленге – нехороший человек, клеветник, доносчик; имя и фамилия известного человека: *БЭГЭ* или *БЕГЕ* – Борис Гребенщиков (популярный рок-певец); узуальная аббревиатура, шутивно переосмысленная: *МПС* (в узусе - Министерство путей сообщения), в сленге она означает Мой Правый Сосед и употребляется, когда надо, чтобы присутствующий не понял, что речь идёт о нём; *АЗЛК* – не общеизвестное название завода, производящего автомобили, а Автомобиль Заранее Лишённый Качества.

Аббревиатура в сленге может быть и частью устойчивого сочетания, так, плохой чемодан, чемодан «только туда», т.е. чемодан, ломающийся после первого использования, шутивно именуется *чемодан «ТТ»*; *академия ФСБ* – Академия Физкультуры, Спорта и Бизнеса; *ТБ* – туалетная бумага.

Особый интерес в молодёжной речи представляют русифицированные сокращения иноя-

зычных оборотов, типа **ИМХО**. Эта аббревиатура, имеющая значение ‘по моему скромному мнению’, создана на базе англ. **in my humble opinion** с тем же значением, что и её дериват-сленгизм и первоначально употреблялась в компьютерном аргументе в виде ИМНО. Трудно не согласиться с современными исследователями языка, которые утверждают, что новые ценностные и поведенческие ориентиры, реализованные, прежде всего в заимствованиях, произвели их адаптацию к соответствующему обществу. И даже при сохраняющейся их непонятности, они стали привычными для носителей языка и особенно для молодёжи не только в силу чрезмерной их повторяемости, но в силу обновленной ментальной парадигмы современника.

Усечение – один из продуктивных способов образования сленгизмов, связанный с экономией языковых ресурсов. Чаще всего усечению подвергаются аффиксы, конечные звуки, реже звук основ или слов различной лексико-грамматической принадлежности и структуры, причём, в качестве исходных выступают как свои, так и заимствованные слова и основы, с явным преобладанием последних, например: **инозём**(ец), **смур**(ной), **уголов**(ник), **прич**(ёска), **гемор**(ой), **вундерк**(инд), **интел**(лигент), **рис**(ование), **рэк**(етир), **американ**(ец), **тин**(ейджер), **вел**(осипед), **тел**(евизор), **скин**(хед), **сикьюр**(ити), **иксьюз**(ми), **фрэн**(ч), **пепс**(и). В сленге имеют место и усечения, заканчивающиеся на гласный, например, **сига** от сигарета, **роли** от ролики, **ру** от русский язык, но такие случаи малочисленны, как и случаи усечения последнего согласного производящей основы: **верёва** от верёвка, **тычина** от тычинка, **чипы** от чипсы. Усекаются в подавляющем большинстве узуальные слова, но отмечены и усечения на базе сленгизмов, так, в прошлом веке отличника, заучку именовали в сленге ботаником, позже появилось усечение **ботан**, сейчас его преобразовали в **бот**; на базе социолектизма кликуха в результате усечения конечных звуков слова возник сленгизм **клик**. Кстати, среди отдельных сленгизмов-усечений установились синонимические отношения, например: общеупотребительное слово университет в сленге подвергли следующим усечениям: **универ**, **ситет**, **уник**; в результате усечения появился и синонимический ряд **алканавт** – **алкан** – **алк**, а также **алик**.

В качестве производящих для подобных сленгизмов могут выступать не только имена нарицательные, но и онимы. Так, фамилию известного американского актёра и политического деятеля Америки А. Шварцнегера усекли до **Шварц**, этим словом в сленге именуют и человека с развитой мускулатурой, как у вышеназванного, т.е. **качка** или **кача**, как говорят сегодня. Омонимами в сленге стали усечения **Мак** от Макаров (оружие) и **Мак** от Макдональд. Игра со словом и смыслом – профильная черта сленга, отсюда сленгизмы-усечения, совпадающие в звучании с каноническим словом: наркоман – **нарком**, авторитет – **автор**, консерватория – **консерва**, Кремль – **крем**. Случаи усечения начальной части слова, середины или начальной и конечной частей одновременно также зафиксированы в нашем материале: от адидасовский – **дасовский**, от телефон – **фон**, от университет – **ситет**, от рок-н-ролл – **ролл**, от Ямаха – **яха**, от математика – **матика**, от зажигалка – **жиг**, от учитель – **чит**.

Ряд сленгизмов, возникших в результате данного способа, обнаружил словообразовательные потенциалы и стал базой для новых дериватов: **реп** (репетитор) – **репка** (женщина-репетитор); **ботан** – **ботанка** (отличница); **препод** – **преп**; **препода** – **препА** (преподавательница).

Стремление к выразительности, экспрессии, образности является одной из профильных черт молодёжного сленга. В нём в первую очередь используются средства эмоционально-экспрессивной оценки реалий, нежели логической. Эмоционально-оценочная характеристика доминирует в сленгизмах в силу преобладания в их семантике коннотативного начала над денотативным.

В словаре сленга зафиксировано также большое количество слов, возникших в результате усечения и аффиксации. Довольно продуктивны и регулярны образования типа **конса** от консерватория, **бица** от бицепс, **жига** от жигули, **инфа(о)** от информация, **кантры** от кантушники, **бизнесА** от бизнесмены. Причём суффиксы характеризуются широкой представ-

ленностью и валентностными свойствами: *набка* от набережная, *флюшка* от флюорография, *тренька* от тренировка, *ренка* от репетиция, *журик* от журналист, *футбик* от футбол, *мотыч* от мотоцикл, *диджук* от ди-джей, *бёз(д)ник* от англ. birthday.

Особенностью молодёжной речи является окказиональное усечение отдельных слов различной лексико-грамматической принадлежности в составе предложений и фразеологических оборотов: Я хочу с тобой *побаза* – ‘Я хочу с тобой побазарить’ (поговорить); без *Б* – ‘без базара’; *5 сек* – ‘пять секунд’; Ты *по?* – ‘Ты пойдёшь?’ или, в зависимости от ситуации, ‘Ты понял?’. Ответ на данный вопрос для непосвящённого может быть весьма неожиданным и, конечно, абсурдным – *Япония*, что на сленге означает ‘Я понял’. Звуковые аналогии, игра слов легли в основу этого и подобных сленгизмов, функционирующих в словаре сленга (Ср. *Майами* – ‘моя вещь’).

Итак, рушатся стереотипы – открываются новые формально-семантические пространства, с новыми ассоциациями, в основе которых находятся уже привычные.

Довольно широкое распространение приведённых образований и их высокая продуктивность в сленге объясняются, прежде всего, экстралингвистическими факторами и, главным образом, тем, что информационный мир, в котором совершенно комфортно чувствует себя молодое поколение, основан на скорости передачи разнообразной информации. Отсюда современные носители языка отдают явное предпочтение лаконичным, коротким, но приковывающим к себе внимание единицам языка и речи, отражающим темп сегодняшней жизни, экономящим языковые усилия. Мировосприятие, образ жизни и установки части молодёжи формируют сленг, а уже сформированный сленг диктует образ жизни и установки. Прямо и открыто эксплицируется в нём стремление молодого поколения построить и ощутить свой особый «лучший» мир, отличный от обычного, набившего оскомину, «официального» «взрослого» мира с родительским диктатом и учительскими нравочениями, ощутить свою независимость в нём; потребность самовыражения, желание быть услышанным, понятым, а главное – принятым в кругу сверстников-единомышленников. В ряде случаев сленг – это лучшее средство снятия психологических и физических перегрузок, неудовлетворённости кем или чем-либо, своеобразный механизм защиты от неприятных жизненных ситуаций.

Таким образом, из синонимического ряда средств передачи одной и той же информации сленгоносителями выбираются самые простые по форме, экономные и лаконичные однословные наименования, позволяющие максимально «сжать» информацию, и в то же самое время непривычные метафорические слова-маски, усиливающие воздействие на адресата. Исследованный материал ещё раз подтвердил выдвинутое А.Мартине положение о том, что означающее стремится не просто к вариативной замене, но к минимальной манифестации своей формы. Активизация в сленге контаминации и междусловного сложения, наряду с развитием новых типов сращения, высокой продуктивностью различных моделей сложения, является свидетельством усиления смысловой компрессии. Увеличение содержательной емкости компрессивных единиц – профильная черта сленга.

В сленге реализуются уже существующие в языке средства, но параллельно происходит и переосмысление, трансформация привычных форм. Образование ряда сленгизмов идёт путём сознательного комбинирования известных морфем по имеющимся образцам, другие же сленгизмы образуются по словообразовательной модели, которой нет в живом языковом сознании, при их образовании, в экспрессивно-выразительных целях, нарушаются законы словообразования.

Активное образование компактных номинаций в сленге способствует снятию или же ослаблению некоторых ранее действовавших ограничений на реализацию ряда словообразовательных моделей, стимулирует формирование новых деривационных взаимосвязей, возрастание продуктивности как традиционных, так и новых схем и способов словопроизводства. К тому же на современном этапе развития русского языка, и социолектов в частности, со-

циокультурные факторы определяют рост продуктивности словообразовательных типов и моделей, они же способствуют снижению активности других, «так, ускорение темпов жизни усиливает действие закона речевой экономии, а рост эмоциональной напряжённости в жизни общества активизирует процессы образования эмоционально-экспрессивных типов словообразовательных моделей» [1, 131].

Рассмотренные на примере сленга отдельные процессы, активно происходящие в современном словообразовании, свидетельствуют о том, что социолекты, проявляя жизнеспособность и оперативно реагируя на социальные инновации, продолжают обогащать систему средств и способов производства новых номинаций, кроме того, в них со всей очевидностью прослеживается взаимодействие универсальных и специфических тенденций.

### Список литературы

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. М., 2001. С.131.
2. Нецименко Г.П. Тенденция языковой экономии как фактор динамики литературной нормы в славянских языках //Славянские языки и культуры в современном мире: Международный научный симпозиум. Труды и материалы. М.:МГУ, 2009. С. 117.



*Юнаковская Алла Анатольевна,  
кандидат филологических наук, доцент  
Омского университета им. Ф.М. Достоевского.  
Омск, Россия*

## КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Одним из направлений этнолингвистики является исследование *коммуникация*. Это акт общения, связь между двумя или более индивидами, сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц, особый вид целенаправленного человеческого поведения. Подобное действие осуществляется в границах принятых в обществе норм и традиций. Выполнение вербальных и невербальных стереотипов, норм и традиций общения этносоциума определяется в литературе как *коммуникативное поведение*.

*Коммуникативное действие* – одна из единиц коммуникативного поведения (типичное высказывание, речевой акт, невербальные показатели, закономерности совмещения вербального и невербального и т.п.). При этом процесс общения зависит от *коммуникативных намерений* говорящих, реализации *речевой стратегии* (кооперативной и некооперативной), способов ее реализации (*речевых тактик*) и *приемов* (устоявшихся (тривиальных) и специфических (нетривиальных)).

Регулирование коммуникативного поведения средствами самой речи включает в себя: 1) установление речевого контакта, 2) поддержание речевого контакта, 3) размыкание речевого контакта. При этом в литературе отмечается, что установление контакта является дополнительным при фатической (контактоустанавливающей) деятельности (от лат. *for, fatus sum, fari* -

говорить). Термин «*фатическая*» (контактоустанавливающая) речь была введена английским этнографом Б. Малиновским, применительно к беседам, целью которых является создание уз общности между людьми путем обмена текущей информацией, мнениями, оценками и т.п. При этом существует положение о том, что фатика имеет национальную специфику. (Поэтому при рассмотрении данного аспекта целесообразно привлекать данные других языков.)

Основной единицей *коммуникативной деятельности* является *коммуникативный акт* (КА). Его составляющими компонентами являются *говорящий* и *адресат*, обладающие фондом общих знаний и представлений *речевого общения* и *обстановкой*, а также *фрагмент объективной действительности*, о котором делается сообщение.

Коммуникативная деятельность может проходить в двух формах – *монологической* и *диалогической*. (*Диалог* – это непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами, а *монолог* – это речь одного человека, не предполагающая обмена репликами с другими лицами). Диалог может быть *гармоничным* и *конфликтным* (с т.зр. плана начала коммуникации, ее ведения, обмена репликами, экспрессивной насыщенности) с набором языковых единиц.

Видом коммуникативного действия может быть *параллельная коммуникация* (неполный речевой контакт, отсутствие настроенности на собеседника), *диалог* (непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами), *нулевой диалог* (отсутствие смыслового контакта) (т-н М.М. Бахтина) [1,321], *коммуникативная неудача* (невозможность достижения инициатором общения коммуникативной цели), *коммуникативный конфликт* (формирование несогласия между участниками общения), *коммуникативный провал* (отсутствие взаимодействия, взаимопонимания между участниками общения). Из перечисленного выше видно, что наблюдается 1) общение, имитирующее речевое взаимодействие, 2) речевое взаимодействие, 3) несостоявшееся взаимодействие или полное его отрицание.

Диалогическое взаимодействие собеседников основывается 1) на *принципах кооперации*, описанных П. Грайсом, 2) на *принципах вежливости* (выделенных, в частности, Дж. Н. Личем). Сам принцип вежливости можно определить как тип межличностного взаимодействия, в основе которого лежит уважение к личности речевого партнера. С точки зрения речевой коммуникации принцип вежливости понимается как особая стратегия, целью которой является предотвращения речевого конфликта, поддержание социального равновесия между коммуникантами. Дж. Н. Лич утверждает, что чем вежливее речь, тем лучше, тем больше шансов сохранить хорошие отношения и добиться успеха. При этом важным компонентом успешного речевого общения является знание говорящим норм этикетного речевого общения, которые жестко predeterminedены не только «традиционными» вопросами, но и обстоятельствами разговора, тональностью общения, его стилистикой. Также важным показателем контактирования является выбор говорящим эмоционального фона (благожелательность, нейтральность, неприязнь), формирующего зону вежливости или грубости. Также поддержание эмоционального характера ведения беседы у русских может иметь форму препирательства, шутилой перебранки, иногда с использованием грубо-разговорных форм.

С позиций межкультурной лингвопрагматики возможно сопоставление культурных сценариев коммуникативного поведения на основе сравнения их составляющих. Так, одним из них можно считать проявление *искренности*. При этом в традиционном русском общении (в т.ч и в бытовой сфере) искренность (как стремление и способность к установлению личных отношений на любом уровне) лежит в основе *душевности* (*задушевности*) общения. *Искренность* понимается как некоторый параметр межличностной коммуникации, отражающий открытое и адекватное изложение говорящим фактов, своих намерений, истинных взглядов и т.д. С другой стороны, *искренность* понимается как одно из проявлений *честности*, *правдивости*. Это отсутствие противоречий между реальными чувствами и намерениями по отношению к другому человеку (другим людям) и тем, как эти чувства и намерения преподносятся ему на словах.

Рассматривая данное понятие, А.Вежбицкая отмечает, что понятие *искренность* в русской языковой картине мира «обладает бóльшим культурным значением», чем английское *sincerity*. «Оно применимо к любой ситуации, когда человек говорит что-то «от души», т. е. потому, что хочет высказать свое чувство» [2, 25,26]. Как отмечает исследовательница, *искренность* и производные от него слова обнаруживают связь с такими культурно специфичными русскими концептами, как *правда*, *душа*, *общение*, отражающими положительную оценку искренней коммуникации [2,29].

Обычно искренность расценивается как положительное качество. Однако искренность вступает в противоречие с вежливостью, с нормами западного этикета, которые ограничивают высказывание «в глаза» негативных оценок, могущих быть обидными или оскорбительными с точки зрения собеседника.

Проявление искренности сопровождается невербальными средствами (жестами, дистанцией (зоной общения), мимикой, взглядом, модуляцией голоса и т.п.).

В литературе отмечается, что русская жестикация заметно выходит за рамки персонального пространства ее использующую. Ее использование связано с зоной общения. При этом для русских т.н. «интимная» дистанция составляет – 10-18 см (для англичан – 10-45 см), «персональная» –15-25 см (для англичан – 45-120 см), «социальная» – 30-200 см для англичан –1-4 м), «публичная» – с 2,5 м (для англичан – с 3,5м). При этом отмечается, что русское осознание себя имеет границы, совпадающие с границами тела (Brosnshan, цит. по: Прохоров, Стернин [5,162]).

Одним из средств демонстрации искренности является *улыбка*. В американском, английском, немецком, финском коммуникативном поведении улыбка – прежде всего сигнал вежливости, поэтому она обязательна при приветствии и в ходе вежливого разговора. В литературе отмечается, что русские значительно меньше улыбаются, чем большинство народов Запада и Востока, что для русского коммуникативного поведения характерна *бытовая неулыбчивость*, которая выступает как одна из наиболее ярких и национально-специфических черт русского общения. (Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин) [5]. Тем не менее в литературе выделяются национальные особенности русской улыбки и причины ее употребления. Отмечается, что в русском сознании улыбка как бы требует определенного времени для своего осуществления. Она должна быть уместной с точки зрения окружающих, соответствовать коммуникативной ситуации.

Большинство стандартных коммуникативных ситуаций русского общения улыбку не санкционируют. Так, не принято улыбаться в напряженной ситуации, если рядом есть люди, о которых известно, что у них серьезные огорчения, кто-то болен, озабочен личными проблемами и т.д. В русском общении также не принято улыбаться незнакомым людям, отвечать на улыбку улыбкой (как знакомому, так и незнакомому человеку), для поднятия настроения собеседника либо для самоподбадривания, совместно глядя на маленьких детей или домашних животных, на занятиях, при исполнении служебных обязанностей, при выполнении какого-либо серьезного дела и т.п.

В русском коммуникативном поведении улыбка «для вежливости» или «из вежливости» не принята, а к улыбнувшемуся относятся неодобрительно. А постоянная вежливая улыбка называется у русских «*дежурной*» и считается плохим признаком человека, проявлением его неискренности, скрытности, нежелания обнаружить истинные чувства. Достойной (и фактически единственной) причиной для улыбки в русском общении признается текущее материальное благополучие улыбающегося человека.

Улыбка у людей, находящихся в сфере услуг, при исполнении служебных обязанностей в России всегда отсутствовала, поэтому в настоящее время ее необходимо вырабатывать как профессиональное требование, сама она не появится.

Другим важным показателем является выбор говорящим *эмоционального фона* (благоже-

лательность, нейтральность, неприязнь). *Эмоциональность* – одно из характерных свойств *русского дискурса* (А. Вежбицкая): т.н. «горячий» тип культуры. (При этом англо-саксонский стандарт поведения предполагает полный контроль над эмоциями (И.А. Шаронов): т.н. «холодный» тип культуры). Однако поддержание эмоционального характера ведения беседы у русских часто имеет форму препирательства, шутливой перебранки, иногда с использованием грубо-разговорных форм.

Выбор эмоционального фона формирует зону *вежливости* или *грубости*. *Вежливость* в речевом этикете предстаёт как а) этическая категория - моральное качество человека, соблюдающего внешние нормы общения (чем официальнее отношения, чем менее знакомы коммуниканты, тем более необходима вежливость) и/или проявляющего личную доброжелательность; б) проявление *искренности* или *показной искренности*.

Не менее важным является такой признак, как наличия/отсутствия «*множественного числа вежливости*». По этому показателю индоевропейские языки можно разделить на три типа.

К *первому типу* относятся языки, в которых специальные вежливые формы местоимений отсутствуют, а следовательно, нет проблемы выбора между *ты-/Вы-* формами. Таков, например, английский язык, где наблюдаем только *you* (для 2 л.ед.ч. и мн.ч.) и где отсутствие множественного числа вежливости отчасти компенсируется обращениями типа *ser, miss* и т.п. Языки, относящиеся ко *второму типу*, характеризуются четким противопоставлением *ты-/Вы-* форм, т.е. местоимения 2 лица ед.ч. соответствует местоимение 2 лица мн.ч., при этом «вежливость» последнего на письме обозначается прописной буквой. К этому типу можно отнести русский, немецкий, французский и некоторые другие (рус. вежливая форма *Вы*, нем. *Sie*, фр. *Vous*).

К *третьему типу* принадлежит испанский язык, где указанная оппозиция выглядит как *tu/Usted*, т.е. местоимению 2 л. ед.ч. противостоит не мн.ч., а особая форма *Usted*. Специфика испанского языка заключается в том, что категория вежливости представлена не одной, а двумя парадигмами: для одного человека – *tu/Usted* и для группы лиц *vosotros/Ustedes*. (Однако, несмотря на наличие двух форм «вежливых» местоимений, в речи наблюдается повсеместное употребление *tu (ты)*: нормально обращение на *ты* к незнакомому на улице, к старшему по возрасту, к начальнику).

Важным является процесс адресации участников коммуникативного акта. Одним из составляющих компонентов могут быть обращения, которые являются неотъемлемым элементом культуры народа, отражением его фоновых знаний, частью культуры поведения и общения (это слова-обращения *Herr, Frau, Mister, Miss, Monsieur, Madame, Mademoiselle, camerad, Senoritaq, Sir* и т.п.). При этом в немецкоязычной культуре представлена оппозиция «*представитель данной культуры*» – «*представитель иноязычной культуры*». В «славянской зоне» возможно использование как «гибридного» обращения *Dámy i Pani* (мн.ч.) (словац.), так и «славянского» *Pan, Pani* (ед.ч.), *Panie, Panowie/Państwo* (мн.ч.) (польск.) (Данные обращения у поляков могут употребляться с фамилиями, титулами, названиями профессий (*Pan Nowak, pan profesor, pan policjant* и т.п.)).

Прерывистая традиция при употреблении обращений наблюдается в России. Так, начиная с 1917 – 1918 гг., особым декретом упраздняются старые чины и звания, а затем получают распространение обращения *гражданин* и *товарищ*, а затем с конца 80-х гг. в официальной обстановке стали возрождать обращения *сударь, сударыня, господин, госпожа*. Со временем обращения *господин, госпожа* воспринимается как норма на заседаниях Думы, в передачах по телевидению, на симпозиумах, конференциях. В среде государственных служащих, бизнесменов, предпринимателей нормой становится обращение *господин, госпожа, господа* в сочетании с фамилией, названием должности, звания

В другом культурном регионе, например, японский и корейский языки имеют лексико-грамматическую (т.е. собственно языковую) категорию вежливости с множеством лексичес-



ких, морфологических, словообразовательных средств, участвующих в образовании форм выражения вежливости. Так, в японском языке существует 50 форм обращений в почтительно-официальном, высоком, нейтральном, сниженном, дружески-вежливом, фамильярном стилях. При этом японцы так внимательны и вежливы со знакомыми, равнодушны и безразличны к тем, чей статус им неизвестен. В данном случае формы обращений выступают в качестве репрезентанта интерсоциальных иерархических отношений и реализуются вербальными и невербальными средствами [3].

Также в КА возможно использование «авторского» или «ситуативного» обращений.

При восприятии других возможно два подхода: а) «другие такие же, как и я», б) «другие не такие же, как и я». В первом случае наблюдается «эстетическое» восприятие «другого». Во втором случае - «антиэстетическое» восприятие «другого» (как в целом человека, так и его частей). Это позволяет говорить об «экспрессивном антиэстетизме» (т-н М.М. Бахтина) [1]. Поэтому употребление в позиции обращения эмоционально-оценочных номинаций может характеризовать адресата по различным признакам, т.е. выражать отношение к говорящему. Это могут быть а) «интимные» обращения – *My Dear, Honny, main Leibes* и т.п., б) негативно окрашенная лексика – *Spagettifresser, Schweine, Schnüffler* (любитель (обжора) спагетти, свинья, шпик), *девка, ментяра, журналюга, козел, медведь, дятел, репей* и т.п.

В литературе отмечается, что в русской культуре в строгом смысле нет категории вежливости. Видимо, этим можно объяснить незамещенную позицию в ситуации обращения, а также может использование специального текста, показывающего направленность речи (аннотацию) (*девушка в синем пальто с неразборчивым рисунком, молодой человек в черной кепке с надписью «Адидас»* и т.п.). При этом в русском фатическом общении может отражаться общая полярная оценочность (а в англо-американской – континуальная (постоянная) оценочность) (А.Вежбикая, В.В.Дементьев и др.) [4].

Итак, можно говорить, что каждый народ создал свою систему правил коммуникативного поведения, которые жестко предопределены не только отнесенностью к культурному региону, «традиционными» вопросами, но и обстоятельствами разговора, тональностью общения, его стилистикой. При этом *речевой этикет* также имеет *национальную специфику*. При этом можно выделить ряд фатических показателей и представить их в сопоставительном аспекте с учетом культурного региона, типа речевой культуры и ее основополагающих показателей. Так, можно говорить о таких различных стандартах коммуникативного поведения, как *англо-саксонский* (И.А. Шаронов), *восточноевропейский* (славянский и европейский подтипы), *русский* и т.п.

Английская культура (западноевропейская)	Польская культура (восточно-европейская)	Русская культура (евразийская)
Я – культура (отстраненность от других)	Мы - Они культура (неприятие другого, высокая самооценка)	Мы – культура (толерантность)
Вы–общение («холодное»)	Вы – общение («теплое»)	Ты – общение («горячее»)
Строго-официальное общение	Официально-куртуазное общение	Коллективно- эмоциональное общение
Строгая регламентация	Вежливое партнерство	Доминирование в разговоре
Сдержанность, контроль эмоций	Сочетание официального и эмоционального	Эмоциональность, искренность
Недосказанность, расплывчатость	Вежливое уклонение от прямой оценки	Преобладание отрицательной оценки
Строгие этикетные правила и формулы	Традиционные национальные этикетные формулы	Отсутствие этикетных формул общенацио- нального характера

Набор знаков внимания женщине	Особое отношение к женщине (гендерная несимметричность)	Отсутствие особых правил общения с женщиной
Отсутствие особой маркированности у обращений	Вариативность обращений с набором формальных показателей	Поливариативность обращений в зависимости от ряда показателей
Формальная бытовая улыбочка	Ритуальная улыбочка	Бытовая неулыбочка

Для русских общими являются такие особенности коммуникативного поведения, как *общительность, коллективность общения, оценочность, тематическое разнообразие, доминантность в разговоре, бескомпромиссность в споре, бытовая неулыбочка* (данные параметры для коммуникативной характеристики русских предложены И.А. Стерниным [5]). Объединяют носителей русского языка также *фоновые знания*. Данные показатели могут служить основой для сравнительного изучения с другими коммуникативными культурами.

Особого внимания требует изучение повседневного поведения русских. При рассмотрении данного вопроса необходимо учитывать типы речевого поведения русских с учетом такого показателя, как *неконфликтности – конфликтности*. Также необходимо учитывать *возрастные* характеристики, влияющие на коммуникативное поведение русских. Для данного подхода также применима технология диалога культур.

### Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. Вежицкая А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке. Русский язык в научном освещении, 2002, № 2 (4), с. 6–34.
3. Владимирова Л.В., Хасанова Р.А. Категория вежливости в различных языках и прагматика //Человек-коммуникация-текст. Вып.2. Ч.1. С. 64-65.
4. Дементьев В.В. Динамика фатического общения //Предложение и слово. Саратов, 2008.С.309-313.
5. Прохоров Ю.Е.,Стернин И.А. Русские. Коммуникативное поведение. М., Наука, 2006. 328с.

УДК 811.161.1:82.09:008:004:06  
ББК 81.2Р+83.3Р+71+73  
О+232

*Автор проекта «Создание виртуального образовательного пространства мирового сообщества» Минасян Светлана Михайловна – Заслуженный работник науки и образования, профессор РАЕ, к.п.н., доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации МЭСИ и доцент кафедры гуманитарных наук ЕФ МЭСИ*

О-232 Образовательные технологии в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве:  
IV Международная Виртуальная научно-практическая конференция по русистике, литературе и культуре: Сборник научных докладов/ США, Вермонт, Мидлбери колледж и др.- Ер.: Лимуш, 2011.- 244 стр.

IV Международная Виртуальная научно-практическая конференция по русистике, литературе и культуре:

«Образовательные технологии в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве»

**Цель конференции:** объединить русистов, литературоведов из разных государств, выявить актуальность проблем в русистике, литературе, в лингводидактике и в целом в гуманитарной сфере, повысить эффективность международного сотрудничества, культуру электронного общения, создавая Network, новую форму обмена опытом, новую, инновационную образовательную среду. **Конференция проходила по Skype-у.**

Участники конференции из Армении, Аргентины, Белоруссии, Грузии, Греции, Голландии, Италии, Израиля, Китая, Монголии, США, Словакии, России, Украины, Дагестана, Казахстана, Чехии, Южной Кореи, Японии.

Тексты публикуются без изменений, в авторской редакции

Электронный журнал: <http://mesi.cliro.unibo.it>;  
<http://community.middlebury.edu/~beyer/MESIIV>  
[mesi.am/web/quest/296](http://mesi.am/web/quest/296)

Сборник научных трудов рекомендован к печати Международным координационным Советом (Армения-США-Италия-Россия-Словакия от 13.06.2011 г., протокол # 7)

УДК 811.161.1:82.09:008:004:06  
ББК 81.2Р+83.3Р+71+73

ISBN 978-9939-64-088-4

© Минасян Светлана Михайловна, 2011

США, ВЕРМОНТ, МИДЛБЕРИ КОЛЛЕДЖ – АРМЕНИЯ, ЕРЕВАН, ЕФ МЭСИ –  
ИТАЛИЯ, БОЛОНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР КЛИРО

IV Международная виртуальная конференция  
по русистике, литературе и культуре

**«ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВИРТУАЛЬНОМ  
ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»**

Сборник научных докладов

**Компьютерная верстка:** Пилоян А.Р.



Подписано в печать 28.07.2011  
Вид печати - ризография.  
Формат - 60x84 1/8. Бумага офсетная №1.  
Печ. лист 15.25. Заказ - 1572. Тираж - 60.

Отпечатано в типографии ООО «ЛИМУШ».  
Г. Ереван, ул. Пушкина 40, сек. 76  
Тел: 58 22 99  
E-mail: [info@limush.am](mailto:info@limush.am)