

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

## РОМАНТИЧЕСКОЕ ВООБРАЖЕНИЕ: ОФОРМЛЕНИЕ ТЕРМИНОВ

**О.Г. Аносова**

Кафедра иностранных языков № 4 ИИЯ  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются этапы формирования категорий романтического воображения. Э. Берк, С.Т. Колридж, В. Скотт внесли значительный вклад в развитие категорий *возвышенного, воображения и сверхъестественного*, активно используемых в творчестве многих авторов романтизма.

**Ключевые слова:** романтизм, предромантизм, проза, роман, ромэнс, возвышенное, воображение.

Термин *романтический* появляется еще в XVII—XVIII веках, само слово *романтический* как синоним слов *живописный, оригинальный* появилось в 1654 г. Оно было впервые [1. С. 115] употреблено художником и писателем Дж. Эвелином (1620—1706) при характеристике окрестностей Бата.

В начале XVIII века это слово использовалось уже многими писателями и поэтами, в том числе и теми, которые обычно ассоциируются в нашем сознании с понятием «классицизм». Например, А. Поуп (1688—1744) называет свое состояние романтическим, связывая его с неопределенностью, зыбкостью чувств. Это слово очень часто появляется на страницах поэтических произведений Д. Томсона (1700—1748), Т. Грея (1716—1771), в готических английских романах Г. Уолпола (1717—1797) и А. Рэдклифф (1764—1823) для создания атмосферы лиричности, таинственности. Эти незримо существовавшие романтические мироощущения проявились в целой системе свойственных только Англии явлений, что дает право нашим исследователям, пишущим о специфике английского романтизма, говорить о предромантизме, хронологически предшествующем собственно романтизму.

Понятие *воображение*, активно исследованное мыслителями романтизма, является ключевым и для периода предромантизма. Английский романтизм, проникнутый простотой образной лирики В. Вордсвортса (1770—1850), изысканной символикой Т.С. Колриджа (1772—1834), мятежным духом поэзии Дж.Г. Байрона

(1788—1824) и П.Б. Шелли (1792—1822), изящными античными образами Дж. Китса (1795—1821), создается философией (Т. Гоббс (1588—1679), Дж. Локк (1632—1704), Д. Юм (1711—1776)) и предромантической эстетикой (Э. Юнг (1683—1765), Д. и Т. Уортоны (1722—1800; 1728—1790), Р. Херд (1720—1808), Э. Берк (1729—1797)), сентиментальной (Дж. Томсон) и «кладбищенской» лирикой (Э. Юнг, Р. Блэр (1699—1746)), готической прозой (М. Льюис (1775—1818), А. Рэдклифф), якобинскими и сентиментальными романами, произведениями предромантической эпохи, т.н. «шотландского возрождения» (Г. Хоум (1696—1782), А. Джерард (1728—1795)) и «кельтского возрождения» (Т. Грей, Т. Перси (1729—1811), Дж. Макферсон (1736—1796)). Как пишет в своей монографии, посвященной предромантизму, Н.А. Соловьева: «... „силовое поле“ романтизма представляется именно предромантическим этапом, который смотрит в будущее, но одновременно оценивает прошлое» [2. С. 9]. Обусловленные возникающей ненормативной поэтикой эстетические искания этапа, предшествовавшего романтическому, выдвигали новые категории вместо старых, например, категорию *возвышенного (sublime)*, внушающего страх и трепет, категории *прекрасного (beautiful)* и *приятного (pleasing)* и их противоположности, существовавшие по своим законам. В эпоху предромантизма происходит семантическое обновление термина *sublime* за счет употребления словосочетания *urbane sublime*.

Идеи «живописности», «романтического» возникают в период предромантизма и оформляются в предромантической эстетике. В.М. Жирмунский отмечает, что в XVIII веке слово *романтический* еще не соотносилось с литературным направлением, а вело свое происхождение от слова *romance*, обозначавшего средневековый рыцарский роман. Просветительская критика воспринимала данный термин негативно, и только в середине XVIII века произошла перемена в отношении к нему. Как пишет В.М. Жирмунский, «переоценка этого понятия свидетельствует о признании необычайного, таинственного, чудесного необходимым элементом „истинной поэзии“» [3. С. 152].

Категории *возвышенного* и *прекрасного* подвергаются тщательному анализу в трактате Э. Берка «Философское исследование о происхождении наших идей возвышенного и прекрасного» (*Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful*, 1756). Возвышенные предметы, согласно Э. Берку, огромны по своим размерам, прекрасные — сравнительно невелики. Красота заключена в правильности и гармоничности соотношения линий. Величественное и возвышенное, наоборот, тяготеет к темному и мрачному. Источник прекрасного и возвышенного кроется в эмоциях, одни из которых связаны с удовольствием, другие пронизаны болью или сочувствием. Критерии каждого концепта определяет вкус. Особое место в своей эстетической системе Э. Берк уделил взаимоотношениям разума и воображения. Он заметил, что языки, которые обычно хвалят за совершенство, ясность, емкость и перспективность, лишены силы воображения, в то время как восточные языки и языки менее образованных людей имеют большую силу и энергию воображения. И хотя это утверждение не находит подтверждения в лингвистике, его применение позволяет говорить об алогичном характере воображения.

Эдмунд Берк, вслед за Джоном Локком, исследует природу воздействия окружающего мира на чувства человека, его творческие способности и в своем трактате последовательно рассматривает каждую составляющую воображения.

В первой и второй частях он рассматривает категории общения, эмоции и аффект *возвышенное* (неудовольствие и удовольствие, радость и печаль, возвышенное, самосохранение, красоту, общение и одиночество, сочувствие, подражание и честолюбие, страх, тьму и неизвестность, силу, огромность, бесконечность, непрерывность и единообразие, трудность, великолепие, свет, боль и многое другое), третья часть посвящена исследованию понятия *прекрасное* во всех его ипостасях. Четвертая часть показывает взаимодействие понятий *возвышенного* и *прекрасного*, в пятой части трактат завершается анализом воздействия слов и образов, создаваемых словами, продиктованными *воображением*, и всеми *аффектами*, возникающими как реакция на слова.

Видимо, отталкиваясь от идей, которые развивал в своем трактате Э. Берк, фиксирует свои наблюдения о природе *воображения* и наличии правильного литературного *вкуса* Т.С. Колриджа, обосновавший в своих философско-эстетических трудах идею романтического воображения. Он (*Biographia Literaria*, 1817) собирает воедино все термины, в свое время тщательно проанализированные Э. Берком и так или иначе связанные с воображением, и говорит о необходимости их точного определения в свете их нового функционирования: «Such are the words, Agreeable, Beautiful, Picturesque, Grand, Sublime: and to attach a distinct and separate sense to each of these, is a previous step of indispensable necessity to a writer, who would reason intelligibly, either to himself or to his readers, concerning the works of poetic genius, and the sources and the nature of the pleasure derived from them» [5. Vol. II. P. 226].

Т. Колридж неоднократно в своих теоретических исследованиях формулирует суть понятий *воображения* и *фантазии*. В свое время увлеченный И. Кантом (1724—1804) и Ф. Шеллингом (1775—1854), он, вслед за ними, продолжает интересоваться проблемами работы разума. В статьях («Роль творческого воображения в воспитании», 1811), в лекциях «*Biographia Literaria*» (1817, т. I, гл. IV), в сочинении «Признания пытливого ума» (*Confessions of an Enquiring Spirit*, 1840) Колридж объясняет действие *воображения* и его законы в полном противоречии с классицистическими канонами. Считая, что воображение может играть активную роль в воспитании, будучи одной из сторон работы ума, заставляющей ребенка наблюдать и размышлять, Колридж делает вывод, что «работа разума, результат которой есть размышление, имеет две стороны: одна отражает внешнюю причинную связь, в которой поток мысли берет начало из внешних впечатлений, случайных их комбинаций, фантазий, ассоциаций, реминисценций и вторая ее сторона — отражение внутренней причинной связи, или, иначе говоря, энергии воли, действующей на разум» [6. С. 59].

Он разрабатывает новые идеи, придумывает новые формулировки и термины. Объясняя закон единства во множестве, он придумал новый термин *multeity*: «множество в единстве», которое мы видим, составляет прекрасное в искусстве, есть результат деятельности эземпластичного воображения. Объяснению этого тер-

мина *esemplastic* (англ. «соединяющий, сплоченный»), посвящена отдельная X глава I тома «*Biographia Literaria*»: «...a new term would both aid the recollection of my meaning, and prevent its being confounded with the usual import of the word, *imagination*» [5. Vol. I. P. 107].

Создавая вместе с В. Бордсвортом стихотворный двухтомник «Лирических баллад» (*Lyrical Ballads, 1798; 1800*), Т.С. Колридж видел его как воплощенное в поэзии *воображение* двух родов: «возвышенной», «сверхъестественной» ипостаси и «чудесной обыденности», рожденной в повседневных наблюдениях. Стихотворения и баллады первого рода, за создание которых в сборнике баллад отвечал Колридж, должны были «вызывать симпатию читателей драматичной истинностью эмоций», эти сверхъестественные или романтические «призраки воображения» должны были обладать «человекоподобием и убедительностью»; стихотворения второго рода, которым добавить привлекательности была поставлена цель Бордсворту, должны были «возбудить чувства, аналогичные восприятию *сверхъестественного*, пробуждая сознание от летаргии и обыденности и направляя его на восприятие красоты и чудес мира» [6. С. 98—99], посредством создания поэтически окрашенных картин обыденной жизни. В поэмах Колриджа «Сказание о Старом Мореходе» (*The Rime of the Ancient Marine, 1798*), «Кристабель» и «Кубла Хан» (*Christabel, Kubla Khan*, обе незаконченные, 1816); в его лирических стихах и балладах «В беседке» (*This Lime-Tree Bower My Prison, 1797*), «Полуночный мороз», «Соловей» (*Frost at Midnight, Nightingale, 1798*), «Вордсворту» (*To William Wordsworth, 1806*) присутствует таинственное, непостижимое. Запечатленное в поэзии Т. Колриджа состояние полусна, грез, ощущение ускользающего времени было воспринято многими писателями XIX века, в том числе русскими: воздействие его поэзии ощутимо в произведениях Л.Н. Толстого; поэтический фрагмент Колриджа о часах навеял А.С. Пушкину его знаменитое «Пора, мой друг, пора...».

Собственно категория *воображения*, пережившая неоднократно экспериментально-практическое воплощение в поэзии Т. Колриджа, согласно его теории, бывает двух видов: воображение *первичное* и *вторичное*. Первое — суть мыслительный процесс каждого индивида, второе, которое Т. Колридж называет «эхом первого», активно «пересоздает мир»: «The secondary Imagination I consider as an echo of the former, co-existing with the conscious will, yet still as identical with the primary in the *kind* of its agency, and differing only in *degree*, and in the *mode* of its operation... It is essentially *vital*, even as all objects (as objects) are essentially fixed and dead» [5. Vol. I. P. 202].

Колридж дает отдельную дефиницию понятию *фантазия*, считая ее функцией памяти, с заранее заданными границами и возможностью выбора: «Пытаться же Фантазии приходится, как и обычной памяти, тем, что вырабатывается в готовом виде ассоциациями» [7. С. 279] («materials ready made from the law of association» [5. P. 202]).

Задумываясь о том, что собой представляет поэт и поэзия, творец и творчество, фантазия и воображение, считая язык прозы неприспособленным к созданию *гармонического*, а потому поэтического целого, при искусном сопряжении

изобразительных средств, Колридж уверен, что поэт способен добиться неослабевающего читательского интереса: «идеальный поэт приводит в трепет человеческую душу» [7. С. 284], обладая магической силой, именуемой воображением. Колридж создает окончательную формулу творчества: «*здравый смысл — плоть поэтического гения, фантазия — его одежды, движение — способ его существования, а воображение — его душа*, которая присутствует везде и во всем и творит из всего многообразия одно прекрасное и исполненное смысла целое» [7. С. 285].

Еще одна сторона романтической теории, связанная с воображением, представлена В. Скоттом (1771—1832) в статье о Э.Т.А. Гофмане «О сверхъестественном в художественном произведении» (*On the supernatural in Fictitious Composition; and particularly on the works of Ernest Theodore William Hoffman, 1827*), в «Письмах о демонологии и колдовстве» (*Letters on Demonology and Witchcraft, 1831*). В. Скотт, как и Т. Колридж, опирался на идеи, изложенные Э. Берком. Однако, в отличие от Т. Колриджа, чья теория романтического воображения оформлялась с начала XIX века, В. Скотт размышляет в своей статье о *сверхъестественном* в то время, на которое приходится последний, завершающий этап периода романтизма. Термины определены, задачи поставлены, и романист, создавший свой собственный, отличный от готического, жанр исторического романа, пытается понять суть романтического воображения не только в произведениях Гофмана. В. Скотт формулирует особенности *сверхъестественного* в романтической прозе.

Отдавая должное роли *чудесного* и *сверхъестественного* в истории религиозного воздействия на чувства верующих, Скотт еще раз обращает наше внимание на *романтичность* рыцарских романов, их *чудесность* и близость к легенде, сказке, которые поддерживали неослабное внимание читателей на протяжении веков. Но мастер «исторического романа» отмечает, что *неправдоподобие* и излишняя *чудесность* могут оттолкнуть читателя, чье воображение, подпитываемое страхом, все же отличает настоящее от поддельного. Здесь В. Скотт цитирует Берка: «*to make anything very terrible, obscurity seems in general to be necessary*» и, используя для анализа описание Смерти Мильтоном, вслед за Берком называет такое *воображение* «темным, неопределенным, запутанным, ужасным и в высшей степени возвышенным»: «*dark, uncertain, confused, terrible and sublime to the last degree*» [8. Р. 63]. Далее В. Скотт, говоря о том, что второе появление Призрака в «Гамлете» уже не столь впечатляет, надеется, что авторы будут использовать *возвышенное и сверхъестественное*, не злоупотребляя их количеством в художественном тексте: «*it is evident that the exhibition of supernatural appearances in fictitious narrative ought to be rare, brief, indistinct...*» [8. Р. 64].

Скотт имеет в виду нарочито «старинный», почти искусственно «состаренный», изобилующий «невероятными» событиями, а потому не представляющий интереса для читателя стиль автора. По мнению Скотта, читатель таких «плодов воображения», одобряя сказки прошлых лет, с удовольствием читая рыцарские романы и подражания им в современной ему литературе, не всегда находит последние удачными и поэтому испытывает разочарование: «*that he who peruses*

a large collection of stories of fiends, ghosts, and prodigies, in hopes of exciting in his mind that degree of shuddering interest approaching to fear, which is the most valuable triumph of the supernatural, is likely to be disappointed» [8. P. 68].

Скотт своим творчеством доказал возможность существования идеи *возвышенного* в прозе, впрочем, придавая ему всегда достаточно правдоподобное объяснение. Романтизм позволил развиться воображению как в поэтических, так и в прозаических шедеврах, выявляя особенности романтического воображения в текстах разных художественных категорий.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] История зарубежной литературы XIX века / Под ред. Н.А. Соловьевой. — М.: Высшая школа, 1991. — С. 114—211.
- [2] Соловьева Н.А. История зарубежной литературы. Предромантизм. — М., 2005.
- [3] Жирмунский В.М. Из истории западноевропейских литератур. — Л., 1981.
- [4] Берк Э. Философское исследование о происхождении наших идей возвышенного и прекрасного. — М., 1979.
- [5] Coleridge S.T. Biographia Literaria. — Oxford, 1908. — Vol. I—II.
- [6] Кольридж С.Т. Избранные труды. — М., 1987.
- [7] Литературные манифести западноевропейских романтиков. — М., 1980.
- [8] Scott W. On the Supernatural in Fictitious Composition; and particularly on the works of Earnest Theodore William Hoffmann. — L., Foreign Quarterly Review. — Vol. I. — N 1. — 1827. — P. 60—98.

## TERM FORMATTING: ROMANTIC IMAGINATION CATEGORIES

**O.G. Anosova**

Foreign languages chair N 4 FLI  
Peoples' Friendship University  
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Main stages of romantic imagination categories formatting before and within romanticism are considered in the article. E. Burke, S.T. Coleridge, W. Scott contributed to the categorical analysis and development of terms *sublime*, *imagination*, *supernatural* which were actively implemented into the romantic authors' creations.

**Key words:** romanticism, pre-romanticism, prose, novel, romance, sublime, imagination.

---

# ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ СЧАСТЬЕ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

И.А. Арсеньева

Кафедра русского языка № 3

Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается эмоциональный концепт *счастье* с точки зрения психолингвистики. Проводится семантический анализ данной лексемы и анализируются ее дифференциальные семантические признаки.

**Ключевые слова:** эмоциональный концепт, дифференциальные семантические признаки.

Когнитивная лингвистика ставит перед собой задачу выявить, в какой степени прямо и точно язык отражает наши чувства, насколько выразительный потенциал языка вообще позволяет отразить наше эмоциональное состояние [4. С. 254]. В данной работе рассматривается эмоциональный концепт *счастье* и предпринимается попытка выделить дифференциальные семантические признаки данной лексемы.

Психологи рассматривают *счастье* как чувство, то есть как устойчивое эмоциональное состояние. Эмоции являются специфической формой человеческого отношения к миру. Лингвистов же интересует языковая интерпретация чувств и эмоций. В процессе коммуникативной деятельности мысли, чувства и эмоции сливаются воедино. Каждая языковая личность, независимо от культурных различий, может переживать одни и те же основные чувства и эмоции. Это роднит людей разных культур. Но варьирование и интенсивность проявления различных чувств и эмоций у разных языковых личностей различны, что делает каждого человека уникальным.

Согласно четырехтомному академическому толковому словарю *счастье* — это «состояние высшей удовлетворенности жизнью» [5], согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, — это «чувство и состояние полного, высшего удовлетворения» [7], согласно словарю Д.Н. Ушакова — это «состояние довольства, благополучия, радости от полноты жизни, от удовлетворения жизнью» [8].

Этимология усматривает в семантике общеславянского слова *счастье* значение ‘остаться с частью’, то есть с добычей. Данное значение находим и в толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля: «Счастье — со-частье, доля, пай» [6].

Анализ значений этой лексемы, представленных в различных толковых словарях, позволяет говорить о том, что счастье носителями русского языка понимается как везение (ср.: *счастливый случай* = *повезло*), когда удачно складываются различные жизненные обстоятельства:

Кому счастье служит, тот ни о чем не тужит; У кого счастье поведется, у того и петух несется; Со счастьем на клад набредешь, без счастья и гриба (гроша) не най-

дешь; Счастливый скачет, бессчастный плачет; Счастливым быть — никому не досадить; Счастливому ничего не делается: живет да греется; Счастье отпало — ничего дома не стало.

Счастье, представляясь самолюбивым и капризным, часто не зависит от личных усилий и заслуг человека:

Счастье придет и на печи найдет; Счастье — вольная птица: где захотела, там и села; Счастье что волк: обманет да в лес уйдет; Счастью не верь, а беды не пугайся; Счастье в оглобли не впряжешь; Счастье — не лошадь: не везет по прямой дорожке, не слушается вожжей; Счастье на кого захочет, на того и нападет; Счастью не верь, а беды не пугайся! Счастье — не конь, хомута не наденешь. Счастье скоро покидает, а добрая надежда — никогда; Счастье — венчее ведро (то есть ненадежно). Человек, выступающий в роли агента, который ищет, пытается, просит счастья, зачастую не находит, его, напротив, теряет все, что имел: Счастье пытать — все потерять; Дадут счастья — не откажусь; просить не стану. Счастлив бывал, да бессчастье в руки поймал. Тот или иной человек может быть отмечен судьбой уже при рождении и благовременно считаться счастливым, если он родился в сорочке (рубашке).

Состояние высшей удовлетворенности жизнью преходящее и непостоянно, счастливые и несчастливые моменты в жизни переплетаются друг с другом, счастье и несчастье идут рука об руку:

Счастье что палка: о двух концах; Бояться несчастья — и счастья не видать. Не бывать бы счастью, да несчастье помогло; Счастье с бессчастьем на одних санях ездят; Иному счастье мать, иному мачеха; Наше счастье — дождь да ненастье; Наше счастье — решето дырявое; Счастье на коне, бессчастье под конем.

Счастье не зависит от внешних обстоятельств, это внутреннее состояние, чувство полного удовлетворения:

Счастье в нас, а не вокруг да около. Счастья ключи в своих руках ищи. Всякому свое счастье — в чужое не заедешь.

Еще А. Шопенгауэр говорил, что «счастливыми или несчастными нас делает не то, каковы вещи объективно, что они есть в действительности, а то, что они такое для нас, каковы они в нашем восприятии» [2. С. 355].

Личностные качества человека, его умственные способности, бесспорно, влияют на жизненное благополучие:

Счастье без ума — дырявая сумма: где найдешь, там и сгубишь; Счастье ума прибавляет, а несчастье последний отнимает.

Однако часто случается, наличие ума не является залогом счастья:

Для счастья ума не надо; Дураку счастье везде.

Таким образом, концепт *счастье* является сложным, имеющим как когнитивный, так и эмоциональный компонент, который отражает как оценку своего существования, так и отношение к себе как к *счастливому* или *несчастному* человеку.

Проведенный семантический анализ на основе данных толковых словарей русского языка позволяет выделить следующие семантические дифференциальные признаки *счастья*:

- 1) временные характеристики, продолжительность, не (долговременность), постоянство: *счастье* вечное 'бесконечное по времени, без начала и конца', длительное, долговечное, долговременное, долгое, короткое, кратковременное, краткое, мгновенное, мимолетное, многолетнее, недолговечное, недолгое, непродолжительное, постоянное, продолжительное, хроническое;
- 2) пространственные характеристики: *счастье* бесконечное — 'не имеющее конца, пределов', близкое, далекое, безграничное;
- 3) прочность: *счастье* зыбкое 'непостоянное, ненадежное', крепкое — 'прочное, такое, что трудно разбить, сломать', надежное, некрепкое, ненадежное, непрочное, прочное, хрупкое — 'очень ломкое, легко раскалывающееся';
- 4) неожиданность: *счастье* долгожданное, нежданное (разг.), забытое, неожиданное, нечаянное — 'внезапное, случайное';
- 5) неизведанность: *счастье* загадочное, неведомое — 'неизвестное, незнакомое; таинственно-непонятное', невозможное, негаданное (разг.) — 'неожиданное', неизведанное — 'совсем неизвестное, не изученное', неиспытанное, таинственное — 'заключающее в себе тайну, нечто неразгаданное, загадочное, являющееся секретом, нечто скрытое, скрываемое', тайное — 'тайящее загадку, нечто, не известное другим, не явное, не открытое', невыразимое — 'такое, которое трудно передать словами, непередаваемое', призрачное — 'воображаемое, мнимое', сокровенное — 'свято хранимое';
- 6) капризность, своюенравность, изменчивость, непостоянство: *счастье* беглое (устар.), коловратное (устар.) — 'изменчивое, непостоянное', неизменное, обманчивое, переменное (устар.), переменчивое, прихотливое — 'капризное, с прихотями, причудами, затейливое', своюенравное, утраченное;
- 7) мера, полнота проявления, предел: безмерное, неисчерпаемое — 'обильное, не знающее предела', полновесное, полное, пустое;
- 8) сила проявления, накал: *счастье* безмятежное — 'ничем не тревожимое, невозмутимо спокойное', безудержное, безумное, бесконечное — 'чрезвычайное по силе проявления', беспокойное, будничное, буйное, бурное, всесильное, неспокойное, неудержимое, могучее, мягкое (устар., поэт.), неистовое — 'необычайно сильное в проявлении', шальное — 'безумное, безудержное';
- 9) быстрота, скорость: *счастье* резвое — 'подвижное, веселое', скоропреходящее, скоротечное, быстро, быстролетное (устар., поэт.), быстротекущее (устар. поэт.), быстротечное (устар.);
- 10) глубина: *счастье* глубокое;
- 11) твердость, устойчивость: *счастье* твердое, шаткое — 'неустойчивое, шатающееся';
- 12) активность: *счастье* бездейственное, неизбыточное — 'не проходящее, не прекращающееся', шаловливое 'легкомысленно-игровое', слепое — 'действующее наугад, не разбирая, без обдуманного выбора; случайное, стихийное';
- 13) громкость: *счастье* тихое;

- 14) чистота: *счастье* безоблачное, чистое;
- 15) размер: *счастье* большое, великое, всемирное, всеобщее, громадное, крошечное, маленькое, огромное, ничтожное — ‘незначительное по роли, внутреннему содержанию; мелкое’;
- 16) высота: *счастье* высокое;
- 17) вкус: *счастье* горькое, сладкое;
- 18) цвет: *счастье* золотое, яркое, синее (ср.: птица счастья цвета аквамарин);
- 19) свет: *счастье* лучезарное (устар. поэт.) — ‘сверкающее, блестящее’, неомраченное, светлое, светозарное (устар. поэт.) — ‘сияющее, яркое, сверкающее’, солнечное, ясное;
- 20) истинность, правдивость: *счастье* истинное, настоящее, подлинное, показное — ‘рассчитанное только на внешний эффект, по существу несостоятельное, негодное’, реальное, стопроцентное (разг.);
- 21) вес: *счастье* легкое;
- 22) возраст: *счастье* молодое, детское;
- 23) боль: *счастье* мучительное;
- 24) острота: *счастье* острое;
- 25) сложность: *счастье* примитивное, простое, заурядное — ‘посредственное, обыденное, не выделяющееся’;
- 26) свежесть: *счастье* свежее;
- 27) температура: *счастье* огненное;
- 28) трудность: *счастье* трудное;
- 29) тяжесть: *счастье* тяжелое;
- 30) пол: *счастье* женское, бабье (разг.), девичье;
- 31) собственность: *счастье* всечеловеческое, личное, людское, мужицкое (устар.), народное, общее, семейное, семейственное (устар.), собственное, солдатское, спортивное, супружеское, трудовое, человеческое, чужое;
- 32) настроение, характер: *счастье* грустное, невеселое, радостное, бодрое, боевое, беззаботное, беспечное, высокомерное — ‘надменное, кичливое, презрительное’, горделивое — ‘выраждающее собственное превосходство и достоинство, надменное’, гордое — ‘с чувством своего достоинства, сознающее свое превосходство, высокомерное, презрительное’;
- 33) причина: беспричинное;
- 34) исключительность: неповторимое, особенное.

Как видно из приведенной сочетаемости данной лексемы с прилагательными, счастье представляет собой сложный феномен. Понимание счастья состоит и в том, что этим словом обозначается, и сиюминутная радость человека (так называемое «вершинное» переживание — кратковременное ощущение безграничного счастья и полноты жизни, ср: *счастливый миг победы*). Чем чаще у человека возникают эти сиюминутные радости, тем более счастливым он себя считает. Отсюда счастье определяется как осознание человеком удовлетворенности своей жизнью или как частота и интенсивность позитивных эмоций [2. С. 355]. При этом четких и единых для всех людей критерий счастья нет. Как показы-

вает социология, уровень жизни слабо влияет на переживание собственной счастливости-несчастливости. Богатый человек может чувствовать себя несчастным, а бедный — счастливым. «Врагами человеческого счастья являются горе и скука: нужда и лишения порождают горе; обеспеченность и избыток — скуку» (А. Шопенгауэр). Таким образом, несчастными бывают не только бедные, но и богатые. Еще Сенека писал, что если человеку кажется, что он имеет недостаточно, то он будет считать себя несчастным даже в том случае, если завладеет всем миром.

Говоря о счастье того или иного человека, большое значение имеет эмоциональность этого человека, сила потребности. Одними людьми один и тот же успех воспринимается как счастье, другими — как просто удача, а третьими — как то, что и должно было быть. В связи с этим в психологии даже высказывается мнение, что понятие *счастье* вряд ли можно оценивать как достаточно конструктивное для психологического исследования.

Тем не менее, с лингвистической точки зрения концепт *счастье* вполне поддается описанию, как и все остальные незримые сущности. Одним из составляющих концепта *счастья* можно считать наличие у человека физического здоровья: *Счастье как здоровье: когда его не замечаешь, значит, оно есть* (И.С. Тургенев), богатство внутреннего мира, возвышенность и сила духа; веселость, оптимизм, позитивный жизненный настрой, приподнятое, хорошее настроение: *Кто много смеется — счастлив; а кто много плачет — несчастлив.*

Внешняя красота человека, как представлено в русском сознании, не является залогом, или признаком, счастья: *Не родись красивым, а родись счастливым; Не родись хороши, пригожи, родись счастлив.* Однако А. Шопенгауэр, например, считал, что «красота есть открытое рекомендательное письмо, заранее располагающее сердца в нашу пользу».

Имеются и некоторые половые различия в описании дифференциальных признаков счастья. Любовь, семья, радость и смысл жизни для женщин имеют большее значение, чем для мужчин: *Женское счастье — был бы милый рядом.* Для мужчин же большее значение имеют такие признаки, как судьба, везение, устремленность в неизведанное, острота борьбы и радость одержанной победы.

Вообще, как показал И.А. Джидарьян, ценности счастья включают в себя самые различные жизненные блага и духовно-нравственные ориентации [1. С. 40—48]. Он выявил, что для носителей русского языка главными факторами счастья являются «любить и быть любимым», «семейное благополучие», «умение радоваться жизни и тому, что имеешь»: *Счастлив тот, кто утром с радостью идет на работу, а вечером с радостью возвращается домой.* Большую роль играют также самореализация и ощущение полноты жизни, осознание нужности другим людям, личностный рост, успехи в работе, наличие смысла жизни. Психологи сходятся во мнении, что самое сильное влияние на ощущении счастья оказывают общение и взаимоотношения с другими людьми.

Исходя из всего вышеизложенного, можно констатировать, что нет простой магической формулы счастья: *Каждый человек сам кузнец своего счастья, а соответствующий молот у него и только у него в руках.*

## **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] *Джидарьян И.А.* Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал. — М., 2000. — № 2.
- [2] *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008.
- [3] *Маслова В.А.* Введение в когнитивную лингвистику: Учеб. пособие. 4-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2008.
- [4] Словарь русского языка. — М., 1984. — Т. 1—4.
- [5] Толковый словарь живого великорусского языка / Под ред. В.И. Даля. — М.: Русский язык, 1978. — Т. 1—4.
- [6] Толковый словарь русского языка / Под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. — М., 1992.
- [7] Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: ОГИЗ, 1940.

## **TO THE STUDY OF THE EMOTIONAL CONCEPT *HAPPINESS***

**I.A. Arsenieva**

Department of the Russian language № 3  
Peoples Friendship University of Russia (PFUR)  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

In this article is given the emotional concept *happiness* according to psycholinguistics and the differential distinctive features of this word are analyzed.

**Key words:** emotional concept, differential distinctive features.

---

# **ФАКТОР ЯЗЫКОВОГО КОНТАКТА КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН ВОЗНИКОВЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА (на материале английских заимствований во французском языке Франции и Канады)**

**Ж. Багана, Н.В. Трещёва**

Кафедра французского языка  
Белгородский государственный университет  
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В статье на основе анализа английских заимствований рассматриваются национально-культурные особенности французского языка Франции и Канады и выявляется значение фактора языкового контакта в их возникновении.

**Ключевые слова:** культура, язык, особенности, языковой контакт, заимствование.

Проблема национально-культурных особенностей лексических средств языка продолжает оставаться одной из наиболее актуальных и дискуссионных в современной лингвистике. Само соотношение культуры и языка трактуется неоднозначно.

Известно суждение Гумбольдта о том, что культура народа отражается в его языке. Но если понимать культуру, т.е. все, что создано человеком, в противопоставлении природе, т.е. то, что существует помимо человека, то и сам язык следует признать элементом культуры, причем одним из важнейших, так как он создан определенным человеческим обществом. Поэтому когда говорят об отражении культуры в языке народа, то подразумевают отражение в нем внеязыковой культуры, поскольку сам язык является компонентом культуры [1. С. 99—104]. Согласно С.Г. Тер-Минасовой, языковые явления и языковые единицы обусловлены социальными факторами: с одной стороны, условиями коммуникации (временем, местом, участниками, целями и т.п.), с другой стороны, обычаями, традициями, особенностями общественной и культурной жизни говорящего коллектива [2. С. 30].

В данной статье мы попытаемся рассмотреть языковой контакт в качестве одной из причин возникновения национально-культурных особенностей французского языка Франции и Канады.

Тема языковых контактов постоянно находится в сфере интересов лингвистов, по ней был опубликован богатый материал, как общетеоретического характера, так и иллюстрирующий конкретные случаи контактирования языков. Языковой контакт может представлять собой ситуацию непосредственного общения носителей разных языков вследствие различных социальных обстоятельств (войны, торговля, близкое соседство) или же носить более сложный характер, когда один язык оказывает влияние на другой только в письменной форме. Взаимодействие носителей разных языков Э. Сепир объясняет необходимостью общения:

«потребности общения заставляют говорящих на одном языке вступать в непосредственный или опосредованный контакт с говорящими на соседних или культурно влияющих языках» [3. С. 56].

Поскольку главным средством общения и культур, и людей, их представляющих, является язык, одним из свидетельств контакта культур оказываются заимствования из других языков, которые неизбежно приводят к изменениям в контактирующих языках, формированию их национально-культурных особенностей. Количество и качество заимствованных слов и выражений позволяет судить о масштабах диалога культур.

На протяжении XX столетия английский язык очень быстро развивался и достиг положения наиболее распространенного языка в мире, что, в свою очередь, отразилось на положении французского языка и на его состоянии. Французский язык на сегодняшний день вправе называться «франко-английским» (*franglais*), несмотря на протесты противников англомании. Не случайно французы иронически спрашивают: *Parlez-vous franglais?* «Вы говорите по-франглийски?» Большинство англизмов обязано своим появлением во французском языке языковой моде, погоне за престижными формами речи, и именно по этим причинам возникает интерес к ним носителей языка [4. С. 125].

Так, согласно предварительным данным опроса, осуществленного Дж. Уолкером среди носителей французского языка в Европе, французы довольно ясно осознают, что их язык находится под влиянием английского языка, но не бьют по этому поводу тревоги [5. С. 76]. По их мнению, этот факт не представляет угрозы для французского языка, так как английские заимствования с трудом приспосабливаются к системе французского языка и поэтому маловероятно, что они останутся в нем и значительно его переполнят.

Влияние английского языка вначале Англии, а затем и Америки на речь потомков французских переселенцев на американском материке огромно. Французский язык Канады находится в самом тесном контакте с английским языком, испытывая на протяжении веков его сильное влияние в условиях политической, экономической и культурной зависимости франко-канадцев от их англоязычных соотечественников.

На научной конференции по вопросам языковых контактов и культурной идентификации, проходившей в Квебеке в 1998 г., представитель Управления французского языка, в частности, отмечала: «Глобализация рынков повлекла за собой увеличение доли использования англо-американского языка в качестве «лингв-а франка» или «языка мирового общения». Этот факт не является исключительно канадским феноменом, а как раз наоборот, в контексте глобализации языковых контактов англо-американский язык стал затрагивать абсолютно все языки мира. Влияние со стороны доминирующего языка выражается в повышении интереса к феномену заимствования не только во французском языке и не только в Канаде, но и в самых разных языках и в самых разных странах. Что касается Канады, то она оказалась расположенной в самой близости от источника влияния и поэтому имеет возможность играть более активную, чем другие страны, роль в отношении заимствований, в частности калек и неологизмов» [6. С. 56].

Французский язык в Канаде, находясь в изоляции и в то же время в политической, экономической и культурной зависимости от англо-канадцев и англо-американцев, значительно отставал в своем развитии от французского языка Франции. Развиваясь, французский язык в Европе в полной мере сумел воспользоваться своими собственными ресурсами, тогда как франко-канадцы техническую революцию XIX—XX веков осваивали главным образом с помощью средств английского языка, что легло в основу значительных расхождений между французским языком Канады и Франции (в этот период французский язык вобрал в себя больше английских заимствований в Канаде, чем во Франции) [7. С. 919].

Во второй половине XX века французский язык Канады несколько очистился от английских заимствований, в то время как во Франции подобная чистка имела меньшие масштабы. И если в настоящее время количество английских заимствований в двух вариантах языка стало выравниваться, то набор англицизмов в них оказывается разным.

Французский язык Франции заимствовал из английского значительное количество лексических единиц, используемых в научной, технической и других областях. Но наряду со специализированной лексикой и лексикой, обозначающей явления, связанные с английской культурой, во французском языке встречаются слова широкого употребления.

Присутствие значительного числа английских заимствований демонстрирует лексика, относящаяся к лексической группе «питание»: *bacon* — «бекон», *barbecue* — «мангал», *chester* — «честер», *corn-flakes* — «кукурузные хлопья», *grapefruit* — «грейпфрут», *irish stew* — «ирландское рагу», *porridge* — «овсяная каша», *stilton* — «стильтон», *sundae* — «фруктовое мороженое с сиропом и взбитыми сливками» и т.д. Однако на данный период времени культурное влияние английского языка в этой сфере является более весомым, чем просто лингвистическое. Известно, что культурное влияние может не только сопровождаться лексическими заимствованиями, но и готовит почву для их закрепления и развития в языке-реципиенте.

Увеличение количества американских ресторанов быстрого питания (*fast food*) на территории Франции неизбежно будет способствовать заимствованию все большего количества англицизмов. Использование эквивалента *restauration rapide* подтверждает, что у французского языка все еще есть возможность противостоять заимствованиям из английского. Однако этот французский эквивалент передает лишь одно из значений, которые имеет во французском языке англицизм *fast food*, а именно «способ питания» (*le fast food*), и не передает значение «тип ресторана» (*un fast food*).

Высказываемые французскими лингвистами опасения о том, что вкусовые предпочтения англофонов могут значительно изменить вкусовые пристрастия французов, имеют определенные основания. Сам факт присутствия во французских магазинах *du pain de mie en tranches*, *des pickles*, *des céréales de petit déjeuner*, *du ketchup*, *des boissons à base de coca* и т.д. придает вышеупомянутому культурному влиянию реальные и конкретные черты.

Среди английских заимствований во французском языке Канады присутствуют прежде всего слова и выражения, связанные с областью политической, экономической и производственной жизни, основные рычаги которой долгое время находились в руках англоязычного населения страны. Кроме того, на протяжении длительного периода французский язык в Канаде вбирал в себя английские слова бытового содержания, на основе которых была создана богатая эмоционально-экспрессивная фразеология.

Поскольку автомобиль пришел в Канаду из Квебека из США, весь терминологический словарь, связанный с ним, первоначально был заимствован из американского варианта английского языка, например: *exhaust* — «выхлопная труба автомобиля, выхлопные газы», *choke* — «стартер», *muffler* — «глушитель», *windshield* — «ветровое стекло», *mag* — «колпак» (у автомобильного колеса), *hood* — «капот автомобиля».

Quand je me suis retourné vers sa minivan, j'ai vu les deux grosses mottes de terres dans le **windshield** [8. С. 98]. — Когда я обернулся к его грузовику, я увидел два больших комка земли на ветровом стекле.

В этом примере мы находим еще один англицизм *minivan*, употребляемый во французском языке Канады для обозначения небольшого грузовика. Другой англицизм *truck* используется в значении «большой грузовик», а слово *trucker* в значении «водитель грузовика».

В ходе борьбы с англицизмами, проводимой властями Квебека, удалось ввести в узус соответствующие французские термины, например: *allumage* — «система зажигания в автомобиле» вместо *ignition*, *bougie* < *spark plug* — «свеча зажигания», *volant* < *steering* — «руль управления». Однако в разговорном языке многие франко-канадцы по-прежнему используют английские заимствования для названия деталей автомобиля и инструментов для его ремонта.

К концу 90-х годов XX века Управление французского языка Канады стало осознавать, что в стране произошли существенные изменения в политической, экономической и культурной жизни [9. С. 239]. Очевидным стало то, что франкоязычная Канада выходит из-под безусловного влияния Франции, что национально-культурная специфика канадского варианта французского языка формировалась в значительной степени под влиянием английского языка, с которым французский язык на Американском континенте находится в особенно тесном контакте. Франкоязычное сообщество Канады обрело также определенный авторитет во франкоязычном мире и на этой основе стало играть ключевую роль в адаптации и интеграции английских заимствований в рамках всеобщего французского языка.

Изучение национально-культурных особенностей вариантов французского языка на данном этапе позволяет сделать вывод о том, что процесс влияния английского языка на французский является значительным, носит постоянный характер и в связи с явлением глобализации имеет тенденцию к усилению.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкоznанию. — М., 1984.
- [2] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2000.
- [3] Сепир Э. Язык. — М.: Л.: Изд-во ОГИЗ, 1934.
- [4] Розен Е.В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке. — М.: Изд-во Менеджер, 2000.
- [5] Walker J. L'attitude envers les anglicismes en Afrique francophone // Le français en Afrique. — Nice. — 1998. — № 12.
- [6] Célestin T. L'emprunt et intervention linguistique officielle // Contacts de langues et identités culturelles. Perspectives lexicographique. — Québec, 2000.
- [7] Poirier C. Vers une nouvelle representation du français du Québec: vingt ans du Trésor // The French Review. — 1998. — Vol. 7. — № 6.
- [8] Fournier C. René Lévesque: portrait d'un homme seul. — Montréal: Les Editions de l'Homme, 1993.
- [9] Клоков В.Т. Французский язык в Северной Америке. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2005.

## LANGUAGE CONTACT AS A REASON OF NATURAL-CULTURAL PECULIARITY OF THE FRENCH LANGUAGE

**J. Baghana, N.V. Treschova**

French language Department  
Belgorod State University  
Pobeda str., 85, Belgorod, Russia, 308015

The article discusses the natural-cultural peculiarity of French language on the basis of the analysis of English borrowings. At the same time the importance of language contact is determined.

**Key words:** culture, language, peculiarity, language contact, borrowing.

---

## ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ ДЕЛОВОЙ РЕЧИ

**И.Ю. Варламова**

Кафедра русского языка инженерного факультета  
Российский университет дружбы народов  
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

Статья посвящена описанию интонационно-звуковых средств устной деловой речи, которые наряду с лексико-грамматическими участвуют в формировании данной функциональной разновидности языка и знание которых необходимо для осуществления адекватного и эффективного делового общения в профессиональной сфере.

**Ключевые слова:** устная деловая речь, фоностилистический анализ, звучащая речь, стилистическая экспрессивность, эмоциональная экспрессивность, интонационная синонимия.

Как известно, цель делового общения — организация совместной предметной деятельности, т.е. создание оптимальных условий для плодотворного сотрудничества. И одним из средств общения является устная деловая речь (УДР). Для того чтобы помочь деловому общению, а не препятствовать ему, она должна иметь определенные характеристики и отвечать определенным требованиям. Прежде всего, это тщательный отбор языковых средств в соответствии с коммуникативными условиями и правилами речевого этикета.

В связи с этим необходимо принимать во внимание, что УДР — это разновидность звучащей речи, определяемой как «артикуляционно-акустический процесс порождения говорящим и восприятия слушающим высказывания или последовательности высказываний, которые имеют взаимодействующие лексико-грамматические и интонационно-звуковые структуры, выражающие смысловое и эмоционально-стилистическое содержание» [3. С. 25]. Поэтому в УДР важен не только выбор формул речевого этикета, соответствующих данной речевой ситуации, но и правильное интонационно-звуковое оформление высказывания. В противном случае выбор фразы в соответствии с требованиями речевого этикета может быть перечеркнут неправильным выбором интонационной конструкции, недостаточной длительностью гласного или полным его отсутствием. Например, ИК-2 (интонационная конструкция) в положительном ответе на вопрос может восприниматься как излишне эмоциональная, ИК-4 — как вызов, выражение недовольства, а редукция безударного гласного до нуля звука придаст речи сниженную окраску и будет свидетельствовать о низком культурном уровне собеседника.

С другой стороны, необходимо учитывать потенциальную многозначность лексико-грамматической структуры высказывания. Сознательное или неосознанное использование определенных интонационно-звуковых средств может реализовать нежелательные или неуместные в официальной обстановке субъективно-оценочные значения, заложенные в высказывании. Таким образом, для успешной

деловой коммуникации необходимо знать интонационно-звуковые особенности УДР и учитывать их роль в формировании данной функциональной разновидности языка наряду с другими языковыми средствами. Решить эти задачи возможно в рамках фоностилистического анализа.

Фоностилистика — это сравнительно новое направление современной лингвистики, предмет которого неоднозначно трактуется исследователями звучащей речи. Наиболее перспективным представляется понимание фоностилистики как науки о звуковых средствах, в ряду других языковых средств, формирующих функциональные стили языка. Работа в этом направлении предполагает рассмотрение интонационно-звуковых стилеобразующих средств в их взаимодействии с лексико-синтаксическими и в тесной связи с контекстно-смысловыми и конситуационными особенностями звучащей речи в ее функциональных разновидностях [6]. Именно такой подход составляет суть коммуникативного метода анализа звучащей речи, разработанного Е.А. Брызгуновой в рамках фонологической теории русской интонации [1; 2].

Стилистическое своеобразие звучащей речи создается не за счет использования специфических интонационных средств, присущих только данному стилю, а за счет характерных для данной функциональной разновидности особенностей отбора, сочетания и употребления средств.

В системе звуковых средств аналогично другим языковым средствам различаются *стилистически маркованные* (экспрессивные, окрашенные) и *немаркованные* (нейтральные) единицы. Стилистически экспрессивные единицы ограничены условиями употребления (какой-либо сферой). Например, ИК-3 для выражения незавершенности используется в разговорной речи, а ИК-4 — в книжной. Стилистически нейтральные средства могут употребляться очень широко, так как не указывают на коммуникативную ситуацию, например, ИК-1 для выражения завершенности и ИК-6 для выражения незавершенности. При этом маркованность/нейтральность может относиться ко всей единице во всех ее значениях или к одному ее значению [5].

Необходимо отличать *функционально-стилевую экспрессивность* от *эмоциональной*, которая связана с выражением эмоционально-оценочного содержания речи. Некоторые языковые единицы обладают двумя видами окраски — эмоциональной и функциональной. Например, ИК-6, ИК-7 стилистически и эмоционально экспрессивны в восклицательном предложении при выражении оценки (высокой степени признака и отрицания признака соответственно) в разговорной речи.

Языковые средства, обладающие нулевой функционально-стилистической окраской, являются нейтральными и с точки зрения эмоциональной экспрессивности, но не наоборот: эмоционально нейтральные средства могут принадлежать к определенному стилю. Например, ИК-6 для выражения незавершенности нейтральна как стилистически, так и эмоционально. Эмоционально нейтральная ИК-4 со значением незавершенности является стилистически маркованной, относясь к книжной речи.

УДР реализуется в условиях профессионально-предметной деятельности людей и поэтому широко распространена в различных сферах общения. Этим объясняется ее большое жанровое разнообразие и стилистическая неоднородность.

В зависимости от условий, способов коммуникации и характера совместной деятельности деловых партнеров УДР допускает использование в ней языковых средств разных стилей: официально-делового (в законодательной, дипломатической, административной коммуникации); научного (в деловой речи партнеров, занятых научной деятельностью); публицистического (при проведении презентаций, пресс-конференций); разговорного (в «малом разговоре», который является своеобразной «языковой разведкой» психологического состояния делового партнера, его готовности к установлению делового контакта). Между тем использование разговорных средств должно быть очень ограничено, чтобы коммуникация не выходила за рамки официальности.

Фоностилистический анализ УДР показывает, что интонационно-звуковые средства не являются ведущими в различении функциональных стилей. Сопутствующим лексико-грамматическим средствам, они участвуют в противопоставлении самых крупных сфер функционирования языка: *разговорной* и *книжной* [6]. Несмотря на неоднородность лексико-грамматических средств УДР, почти все они (за исключением незначительных «вкраплений» из разговорного стиля) относятся к книжным. Думается, поэтому стилистическая целостность УДР в значительной степени сохраняется благодаря использованию книжных интонационно-звуковых средств и легко может быть разрушена, если отказаться от этого.

В УДР недопустимо распространенное в разговорной речи излишнее сокращение безударных гласных, редукция безударных гласных до нуля (в том числе в суффиксах *-тель-*, *-ец-*, *ова*, *-ива-*, *-ов-*, *-тельн-* и др. [4. С. 139—140]), выпадение согласных и слогов, которое возможно только в бытовой, неофициальной ситуации: какой [ккой], конечно [кн'Эшнъ], согласна [сглАснъ], человек [члв'Эк], хорошо [хрлшО, учитель [учИт'л'], владелец [влд'Эл'ц], действовать [д'Эйстввът'], действительно [д'ис'Итнъ], здравствуйте [здрАс'т'и], пожалуйста [пжАлстъ], вообще [влш'Э], говорит [гр'Ит], сейчас [ш'ас], тысяча [тыш'ъ], шестьдесят [шыис'Ат], когда [кдА], тогда [тдА], только [тОкъ], сколько [скОкъ], себя [с'a], себе [с'э]. Такое произношение воспринимается как «сдавленное», стилистически сниженное и неуместно в УДР. В деловом общении допустим только так называемый полный стиль произношения. Как просторечное «аканье» воспринимается отсутствие качественного изменения гласного /а/ в безударной позиции: согласна [саглАснъ], хорошо [хърашО].

При выборе интонационных средств необходимо принимать во внимание, что один и тот же смысл может передаваться разными ИК, их нейтральными и эмоциональными (модальными) реализациями, находящимися в синонимических отношениях. В интонационный синонимический ряд со значением завершенности входят ИК-1, ИК-2 и их реализации. Интонационный синонимический ряд со значением незавершенности образуют ИК-3, ИК-4, ИК-6 и их реализации. В вопросе без воп-

росительного слова могут использоваться ИК-3, ИК-2, ИК-4 и их реализации. Значение высокой степени признака имеют восклицательные высказывания с ИК-2, ИК-6, ИК-5 или их реализациями.

Выбор интонационных синонимов стилистически обусловлен. Поэтому в УДР предпочтительно употребление интонационных средств, имеющих книжную стилистическую окраску. К таким средствам *выражения завершенности* относятся: ИК-1 и ее нейтральные реализации (с различной степенью понижения тона на гласном центре, с усилением фонетической самостоятельности слов в предцентровой части по типу ИК-6, ИК-4); ИК-1 с нерезким понижением тона в центре в сочетании с увеличением интенсивности гласного для акцентирования выражаемой мысли. ИК-2 является разговорным средством выражения завершенности. В деловом общении это средство допустимо, в основном, в монологической речи для смыслового подчеркивания. В диалогической деловой речи следует аккуратно использовать ИК-2 в значении завершенности, так как в положительном ответе она может быть воспринята как неоправданно эмоциональная, в отрицательном — как проявление невежливости, в утверждении — как излишне категоричная.

В УДР ведущим средством выражения *незавершенности* являются стилистически маркированная ИК-4 и стилистически нейтральная ИК-6. При этом нормативному оформлению речи соответствует сочетание маркированных и нейтральных средств. ИК-3 со значением незавершенности — средство разговорного стиля. Умеренное его использование разнообразит и оживит деловую речь. Однако избыточность этого средства может внести в речь ненужную фамильярность, развязность и будет воспринята как признак отсутствия культуры речи.

В УДР в большинстве случаев недопустимо выражать свое субъективное мнение, отношение, давать эмоциональную оценку. Проявление даже дозволенных эмоций и оценок (сочувствия, соболезнования, радости, сомнения, недоверия, неуверенности, некоторой степени недовольства и т.п.) должно быть умеренным, тактичным. Поэтому в процессе делового общения, как правило, происходит тщательный отбор эмоционально корректных или нейтральных лексико-синтаксических средств. Однако следует помнить, что «любое безоценочное само по себе высказывание через посредство эмоциональной интонации может стать оценочным» [7. С. 40], и необходимо знать, какие субъективно-оценочные значения могут выражать нейтральные и модальные реализации ИК. Рассмотрим некоторые из них.

Речевые формулы приветствия и прощания произносятся с ИК-2. ИК-1 воспринимается как нежелание вступать в коммуникацию или невежливость, ИК-4 — как вызов, претензия, недовольство.

Предложения со значением требования и просьбы имеют разную степень категоричности. Наибольшую категоричность имеют неуместные в УДР требования в виде инфинитивных и наречных предложений с ИК-2: *Молчать! Ти<sup>2</sup>хो!* Средством выражения требования и просьбы также служат императивные предложения, которые произносятся с разной интонацией. ИК-1 передает спокойное распоряжение, констатацию необходимого действия, совет. ИК-2 передает значение требования. Модальная реализация — двувершинная ИК-2'' — вносит эмо-

циональный оттенок возмущения, нетерпения. Использование ИК-3, как правило, с нерезким повышением тона превращает требование в просьбу. Если значение просьбы выражено словесно («прошу вас; пожалуйста») ИК-3 употребляется наряду с ИК-2. Предложения с просьбой в виде вопроса с частицей «не» всегда произносятся с ИК-3. В предложениях-приглашениях с частицей «давайте» ИК-2 вместо ИК-3 вносит оттенок категоричности. В ответных репликах со значением согласия ИК-1 эмоционально нейтральна, ИК-2 выражает большую готовность, эмоциональность, ИК-4 — вызов, небрежность, презрение, недовольство, не выраженное лексически нежелание выполнить просьбу.

Вопросительное предложение без вопросительного слова может произноситься с ИК-3 (нейтральный вопрос), ИК-2 (подчеркивает уверенность говорящего в предполагаемом ответе), ИК-4 (придает вопросу оттенок официальности): *Вы зна<sup>3/2/4</sup>ете его?* Повышение тона на гласном после интонационного центра в ИК-3 выражает удивление в вопросе. В положительном ответе ИК-1 эмоционально нейтральна, ИК-2 более категорична и эмоциональна, ИК-4 выражает вызов, ИК-7 — не выраженное лексически эмоциональное отрицание признака, действия, состояния или недовольство.

В вопросах с вопросительным словом ИК-2 выражает нейтральный вопрос. Двувершинная модальная реализация ИК-2 вносит в вопрос эмоциональные оттенки удивления, возмущения, нетерпения, что не является уместным в деловом общении.

Рассмотренные примеры демонстрируют необходимость тщательного отбора не только лексико-грамматических, но и интонационно-звуковых средств УДР для сохранения ее стилистической целостности и успешной реализации в деловом общении.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. — М.: Наука, 1980. — Т. 1. — С. 96—122.
- [2] Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- [3] Брызгунова Е.А. Интегральное описание русской звучащей речи // Фонетика в системе языка. Тезисы II Международного симпозиума МАПРЯЛ. — М.: УНИКУМ-ЦЕНТР, 1996. — С. 25—26.
- [4] Есина З.И. Проблемы фоностилистики при обучении русскому языку иностранных учащихся // Международное образование: итоги и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции. — М.: ЦМО МГУ, 2004. — Т. 1. — С. 138—141.
- [5] Логинова И.М. Русская интонация в семантико-стилистическом аспекте // РЯЗР. — 1995. — № 1. — С. 42—47.
- [6] Логинова И.М. Правомерно ли говорить о стилистической функции интонации? // Функциональная лингвистика. Язык. Культура. Общество: Материалы конференции (Ялта, 9—14 октября 2000 г.). — Симферополь: CLC, 2000. — С. 209—214.
- [7] Муханов И.Л. Интонация и субъективно-модальное (прагматическое) содержание высказывания // Фонетика в системе языка. Тезисы II Международного симпозиума МАПРЯЛ. — М.: УНИКУМ-ЦЕНТР, 1996. — С. 40—41.

## **PHONOSTYLISTIC ANALYSIS OF ORAL BUSINESS SPEECH**

**I.J. Varlamova**

Russian Language Department of the Engineering Faculty  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923*

This article is devoted to an analysis of interaction of lexical, grammatical and intonation means of oral business speech. The phonostylistic analysis gives an opportunity to increase communication efficiency in occupational and business spheres.

**Key words:** oral business speech, phonostylistic analysis, vocal speech, intonation means, stylistic colouring, emotional colouring, intonation synonymy.

---

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В АРХАИЧЕСКОМ РИТУАЛЕ

**М.А. Воронкина**

Кафедра языкоznания и иностранных языков  
Ростовский филиал ГОУ ВПО «Российская академия правосудия»  
pr. Ленина, 66, Ростов-на-Дону, Россия, 344038

Статья посвящена некоторым особенностям невербального аффективного взаимодействия в пространстве коммуникативного по своей природе архаического ритуала.

**Ключевые слова:** архаический ритуал, коммуникативный акт, эмпатическая интеракция, иллокуция, перлокуция.

Актуальность темы исследования определяется существенной (если не решающей) ролью архаического ритуала, — одной из культурных универсалий [2. С. 12] — в генезисе и становлении естественного языка и речи — проблеме, все еще остающейся дискуссионной в современном языкоznании. Общеизвестна и ритуальная теория глottогенеза, предложенная отечественными исследователями (ср. работы В.Н. Топорова, Вяч.Вс. Иванова). Названная теория интересна и перспективна с точки зрения дальнейшей разработки. Наиболее плодотворным представляется восстановление всех этапов предполагаемой данной теорией трансформации «предритуала» животных в вербальную форму человеческого взаимодействия. Реконструкции одной из переходных форм невербальной коммуникации — эмпатической интеракции, — следы которой обнаруживаются в архаическом ритуале, и посвящена данная статья. Ее главная цель — привлечь внимание к проблеме, а не решить ее.

Семиотики понимают ритуал как текст, насыщенный мнемонико-сакральными символами, функцию которых выполняют самые разнообразные материальные предметы. Эти символы, по Ю.М. Лотману, имеющие между собой специфические семантические связи, «включаются не в словесный текст, а в текст ритуала» [6. С. 367].

Однако хорошо известно, что помимо того, что эти предметы наделяются определенными смыслами, они включаются в ритуальное взаимодействие в качестве основных коммуникантов: им приписываются функции то адресатов, то адресантов ритуальных сообщений. Таковыми становятся то алтарь, то жертвенный столп, то топор, то сама жертва. У последней, к примеру, необходимо испросить согласия быть принесенной богам, ибо без него она не может быть принята. Как знак согласия истолковывается жест — кивок головой, для чего животному подносится емкость с водой.

Во время действия жрец поочередно обращается к ритуальным предметам, преследуя различные коммуникативные цели. Так, интересна целая серия единобразных по форме фрагментов текстов Яджурведы (Веды жертвенных формул яджусов), получившая название *santi* — «успокоение». Адресатом соответству-

ющих заклинаний выступают те ритуальные предметы, в отношении которых в ходе церемонии совершаются насилистственные действия, понимаемые традицией как нарушение целостности и «причинение вреда» этим предметам [13; 15]. Это далеко не только сама жертва и не только одушевленные предметы, но и дерево для жертвенного столпа, зерно, которое перемалывается для жертвенного пирога, земля, раскапываемая для алтаря, очаг, которому может быть «причинен вред» огнем, даже отдельные органы уже умерщвленной жертвы, например ее сальник. К каждому предмету жрец обращается в форме вокатива: о, дерево, о, яма и пр.

Обращения в своей фатической функции, как хорошо известно, необходимы для установления контакта. Назначение фатических элементов — попытка влиять на происходящее. Сам факт их частого использования по отношению к названным предметам свидетельствует о том, что в ритуале данным объектам приписывается функция адресата. При этом большинство заклинаний Яджурведы представлены в желательном наклонении (оптативе). Форма заклинаний позволяет судить о перлокуции, т.е. об интеракциональном эффекте, ожидаемом от адресата в лице того или иного ритуального объекта, а также об иллокуции: влиянии, которое на него пытаются оказать.

В соответствии с повсеместно распространенными анимистическими представлениями различные ритуальные объекты как сами участники действия имеют в ритуале теоморфные эквиваленты, когда «вместо указанных предметов выступают различные божества и мифологические персонажи. Иначе говоря, в последнем случае божество сливаются с выполняющим определенные функции символическим предметом» [8. С. 20].

Другими словами, в архаическом сознании объекты ритуала олицетворялись, одухотворялись и обожествлялись, что и позволяло участникам ритуального действия идентифицировать их как коммуникантов. Здесь нам важен не столько *факт коммуникации* (от того, имел ли он место в действительности, мы абстрагируемся), сколько сама ее *презумпция*. Последняя же для ритуального сознания очевидна.

Это позволяет сделать вывод о коммуникативной природе ритуала.

Действительно, для носителя космологического мировоззрения и мироощущения ритуал понимался как обмен между мирами: миром людей и божественным миром бессмертных — обмен дарами, энергией, наконец, информацией, смыслами, сакральным знанием. Этот обмен носил дискретный характер.

Таким образом, ритуал в архаическом сознании рассматривался основным каналом общения между миром человека и неким иным, сакральным миром. Прагматика такого рода коммуникации очевидна: от божества ожидают ниспослания здоровья, благополучия, потомства, тучных стад, лучшей посмертной участи и пр. Получение искомых благ и служило основным критерием эффективности ритуального взаимодействия. В соответствии с такой прагматикой избирались и его коммуникативные стратегии.

Примечательной чертой такой интеракции является часто отмечаемая «значительная доля невербальных приемов» в ритуальной коммуникации [7. С. 19], хотя наиболее интересны и наименее исследованы свойственные ей элементы

эмпатического взаимодействия. В психологии эмпатией называют непосредственный эмоциональный отклик на переживания другого лица, возникающий независимо и до осознания смысла таких переживаний, умение поставить себя на его место, говоря обыденным языком, сочувствие. «Быть в состоянии эмпатии, — пишет К. Роджерс, — означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает» [14. С. 2]. Важно, что эмпатия в соответствии с современными научными представлениями рассматривается именно как «коммуникативный навык» [4]. Внимания заслуживает и *взаимный* характер интеракции, когда эмпатию определяют как «способность понимать и проникать в мир другого человека, а также *передать ему это понимание* (курсив наш — М.В.)» [4].

Подобного рода невербальное взаимодействие представляет собой характерную этнокультурную особенность коммуникации в некоторых экзотических традициях и описано в соответствующей литературе.

Одним из наиболее характерных признаков ритуального взаимодействия и связанного с ним мифопоэтического мышления традиционно называют неотделимость, слитность «субъекта и объекта, познаваемого мира и познающего этот мир человека» [10. С. 234]. Здесь весьма характерным представляется ведийский ритуальный принцип познания *tat tvam asi* („ты есть то“), фиксирующий состояние самоидентификации участников ритуала с его объектами. Можно упомянуть и связанную с понятием *ли* (礼) китайскую метафору пустого ритуального сосуда, которому уподобляется человеческое тело или разум — вместилище ритуальных образов. Нами было показано, что самоотождествление участников ритуального действия с ритуальными объектами и образами неизбежно было сопряжено с элементами эмпатии, сопереживания им вплоть до едва ли не полного чувственного перевоплощения в эти образы, что является необходимым и непременным условием ритуального общения [подр. см. 1].

Интерес вызывает и повсеместно распространенное переживание острого чувства сострадания жертве как центральный мотив таинства. При этом сама жертва парадоксально отождествляется в сознании участников с божеством, которому посвящается.

Другой особенностью ритуала является трудноразрешимое для современного человека совпадение «многих имен у одного и того же явления, в частности описание этого явления несколькими, казалось бы, несовместимыми друг с другом образами и названиями этих образов» [3. С. 7]. Это, прежде всего, касается именно ритуальных объектов, которым, как было показано, и приписывается функция коммуникантов. Объяснение этому явлению находят в «настоятельной необходимости использования двух или более различных способов описания одного явления» [3. С. 8]. Применительно к ритуалу обращает на себя внимание тот факт, что в разных ритуальных контекстах различные свойства одного и того же объ-

екта выходят на первый план в такой мере, что возникает иллюзия совершенно различных объектов.

Иначе говоря, в акте эмпатического взаимодействия с ними эти объекты переживаются совершенно по-разному в зависимости от иллюктивной и перлокуттивной сторон интерактивного воздействия участников ритуала на эти объекты.

Общеизвестные многочисленные примеры родственного эмпатии сопереживания в животном мире, а также преобладание в архаической ритуальной коммуникации невербальных приемов взаимодействия приводят к предположению о том, что рассмотренная форма интеракции могла являться доминирующей как в «предритуале» животных, так и на ранних этапах формирования человеческого ритуала. Ее дальнейшее исследование представляется весьма актуальным в том числе и с точки зрения межкультурной коммуникации, ввиду того, что эмпатическая интеракция предстает одним из инвариантов невербального человеческого общения.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Воронкина М.А. Психологические критерии для систематизации религиозной практики // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Докторские тетради. — СПб.: Книжный дом, 2008. — № 11(75). — С. 166—185.
- [2] Дмитриева Т.Н. Жертвоприношение: поиски истоков // Жертвоприношение: Ритуал в культуре и искусстве от древности до наших дней. — М.: Языки русской культуры, 2000. — С. 11—22.
- [3] Иванов Вяч.Вс. До — Во время — После? (Вместо предисловия) // Франкфорт Г., Франкфорт Г.А., Уилсон Дж., Якобсен Т. В преддверии философии. Духовные искания древнего человека. — М.: Наука. — С. 3—21.
- [4] Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуниктивный навык // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2000. — № 1. — Январь // <http://psyjurnal.ru>
- [5] Канетти Э. Превращение // Проблемы человека в западной философии. — М.: Прогресс, 1988. — С. 483—503.
- [6] Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров // Ю.М. Лотман. Семиосфера. — СПб.: Искусство, 2001. — С. 149—390.
- [7] Мечковская Н.Б. Язык и религия. — М.: Агентство «ФАИР», 1998.
- [8] Огабенин Б.Л. Структура мифологических текстов Ригведы (ведийская космогония). — М.: Наука, 1968.
- [9] Соссюор де Ф., Шерток Л. Рождение Психоаналитика. От Месмера до Фрейда. — М.: Прогресс, 1991.
- [10] Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. — М.: Восточная литература РАН, 1998.
- [11] Шерток Л. Возвращаясь к проблеме внушения // Бессознательное. Сб. ст. — Новочеркасск: Агентство «Сагуна», 1994. — Т. I. — С. 119—126.
- [12] Шерток Л. Сердце и разум в психоанализе // Бессознательное... — С. 40—50.
- [13] Hoens D.J. Šanti I. Thesis. Utrecht: University of Utrecht, 1951. — P. 271—272.
- [14] Rogers C.R. Empathic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist. — 1975. — V. 5. — N 2. — P. 2—10.
- [15] Schmidt H.P. The Origin of Ahimsa // Melanges d'indianisme à la mémoire de L. Renou. — P.: Editions E. de Boccard, 1968. — P. 623—655.

## **SPECIFICITY OF COMMUNICATION IN ARCHAIC RITE**

**M.A. Voronkina**

Linguistics and Foreign Languages Department  
Rostov branch of Russian academy of Justice  
*Lenin ave., 66, Rostov-on-Don, Russia, 344038*

The article is devoted to some peculiarities of nonverbal affective interaction in the space of archaic rite that is communicative in its nature.

**Key words:** archaic rite, communicative act, empathic interaction, illocution, perlocution.

---

# СИСТЕМА СМЫСЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРЕДЛОЖЕНИИ

Т.П. Дмитриева

Кафедра русского языка № 4

Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются смысловые отношения в простом предложении. Дается типология смысловых отношений и отмечается, что однотипные смысловые отношения могут быть выражены как сложным, так и простым предложением.

**Ключевые слова:** смысловые отношения, типология отношений, простое и сложное предложение.

Смысловые отношения могут быть идентичными в сложном и простом предложении. Интересно их сравнить с точки зрения способов выражения. Однако также важно определить содержание этих отношений. При опоре на денотативную концепцию основным критерием будет ориентация на элементарную ситуацию и отношение пропозиций, отражающих элементарные ситуации. С этой точки зрения некоторые традиционно выделяемые отношения выведены нами за пределы исследования. В каждом конкретном случае нас интересует денотативно-информационная сторона предложения.

Рассмотрение смысловых отношений в предложении связано с их типологией.

Мы выделили следующие типы отношений: изъяснительные (восполняющие), определительные, причинные, временные, целевые, условные, уступительные, пространственные, сравнительные, образа и способа действия, меры и степени признака, сопоставительные, соответствия, противительные, соединительные, перечислительные, пояснительные. Эти отношения рассматриваются в простом предложении, описываются способы их выражения в простом предложении и развертывание их содержания в сложные структуры.

Внутри некоторых типов отношений различаются виды. В рамках противительных отношений выделяются противительно-ограничительные, противительно-вместительное и потивительно-уступительное; соединительных — собственно-соединительные и соединительно-результативные; внутри временных — одновременности, предшествования и следования, ограничение времени по отношению к точке отсчета.

Подразумевается, что данными типами исчерпываются смысловые отношения в простом предложении.

Между тем в языке существует определенная симметрия, когда разные единицы описывают одну и ту же ситуацию или выражают один и тот же смысл. Например, с помощью залога можно разными единицами (действительного и страдательного залога) описать одну и ту же ситуацию, выбирая тот или иной способ обозначения в зависимости от того, что хочет выделить, подчеркнуть в этой ситуации говорящий. Прямыми образом отражает ситуацию конструкция действительного залога, а страдательного залога — обратным образом, т.е. в этом случае имеются

определенные прагматические наращения смысла. Иными словами, конструкция действительного залога является, как говорят, прототипической конструкцией, а значение действительного залога — прототипическим значением. Точно так же и среди смысловых отношений в предложении можно выделить прямые и обратные отношения. Такой симметрией обладают не все смысловые отношения, а лишь часть из них. Среди выделенных типов отношений симметричную пару имеют: изъяснительные (всполняющие), причинные, временные, уступительные, целевые, образа и способа действия, меры и степени признака.

Названные смысловые отношения являются прямыми. Их обратными эквивалентами, описывающими ту же ситуацию, что и прямые, но с обратной стороны, являются соответственно вмещающие, следственные и противительные отношения. За исключением противительных, обратные отношения не включены нами в список смысловых отношений, выражаемых в простом предложении, поскольку они являются обратным выражением одного и того же. Мы же рассматриваем только прототипические конструкции. Противительные отношения рассматриваются в ряду прототипических, потому что включают виды отношений, не соотносимых с уступительными.

Иными словами, характер противительных отношений не исчерпывается только уступительностью. Можно было бы, конечно, оставить в рамках анализируемых нами противительных конструкций только те виды, которые не соотносятся с уступительными отношениями, — для достижения наибольшей последовательности в описании — но мы решили не разрывать целостности поля противительных отношений. Сравним:

Несмотря на ливень, они вышли погулять. — Несмотря на то, что был ливень, они вышли погулять. — Был ливень, но они вышли погулять; Хотя он устал, но продолжал работать. — Он продолжал работать, хотя устал. — Он устал, но продолжал работать.

Потенциально в конструкциях с уступительным союзом *хотя* всегда есть позиция для противительного союза *но*, и, наоборот, в конструкциях с союзом *но* противительно-уступительного значения есть позиция для уступительного союза.

Я не могу этого сделать при всем моем желании. — Я не могу этого сделать, хотя желаю. — Я желаю это сделать, но не могу.

Следственные отношения являются обратными к причинным, так как логически причина предшествует следствию. Напр.:

Я не пойду, потому что устал (причина). — Я устал и поэтому не пойду (следствие). — Я устал, почему и не пойду (следствие); Он мается от жары (причина). — Он мается, потому что жара (причина). — Жара, поэтому он мается (следствие).

Обратным выражением всех прочих отношений, имеющих симметричную пару, являются так называемые вмещающие предложения (термин В.А. Белошапковой). При соотношении с изъяснительными предложениями такие конструкции называют еще изъяснительно-распространительными (см. Академическую грамматику-80). Ср.: «При распространительном изъяснении придаточное предложение

ние со стороны лексического наполнения не свободно: в позиции сказуемого здесь может быть только слово (глагол или предикатив) со значением речи, мысли, восприятия, памяти, знания, эмоционального отношения, оценки... Регулярность такой соотносительности позволяет определить отношения, устанавливающиеся в предложениях с местоимением *что*, как изъяснительные» [13. С. 528]. Мы же считаем, что это не просто изъяснительные, или изъяснительно-распространительные, значения, а обратные собственно изъяснительным.

Я поэт, чем и интересен (В. Маяковский). — Я интересен тем, что я поэт.

Мы будем пользоваться термином «вмешающие конструкции». Вмешающие предложения представляют собой обратный способ выражения следующих отношений:

1) причинных

— Она жалеет его, почему и кормит два раза в день. — Она кормит его два раза в день, потому что жалеет;

2) целевых

— Они ходили за ягодами в лес, для чего надевали высокие сапоги. — Они надевали высокие сапоги, для того чтобы ходить в лес за ягодами;

3) временных

— Он ходил охотиться по воскресеньям, перед чем обязательно заходил к нам. — Он обязательно заходил к нам перед тем, как идти охотиться в воскресенье;

4) пространственных

— Он нашел полянку, где и отдохнул. — Он отдохнул там, где нашел полянку;

5) меры и степени признака

— Он не мог слова вымолвить, так был напуган. — Он был напуган так, что не мог слова вымолвить;

6) образа и способа действия

— Он держался за плечи товарищей, как и сошел на берег. — Он сошел на берег так, что держался за плечи товарищей.

Нетрудно заметить, что предложения с симметричной связью по-разному выражают одно и то же содержание; в фокус внимания попадает то одна, то другая из соотносящихся ситуаций.

Предложения с вмешающим характером союзного средства являются обратным способом выражения содержания по отношению к симметричному им прямому. Обратный способ выражения отношений рассматривается исследователями языка на одном уровне с прямым, что мы считаем неверным, поскольку этот способ не вносит ничего нового, не выражает никакого нового значения, а лишь обозначает то же самое по-другому. На этом основании мы не выделяем как самостоятельные отношения следования и вмешающие.

Выделенные типы отношений можно разделить на:

- 1) отношения, устанавливаемые между явлениями действительности — причинные, временные, определительные, пространственные, сопоставительные, соответствия, соединительные, перечислительные, образа и способа действия;
- 2) отношения, устанавливаемые между говорящим и действительностью — изъяснительные, целевые, условные, уступительные, противительные, пояснительные, сравнительные, меры и степени признака.

Строго говоря, в любом типе отношений должен присутствовать говорящий, т.к. эти отношения устанавливаются им, однако в первом случае отношения устанавливаются между реальными ситуациями, наблюдаемыми, а во втором — между реальной ситуацией и ситуацией, передающей модусное отношение, оценку, или ситуацией желаемой, потенциальной, мыслимой.

Во второй группе отношений можно отметить те, которые соединяют модусную и диктумную ситуации (изъяснительные), неравноценные ситуации — реальную и потенциальную, мыслимую (условные, целевые, сравнительные), а также отношения, в которых выражена оценочная деятельность говорящего (уступительные, противительные, меры и степени признака, пояснительные).

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бабалова Л.Л. Смысл и форма (к вопросу о классификации сложного предложения) // Сложное предложение (традиционные вопросы теории и описания и новые аспекты его изучения). — М., 2000.
- [2] Белошапкова В.А. Сложное предложение в современном русском языке. — М., 1967.
- [3] Всеволодова М.В. Сложное предложение в модели функционально-коммуникативного синтаксиса // Сложное предложение (традиционные вопросы описания и новые аспекты его изучения). — М., 2000.
- [4] Русская грамматика в 2-х т. — М., 1980. — Т. 2.

## SISTEM OF SEMANTIC RELATIONS IN SENTENCE

T. Dmirieva

Department of the Russian language № 4  
Peoples Friendship University of Russia (PFUR)  
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article regards semantic relations in a simple sentence. Provides a typology of semantic relations and noted that the same semantic relations can be expressed as complex and simple proposal.

**Key words:** semantic relations, typology relations, simple and complex proposal.

---

## **ДВЕ ЦИВИЛИЗАЦИИ, ДВЕ КУЛЬТУРЫ: ПОПЫТКА ДИАЛОГА**

### **(на примере новеллы Л. Хьюза «Луани из джунглей»)**

**Л.В. Князева**

Кафедра зарубежной литературы  
Воронежский государственный университет  
ул. Липецкая, 67, Воронеж, Россия, 394068

В статье анализируется новелла афроамериканского писателя Ленгстона Хьюза с точки зрения реализации в ней диалога культур. Хьюз сопоставляет европейско-североамериканскую и африканскую культуры на разных художественных уровнях, выявляя собственную авторскую позицию по проблеме.

**Ключевые слова:** афроамериканская литература, диалог культур.

Ленгстон Хьюз (Langston Hughes, 1902—1967) — афро-американский писатель, творивший в 1920—1960-е гг. Его наследие включает в себя произведения, посвященные теме Африки и ее культуры, к ним относится и новелла «Луани из джунглей» (1928).

Основная тема новеллы — сопоставление двух цивилизаций: европейско-североамериканской и африканской. В ней рассказывается о белом студенте Сорбонны, который на одной из вечеринок в Париже влюбляется в негритянку Луани, дочь богатого уроженца Нигерии, очень скоро женится на ней и отправляется вместе с супругой в родные ей края. В Африке молодой человек сталкивается с незнанием языка и обычая племени, к которому принадлежит Луани. Через некоторое время он уличает жену в неверности (что не является нарушением морали по законам ее народа, которые разрешают женщине любить двух мужчин) и решает покинуть континент. Однако что-то заставляет его возвращаться к супруге снова и снова. В очередной такой поездке герой встречает в порту попутчика и открывает ему историю своей несчастной любви.

Рассказ о знакомстве и совместном путешествии героя и повествователя, а также сцена покупки обезьяны составляют обрамляющую рамку новеллы, содержание которой во многом автобиографично. В 1923 году Хьюз в качестве стюарда на грузовом корабле отправился в Африку и побывал на всем побережье материка.

Путешествие Л. Хьюза среди других причин было обусловлено духом эпохи. Это время расцвета движения «Назад в Африку», популярного среди афро-американцев во втором десятилетии прошлого века. Его лидер Маркус Гарви, выдвигая лозунг «Африка для африканцев», считал, что американским неграм следует вернуться на землю предков. «Мы решительно объявляем миру, что Африка должна быть свободной, что негритянская раса целиком должна быть освобождена от индустриальной зависимости, кабалы и рабства», — писал Гарви [4. С. 977].

Как это ни парадоксально, никто из идеологов движения «Назад в Африку» не видел собственным глазами того, что на самом деле происходило на этом континенте. В то время Африка была колониальной: европейцы брали здесь все, что

желали, и делали, что хотели, а коренное население на своей земле жило по законам белых, насаждаемым силой кнута и оружия.

В своей автобиографии Хьюз описывает, как в одном из портов Конго он купил обезьяну. Этот же эпизод мы находим на страницах новеллы. По воле автора, повествователь и продавец обезьяны активно препираются о цене. Хьюз настойчиво привлекает внимание к деталям торга. Повествователь говорит: «...Я предлагаю вам мою лучшую шляпу, две рубашки, портсигар. И два шиллинга сверху». Комментируя свой успех, он подчеркивает: «...За шляпу, две голубые рубашки, сломанный портсигар и семь шиллингов я купил животное» [3. С. 24]. Авторская ирония здесь очевидна. Через бытовую ситуацию торга Хьюз характеризует отношение представителей «цивилизованного» мира к туземцам, показывая, что белые считают себя вправе их беспардонно обманывать. В новелле не упомянут цвет кожи покупателя обезьяны, но, как известно из автобиографии, во время поездки в Африку Хьюз был шокирован тем, что нигде на континенте его не воспринимали как негра: для коренного населения он был белым.

В препирательства покупателя с продавцом неожиданно вмешивается постоянный человек, слова которого решают итог сделки. Сцена покупки обезьяны становится экспозицией нового героя, который в дальнейшем выступает в роли рассказчика. Первое его появление происходит внезапно: «„Но это превосходная обезьяна“, — произнес незнакомый голос позади нас... — Это хорошая обезьяна», — продолжил мужчина на английском, звучавшим как иностранный» [3. С. 24]. Повествователь воспринимает его как «странныго», «выглядящего слабым маленького белого мужчину». Европеец говорит на правильном, но «чужом» английском, что характеризует его как человека образованного, хорошо владеющего неродным для него языком. Слабость — важная черта образа, которая, как становится ясно из дальнейшего рассказа, определяет его взаимоотношения с Луани. Герой воспитан и доброжелателен: разговаривает он в дружественном тоне; его рекомендации характеризуются как ненавязчивый совет. В то же время это портрет замкнутого в своем особом пространстве человека. При всем его дружелюбии нередко «создавалось едва уловимое, отдаленное ощущение, что ему по-настоящему не было интересно то, о чем он говорит» [3. С. 25].

Особое место в повествовании о путешествии вглубь континента принадлежит африканской природе. Как известно, одним из первых ярких впечатлений, полученных Л. Хьюзом от пребывания на «черном» континенте, было как раз впечатление, произведенное на него необычной местной флорой и фауной. Рисуя африканские пейзажи, Хьюз полемизирует и с М. Гарви, и с расхожим представлением об Африке как экзотическом и ярком месте: «Здесь не было сказочно красивых деревьев, которые можно было бы ожидать увидеть в тропиках. Это была монотонная серо-зеленая смесь стволов и листьев...». С нашей точки зрения, противопоставляя реальный пейзаж ожидаемому, Ленгстон Хьюз передает свое разочарование в основных постуатах движения «Назад в Африку».

Действие «вставной новеллы» начинается в Париже. Герой новеллы встречает в танцевальном зале темнокожую девушку, в которую немедленно влюбляется. «Она казалась мне самой красивой вещью, которую я когда-либо видел — темная *и* дикая, экзотическая *и* странная...» [3. С. 27].

Юный студент не устает восхищаться африканкой, воспринимая ее как произведение искусства, видя в ней вещь (thing), но отнюдь не человека со своим внутренним миром и своей культурой, отмечает в ней изысканность и одновременно простоту. Такое гармоничное сочетание позволяет негритянке без труда вливаться в обстановку танцзала, в мир белых. Она не выделяется среди девушек в заведении, умеет держать себя, комфортно чувствует себя среди предметов европейского быта: «Она подносила мундштук из платины и нефрита к губам и выпускала тоненькую струйку дыма в воздух» [3. С. 27]. Ничто не выдает ее чуждость этой культуре, напротив, она умеет носить те же вещи, что и белые девушки; танцует европейские танцы: «Она вальсировала как ни одна из женщин, с которыми мне приходилось танцевать прежде — ее темное тело рядом с моим белым» [3. С. 27]. Восприятие Луани героем типично для того времени, когда к неграм относились «едва ли серьезнее, чем к некой декоративной экзотике» [5. С. 82—83].

Уже первые реплики Луани в новелле содержат ее понимание западной цивилизации, в которую она «вписалась», но не ощущает своей: «Когда я дома, я не надеваю ни такую одежду, как эта, ни эти штуки на пальцы... Здесь слишком людно, и люди надевают слишком много одежды» [3. С. 27]. Вот символ западного мира: одежда, оболочка, под которой скрыты люди. Холод, о котором говорит Луани, — это не только холод физический, особенность климата, это, наверное, еще и черствость душ белого мира.

Как только Луани ступает на родную землю, она сразу же снимает с себя европейскую одежду. И этот жест несет особый смысл: «Когда она сняла с себя европейскую одежду, чтобы переодеться в костюм ее племени, и когда она отправила на хранение в Английский банк все свои алмазы и жемчуга, казалось, что она выкинула и меня тоже из своего сердца, вместе со всеми иностранными штучками, которые сняла со своего тела» [3. С. 28]. При этом следует особо отметить, что драгоценности были, по всем канонам западного общества, сданы на хранение в банк: так Хьюз снова подчеркивает, что Луани легко следует законам чужого ей мира.

Мотив одежды, проходящий через всю новеллу, имеет жизненную основу. В своей автобиографии Хьюз рассказывает о портном, который сошел с корабля в Лагосе. Спустя несколько лет писатель встретил его в Вашингтоне, и тот рассказал, что идея с шитьем и продажей одежды африканцам закончилась неудачей: костюмы там никому не нужны. Герой «Луани из джунглей» так же, как портной со своими одеждами, ощущает себя лишним в африканском мире.

С мотивом одежды тесно переплетается мотив телесности: человеческое тело, его движения — это «вербальный знак», «некий культурный код» [1. Р. 336]. Говоря о соплеменниках Луани, герой отмечает, что это были «красивые темнокожие люди, чьи прекрасные тела блестели на солнце, тела, которые смущали меня и мою слабость под европейскими нарядами» [3. С. 28]. Африка в изображении Хьюза — естественная, красивая в своей естественности, сильная; белый мир — слабый, беспомощный, искусственно скрывающий свое естество.

Хьюз настойчиво показывает безысходное одиночество европейского юноши в джунглях: он не понимает обычая этого народа и потому не может участвовать в их жизни, ритуалах. В новелле не сказано ни слова о попытках студента

освоить язык, на котором говорит племя его жены, но неоднократно подчеркиваются мучительное для героя непонимание и языковой барьер. Пребывание героя на африканской земле бесцельно и бесполезно, он «мог только сидеть в стороне и наблюдать» [3. С. 29]. Поведение его символично: Хьюз в этой ситуации показал типичное отношение «белого» мира к «черному». Белый мир отказывается делать какое-либо усилие, чтобы понять мир черных и впустить в свой чужеродное.

На протяжении всей новеллы отношение героя к Луани не меняется, до самого конца он видит в ней не человека, а некое произведение искусства. Герой считает, что Луани — «темная принцесса, которая спасла меня от клубка разврата белой цивилизации, которая оторвала меня от книг, окунув в жизнь» [3. С. 30]. Африка в его понимании — мир дикий, чистый, неиспорченный, полный настоящей жизни. Но белый человек не способен найти свое место в этом мире, и в то же время не может забыть его, возвращается к нему снова и снова, как это делает в буквальном смысле герой рассказа Хьюза, хотя знает, что Луани никогда не будет ему принадлежать.

Таким образом, в новелле «Луани из джунглей» Л. Хьюз раскрывает свой взгляд на Африку как альтернативу «белой» цивилизации — но альтернативу далеко не однозначно положительную. Диалог между цивилизациями возможен при взаимном интересе друг к другу, но такого интереса в окружающем его мире писатель не наблюдает.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Ashcroft B. The post-colonial studies reader / B. Ashcroft* Routledge, 1995.
- [2] *Hughes L. The Big Sea. Autobiography.* — Hill and Wang, 1993.
- [3] *Hughes L. Not without Laughter.* — Touchstone, 1995.
- [4] *The Norton Anthology of African American Literature.* — W.W. Norton, 2003.
- [5] *Хиллер Б. Стиль XX века / Б. Хиллер.* — М.: Слово, 2004.

## TWO CILISATIONS, TWO CULTURES: AN ATTEMPT OF A DIALOGUE (on example of novel by L. Hughes «Luany from jangles»)

I.V. Knyaseva

Foreign Literature Department

State University of Voronezh

*Lipetskaya str., 67, Voronezh, Russia, 394068*

The article studies the short-story written by African American writer Langston Hughes from the cultures dialogue point of view. Hughes compares European-north-american and African cultures on different levels revealing his own author's position on the problem.

**Key words:** African American literature, culture dialogue.

---

## КОГНИТИВНАЯ СПЕЦИФИКА ИСПАНСКОГО ГЕНДЕРА

М.В. Кутьева

Кафедра иностранных языков № 3 ИИЯ  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена изучению вербализации категорий «мужское» и «женское» в испанском языке, переживающем серьезный гендерный конфликт. Гендерная ситуация и когнитивные причины ее становления в испанском языке рассматривается на фоне русского языка.

**Ключевые слова:** гендер, сексизм, стереотип, номинативная дискриминация, феминизм.

Родовая дискриминация в языке как отражение дискриминации половой естественно вытекает из исторических особенностей становления социума. Женщина, в отличие от мужчины, способна рожать и вскармливать детей, что обрекло ее на длительное пребывание в жилище, следовательно — на всю домашнюю работу. Неуверенность мужчины в отцовстве и потребность иметь такую уверенность, чтобы наследовать детям имущество, подвели его к идее контроля над сексуальной жизнью женщины и ограничения свободы ее передвижения. Средством контроля стало супружество. Гендер как ментальная категория, таким образом, обусловлен социально-историческими и культурологическими факторами.

За XX век изменился социальный и профессиональный статус женщины, а отношения между полами модифицировались минимально. В учебнике русского языка для иностранцев 2007 года типичные семейные роли обозначены следующим образом: «Для русской семьи характерна такая модель женского поведения, когда жена держится в тени мужа, оставляя за ним право семейного лидерства. Приоритетное положение мужчины отражается и в том, что как бы ни была талантлива и образованна женщина, семейные заботы обычно возлагаются на нее, а карьерные успехи — это задача мужа» [2. С. 49].

Используя слово *hombre* в значении ‘человек’ — *hombre mortal, hombres de negocios, hombres jornaleros, hombres en la calle, la vida del hombre, evolución del hombre* — мы не представляем себе, что речь может идти о женщине. Таким образом, значение ‘женщина’, формально входящее в дефиницию ‘человек’, фактически вытесняется из семантического состава этого слова, реализуемого в каждой дневной речи, а общечеловеческое понятие оказывается строго маскулинной категорией.

Словари (например, DRAE) полны указаний на то, что в парных существительных (*caballo-yegua* — конь-лошадь) мужской коррелят мельоративен или нейтрален, женский — пейоративен. Пейоративность чаще всего связана с указанием на недостойный моральный облик женщины. Приведем примеры переносных значений некоторых существительных:

- 1) *Aventurero* — *osado, valiente, arriesgado, hombre de mundo; aventurera* — *puta;*
- 2) *Caballo* — *persona que posee amplios conocimientos o habilidades para hacer algo (Cuba); yegua* — *mujer grosera (Cuba);*

- 3) *Cualquier* — cosa o persona indeterminada; *cualquiera* — puta;
- 4) *Gallo* — hombre fuerte, valiente; hombre que trata de imponerse a los demás por su agresividad o jactancia; *gallina* — persona cobarde, pusilánime y tímida; puta;
- 5) *Golfo* — masa de agua marina, parcialmente rodeada de tierra; *golfa* — puta;
- 6) *Guayabo* — muchacha joven y agraciada; *guayaba* — mentira, embuste (Am.);
- 7) *Hombre público* — personaje prominente; *mujer pública* — puta;
- 8) *Hombrezuelo* — hombrecillo, varón mínimo o pequeño; *mujerzuela* — puta;
- 9) *Lechuzo* — hombre que anda en comisiones, y se envía a los lugares a ejecutar los despachos de apremios; *lechuza* — persona aficionada al fisgoneo; puta;
- 10) *Ligero* — hombre débil y/o sencillo; *ligera* — puta;
- 11) *Lobo* — hombre experimentado y agresivo; *loba* — puta;
- 12) *Pájaro* — hombre astuto y sagaz, que suele suscitar recelos; *pájara* — puta;
- 13) *Perro* — hombre tenaz, firme y constante en alguna opinión o empresa; *perra* — puta;
- 14) *Pollo* — hombre astuto y sagaz; *polla* — pene;
- 15) *Puerto* — lugar en la costa que sirve para las embarcaciones; asilo, amparo o refugio; *puerta* — vano de forma regular abierto en una pared, una cerca, una verja, sirve para *impedir* la entrada y salida;
- 16) *Zorro* — espadachín justiciero; *holgazán*; *zorra* — puta. (<http://blogs.20minutos.es/chapiescarlata/post/2007/10/19/aaes-machista-lengua-castellana->).

Желая охарактеризовать преступных, подлых, гадких личностей, носитель испанского языка подсознательно ищет существительные именно женского, а не мужского рода, или существительные с женскими окончаниями: *canalla*, *graniña*, *sinvergüenza*, *caradura*, *gilipollas*. Е.М. Бакушева объясняет это так: «Древнее общество, вследствие экзогамии, определяло женщину через понятие *чужой*, которое ассоциировалось с такими значениями, как враждебный, плохой, неблагородный» [1. С. 151].

Испанцы и латиноамериканцы, изучающие русский язык, крайне удивляются тому, что слово *цветок* в русском языке — мужского рода, а слово *водка* — женского. Как же так? Ведь это напиток, сшибающий с ног! Носителю испанского языка в большей степени, чем носителю русского, свойственно оценивать все сущее, включая и мир неодушевленных предметов, в терминах мужественности и женственности. Мужественность при этом подразумевает такие качества, как созидательность, высокая индивидуальность, активность, некоторая грубоватость. Женственность коррелирует с такими качествами, как несамостоятельность, низкая индивидуальность, пассивность, красота.

Тем не менее, для выражения ласки к женщинам в испанском языке применяются существительные мужского рода *cariño*, *amor*, *capullo*, *mis cielos*. Женский половой орган обозначен словом мужского рода — *coño*. По нашим наблюдениям, в сферу описания отношений между полами вовлечен значительный больший пласт соматической лексики, чем в русском, а также семантическое поле, описывающие продукты питания. Жену в испанском языке называют *mi costilla* (мое ребро) — дражайшая половина и *media naranja* — половина апельсина.

Примечательно, что большинство идиом со словом *tiijer* (женщина) (всего их 13, тогда как со словом *hombre* (мужчина) — 107) направлено на обрисовку женщины легкого поведения.

Mujer alegre, mujer galante, mujer libre, mujer licenciosa, mujer de mala nota, mujer de vida alegre, mujer mala, mujer mundana, mujer perdida, mujer pública; mujer del arte, mujer del partido, mujer de punto, mujer de la vida, mujer de mala vida, mujer airada [6. C. 428].

Такая фразеологическая плотность в номинации женской безнравственности свидетельствует о чрезвычайной важности этой темы в испаноязычных лингвокультурах. В этой когнитивной точке все национальные варианты испанского языка, во многом страшно далекие друг от друга, единодушны.

Приведем список синонимов к слову *mujer*:

amazona, comadre, costilla, dama, doncella, esposa, eva, fémima, gachi, hembra, madre, matrona, megera, furia, mujeron, señora, señorita, tía, vampiresa, varona [7. C. 561].

В женском списке фигурируют откровенно деспективные лексемы: мегера, фурия, вампир. Среди синонимов к слову *мужчина* нет ни одного с уничижительным значением; нет даже коррелята существительного женского рода *vampiresa-vampiro*. Вот этот перечень полностью:

adulto, caballero, criatura, gachó, gentilhombre, individuo, macho, marido, mortal, padre, persona, señor, sexo fuerte, tío, tipo, varón [7. C. 456].

Заметим, что такие слова с обобщающей семантикой, не содержащей компонентов, указывающих непосредственно на пол, как *criatura* — создание, *individuo* — индивидуум, *persona* — личность, *mortal* — смертный, в принципе могли бы войти и в список синонимов к слову *женщина*, но их там нет!

Интересна и еще одна мелочь: от внимания автора словаря ускользнул коррелят женского синонима *esposa* — супруга. Слово *esposo* (супруг) отсутствует в мужском списке, и этот факт представляется нам неслучайным. В испанской языковой картине мира женщина мыслится, прежде всего, как супруга (а в русской — как мать). Мужчина воспринимается как активный деятель в социальной сфере, как создатель (или разрушитель?) материальных и духовных ценностей. Одним словом, мужчина — это здорово, и все в нем прекрасно, включая список синонимов! Если к мужчине и выражено негативное отношение, то оно связано с отсутствием у него мужества, мужского достоинства, материальным выражением которых предстают мужские гениталии. Про такого говорят: *no tiene cojones* (у него нет яиц). Производное от *cojón* (яйцо) прилагательное *cojonudo* создано испанским народом-языкотворцем для выражения в высшей степени положительной оценки. В Испании широко известна легенда о том, что король, однажды попробовав спаржу, выразил свое восхищение именно этим словом — *Cojonudos!* Благодаря этой его реплике появилась торговая марка спаржи (*esparagos*) под названием «*Cojonudos*». Она и сегодня имеется в продаже в большинстве супермаркетов. О ней с восторгом отзываются покупатели:

«Puede que alguno no haya probado los espárragos, en este mundo de Dios. No sabe lo que se pierde: mi recomendación personal es que compre espárragos *cojonudos*. *Cojonudos* no me entiendan mal: «*cojonudos*» es la **marca** del producto. Es que los navarros son un poco bruticos. Pero esta vez tienen razón. *Están cojonudos*. <http://www.creetelo.com/noticias51.htm>. (Перевод: Может быть, есть еще кто-то в этом божьем мире, кто

не пробовал спаржу. Он не знает, что он теряет: моя личная рекомендация — покупайте спаржу *кохонудос*. *Кохонудос*, не подумайте ничего плохого: *кохонудос* — это марка продукта. Дело в том, что наварцы немного грубоваты. Но на этот раз они правы. Она *кохонудос* — *обалденная!*)

По свидетельствам информантов, прилагательное *cojonudo* не воспринимается сегодня как абсценное и несет высокоэкспрессивную положительную коннотацию.

О красивой женщине говорят, что она имеет бороду: в словаре Э. Левинтовой мы встречаем фразеологизм *tener barbas una mujer* (иметь бороду — о женщине) — быть привлекательной. Женщине приписывают свойственный не ей, а мужчине, признак, как бы подтягивая ее до уровня сильного пола. Мол, вот будет у тебя борода, дорогая, — тогда и поговорим, а пока гуляй себе, шансы твои равны нулю.

Почему же женские атрибуты воспринимаются испанцами как канительные и скучные, а мужские — как прекрасные, замечательные? Видимо, основной признак такого противопоставления лежит в плоскости пассивность—активность, статика—динамика?

Мужской признак или свойство аксиоматично положительны. Сравнение с женщиной, разумеется, унизительно для мужчины. Данная мизогиния (от греч. *misos* — отвращение и *gynē* — женщина) отражает стереотипы, сложившиеся в сознании не только носителей большинства людей.

Мужской род имеет, как известно, обобщающий характер в испанском языке, что представляет собой трудность для понимания и перевода на русский язык: *los reyes* (король и королева), *los hermanos* (братья и сестры), *los padres* (отец и мать), *los novios* (жених и невеста).

По нашим наблюдениям, русские мужские и женские грамматические формы сильнее, чем испанские, дистанцированы от реальных мужчин и женщин. *Старшина, воевода, батюшка, старина, юноша, бродяга, пропойца, дедушка, запевала* не ассоциируются ни с какими женскими признаками, несмотря на явно «женские» окончания. Последние осознаются как чисто лингвистический ресурс.

Немало слов общего рода: *судья, староста, растяпа, развяза, зевака, пьяница, запевала, коллега*.

Основываясь на личном опыте, могу сказать, что русские — как мужчины, так и женщины — в целом гораздо меньше комплексуют по поводу пола и секса, чем гиперчувствительные и сверхэротичные носители испанского языка. Возможно, это объясняется историко-географическими факторами. Нам приходилось выживать, бороться за существование, выстаивать несмотря ни на что и вопреки всему, проявляя чудеса героизма. Жизнь в России — это всегда борьба, половые различия отодвигаются на второй план. У российских и советских женщин было достаточно шансов доказать, кто есть кто. При этом мужчины и женщины по мере сил поддерживали друг друга, и те, и другие делали все, что могли, во имя общих целей. И тех, и других волновали куда более серьезные вопросы, чем секс, а именно — как выжить, хотя, конечно, выживание и секс — это взаимосвязанные вещи. Жизнь заставляла сосредоточиться на общечеловеческом, морально-нравственном:

силе духа, долгे, ответственности; на том общем, что есть между полами: на сумме, а не на разности.

Как квинтэссенция этих рассуждений на память приходит строфа из стихотворения «И Господь не слышит нас» Арсения Тарковского: «Беспомощней, суровее и суше / Я духом стал под бременем несчастий. / В последний раз ты говоришь о страсти, / *Не страсть, а скорбь* терзает наши души».

И история, и география России влияют на формирование своеобразной ментальности русского человека и некоторой его депримированности. Испанская земля контрастна и четко вычерчена, русская — безгранична и бесформенна:

«Даль, бесконечность притягивают русскую душу. Она не может жить в границах и формах, в дифференциациях культуры... не встречает дисциплинирующих очертаний и пределов в строении своей земли, в своей стихии... Она не превращена в крепость, как душа европейского человека, не забронирована религиозной и культурной дисциплиной... Она легко отрывается от всякой почвы и уносится в стихийном вихре в бесконечную даль» [3. С. 141].

В Испании, наоборот, половые, сексуальные, телесные темы выдвинулись, не без участия климатических, исторических, культурологических факторов, на первый план.

Велико влияние на становление испанской нации римской и греческой культуры с их гимном человеческому телу, с упором на отличие мужской и женской анатомии. Велико и воздействие католицизма, рассматривающего Иисуса Христа прежде всего как человека, невинно подвергнутого невообразимым телесным мукам. Его окровавленное иссиня-белое тело с обессилено поникшей головой предстает перед глазами верующих в скульптурах католического храма. Учтем и факт семивекового присутствия на испанской земле арабских завоевателей, в культуре которых мужчины и женщины — это вообще разные миры и разные эросы. Не последнюю роль сыграл и теплый климат, попустительствующий инстинктам, побуждающий к раздеванию с вытекающими отсюда последствиями.

Резким и безапелляционным образом осуждается носителями испанского языка проституция. У нас она также не приветствуется на уровне национального сознания, однако на этот порок смотрят с некоторой снисходительностью, особенно в последнее время: «Ночная бабочка, ну кто же виноват?». «Показательно, что в обществе снизился градус ненависти и презрения к проституткам. Их могут даже оправдывать тем, что они занялись этим не очень-то приятным делом „не от хорошей жизни“, что их „жизнь заставила“». А по отношению к валютным проституткам такие чувства вообще были неведомы. Вспомним знаменитый фильм „Интердевочка“, заливший слезами о судьбе ностальгирующей проститутки всю перестроенную Россию» [5. С. 238].

Паремический фонд — зеркало национального менталитета — иронизирует над женской ненадежностью в любви, болтливостью, сварливостью, страстью украшать себя, любопытством, капризностью, плохой памятью (память девичья). Женщины обвиняются в легкомыслии, косности, отсутствии духовных интересов, хитрости, коварстве, жадности, мелочности, склонности.

Главное предназначение паремий — предостеречь молодого мужчину от ошибочного выбора жены. Пословицы и поговорки — это квинтэссенция горького мужского опыта, и они указывают женихам-новобранцам на те подводные камни, неразличимые беглым взглядом, на которые он должен обратить особое внимание, дабы не совершить роковой ошибки: ее притворство, лицемерие, кокетство, неумение вести хозяйство, расточительность, взбалмошность.

Идея женского несовершенства интернациональна:

Бабе дорога — от печи до порога, Баба с возу — кобыле легче.

Трудно найти идиомы, которые характеризовали бы женщину положительно. Все они носят оттенок насмешливости; в лучшем случае это ирония, в худшем — сарказм. Пословицы предостерегают мужчину, созидающего все на этой земле, от жизненных неурядиц, которые таит для него общение с женщиной.

Слово *mujer* в испанском языке означает ‘женщина’ и ‘жена’, а *hombre* означает ‘мужчина’ и ‘человек’, но не означает ‘муж’. Важнейшей функцией женщины исстари была функция жены. Задачей родителей было подготовить дочерей к этому предназначению и исключить всяческие сомнения в правильности сей установки. Да и сегодня основная функция женщины в большинстве испаноговорящих стран, где мужчина зарабатывает больше женщины и профессионально подкован намного лучше нее, — это семья.

Из опыта общения с испанцами складывается впечатление, что испанскому мачо стыдно, если его жене приходится работать: что же он, никуда не годится? Не может обеспечить семью?

С другой стороны, только в значении ‘жена’ слово *mujer* приобретает положительную коннотацию, особенно в тех пословицах и поговорках, которые посвящены вопросам мужского счастья. Паремии предназначены для пользователя мужского рода. Они советуют мужчине, как обращаться с женщиной, чтобы извлечь из нее максимум пользы для себя. При этом ее сравнивают с каким-нибудь тягловым животным, например, лошадью, а точнее — заметьте, конем (!):

A la mujer y al caballo les hace mal el olvido, el caballo cambia de dueño y la mujer de marido; El caballo y la mujer, a ojo se han de tener; El caballo y la mujer a ninguno has de ofrecer; A la mujer y al caballo no hay que prestarlos; A buena mujer y a caballo bien arrendado, poco freno les basta; El caballo y la mujer, de pecho y de anca se han de escoger; Al mal caballo pega la espuela, y a la mala mujer palo que duela; Caballo, pistola y mujer, solo el dueño debe saber.

Основной призыв — не одолживать и не дарить никому жену и коня, ведь это ценные средства достижения благосостояния.

Не редкость — параллели с мулами, собаками и другими животными, традиционно выступающими основанием для деспективных сравнений:

A la mujer y a la mula vara dura; A la galga y a la mujer, no les des carne a ver; En cojera de perro y en lágrima de mujer, no hay que creer; A toda hora el perro mea y la mujer llora; La mula y la mujer, por halago hacen al mandado.

Фаворитом паремических сравнений можно считать пару «женщина—курица»:

Gallina ponedora y mujer silenciosa, valen cualquier cosa — букв.: Курица-несушка и жена-молчунья дорого стоят; Gallina que al gallo espanta, córtale la garganta —

букв.: Курице, которая пугает петуха, перережь глотку; *Triste está la casa donde la gallina canta y el gallo calla; Gallinas y mujeres, entre cuatro paredes.*

Женщину (самку) сравнивают в паремиях также и с землей, которую надо вспахать, а затем засеять:

*La tierra y la hembra, quien no la ara, no la siembra* (Земля и самка — ее не вспашь, так и не засеешь).

Этот ментальный троп восходит к языческой мифологии. В подобных параллелях ощущается некоторый натуралистически-почвенный цинизм, лежащий глубоко в подсознании.

От земледельческих пословиц не отстают в плане саркастического отношения к женщине и паремии охотничьи:

*La dama y la galga, en la cama o en la manga* (Даму и гончую собаку держи в постели или на поводке).

Однако женщина не в состоянии оценить столь нежной заботы о ней и справедливо воспринимается мужчиной как существо крайне неблагодарное:

*Gato, rey y mujer no saben agradecer* (Кот, король и женщина благодарить не умеют).

Думается, перечисленные поведенческие черты (подхалимаж, лживость, лицемерие) исторически обусловлены зависимым положением женщины, необходимостью выживать и ваять быт в чужой, обычно настроенной враждебно и недоброжелательно, семье. Силой женщина взять не могла. Приходилось выбирать обходные пути, что повлияло на характер, обусловило поведенческие особенности, например склонность к ворчанию. И в тех нередких случаях, когда возникает желание заставить женщину замолчать, на помощь приходят устоявшиеся оберты, например:

*Mujeres a la cocina!* (дословно: Женщины, на кухню!). Приведенный во фразеологическом словаре перевод звучит как «Это не женского ума дело» [4. С. 426].

В русском языке немало указаний на глупость женщины: «У женщины волос долог, да ум короток». Хотя признается и противоположное: «Муж — голова, жена — шея, куда хочет, туда и вертит». И все же мужчины куда более, чем женщины, матери-истории ценны: *Хоть лыком шит, да мужик; С ним горе, а без него вдвое.*

Возможно, обилие таких паремий — средство мужской борьбы с не оставляющим его чувством неуверенности в ситуации тет-а-тет с женщиной, с нежеланием признаться самому себе, во-первых, в том, что он ее боится, а во-вторых, в том, что единственная для него цель — это на самом деле счастье его женщины, при условии, что автор такового счастья — он.

Общий смысл метафоризации, направленной на женщину, обостряет борьбу феминистских организаций с речевыми штампами.

Когнитивная сфера, стоящая за словами *Мужчина* и *Женщина*, не является раз и навсегда данным, застывшим, герметичным образованием. Это динамическая

сущность, с немалым отставанием во времени, но все же отвечающая диахроническим метаморфозам национальной языковой картины мира. Гендерные изменения неизбежны, но они должны проникать в язык из узуса, а не быть насиженными сверху, авторитетами Королевской Академии или государственной политики.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] *Бакушева Е.М.* Социолингвистический анализ речевого поведения мужчины и женщины (на материале французского языка). — М., 1995.
- [2] *Баско Н.В.* Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян. Учебное пособие по культурологии, развитию речи и чтению для изучающих русский язык как иностранный. — М.: Рус. яз. Курсы, 2007.
- [3] *Бердяев Н.* Мироизречение Достоевского. — М.: АСТ, 2006.
- [4] *Левинтова Э.И., Вольф Е.М.* Испанско-русский фразеологический словарь. — М.: Русский язык, 1985.
- [5] *Сергеева А.В.* Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. — 6-е изд. — М.: Флинта; Наука, 2008.
- [6] *Фирсова Н.М.* Отражение маскулинности в вербальных и невербальных средствах коммуникации испаноязычных народов // Вестник РУДН. Серия «Лингвистика». — 2006. — № 8. — С. 76—86.
- [7] *Zainqui J.M.* Diccionario razonado de sinónimos y contrarios. — Barcelona: Editorial de Vecchi, 1985.

## **COGNITIVE SPECIFICITY OF SPANISH GENDER**

**M.V. Kutieva**

Foreign Languages Department № 3  
Peoples' Friendship University of Russia  
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article is dedicated to the study of «male» and «female» categories' verbalization in Spanish. Gender's situation and the reasons for its formation in Spanish language are examined against the background of Russian.

**Key words:** gender, sexism, stereotype, nominative discrimination, feminism.

---

## ФРАЗЕОЛОГИЯ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ НОВЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПАРАДИГМ

А.П. Седых, И.В. Сопова

Кафедра французского языка  
Факультет романо-германской филологии  
Белгородский государственный университет  
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В статье выясняется статус фразеологии в современных исследовательских парадигмах. Прогнозируются перспективы ее развития как языкового явления, а также в качестве объекта анализа в науке о языке.

**Ключевые слова:** фразеология, парадигма, картина мира, лингвокультура, коммуникация.

Фразеология — неотъемлемая часть языковой картины мира любой лингвокультуры. По степени развития фразеологии можно верно судить не только о языковом потенциале индивидов, но и о развитии общества, частью которого являются индивиды. При этом фразеологическая система языка выступает важнейшей составляющей образного видения народа, в которой отражаются как глубоко национальные, так и универсальные признаки человеческой экзистенции.

В процессе своей жизнедеятельности, а также каждого дня общего общения люди всегда испытывают определенную потребность в ярких, эмоционально-образных оборотах, обогащающих язык и коммуникацию, часто являющихся наиболее точными и единственными выразителями того или иного содержания, намерения, отношения, которые не всегда способны выразить «обычные» слова. Так, переменные сочетания слов подвергаются процессу фразеологизации и в силу переосмысления значения и многократного повторения приобретают свойственную фразеологической единице устойчивость.

Фразеологические обороты также способны передать не только эмоционально-образную информацию, но и определенные прагматические смыслы, связанные с выбором и варьированием знаков в зависимости от характеристик субъекта речи, ситуации общения, отношения между коммуникантами, целей и мотивов высказывания и т.д. [3. С. 89].

До сих пор не существует однозначного ответа на вопрос, как же осуществляется понимание между людьми, использующими в своей речи устойчивые словесные комплексы идиоматического характера. К тому же общеизвестно, что на уровне межнациональной коммуникации, например, фразеологизмы не всегда поддаются дословному переводу. Данный феномен может восприниматься как невозможность выявления объективных и непротиворечивых межъязыковых связей при исследовании устойчивых словосочетаний в различных лингвокультурах.

Результаты современных изысканий в этой области опровергают данный факт.

Фразеологическая единица (ФЕ) должна восприниматься коммуникантами как комплексное образование, обладающее целостным значением, несводимым к сумме значений ее компонентов. Для применения фразеологизмов в коммуни-

кативных актах необходимо, чтобы намерения говорящего/пишущего были правильно распознаны на другом конце акта коммуникации — слушающим/читающим. Другими словами, «зашифрованная» информация в единицах косвенно-производной номинации должна быть правильно раскодирована адресатом. Для успешной коммуникации в данном случае необходимым условием является владение как адресантом, так и адресатом единым культурно-языковым кодом.

Одним из факторов, усиливающих экспрессивную или экспрессивно-эмоциональную окраску ФЕ, является необычное сочетание компонентов, непривычное сложение смыслов, не встречающихся в свободных словосочетаниях и предложениях, например:

- (англ.): *be born with a silver spoon in one's mouth* = в сорочке родиться; *a bull in a china shop* = слон в посудной лавке;
- (нем.): *du hast den Finger drauf* = ты попал в самую точку; *durch Rusch und Busch* = напролом, сломя голову;
- (фр.): *coiffer sainte Catherine* = засидеться в девках; *sage comme une image* = тише воды, ниже травы; мальчик-паинька;
- (укр.): *куриці ніде клонути* = яблоку негде упасть; *вспати березової каши* = выпороть, побить.

В целом фразеологизмы в любом языке — это «создание народа, проявление его мудрости, традиций, обычая и лингвистического чутья» [6. С. 22]. Устойчивые сочетания служат неисчерпаемым материалом для выявления не только общеязыковых, но и этнокультурных доминант коммуникативного поведения, стереотипов восприятия, характерологических черт национального характера.

Фразеологизм — сложный многоплановый языковой феномен. Для его изучения традиционно привлекаются данные из различных областей человеческого знания. Современные подходы к исследованию устойчивых сочетаний отличаются разнообразием и обилием приемов наблюдения и эксперимента.

Исследовательская парадигма — устойчивая и подвижная категория одновременно. Ее устойчивость зиждется на объективной тенденции научного мировоззрения к выработке общепринятого стабильного алгоритма решения поставленных задач и терминологического единобразия, а подвижность — на неизбытном стремлении ученых-индивидуов идти непроторенными путями и ломать устоявшиеся стереотипы мышления.

Изучением фразеологических единиц в различных языках занимаются многие лингвисты уже на протяжении двух веков. Но только в последнее время, а именно начиная с конца XX века, устойчивые выражения становятся объектом пристального изучения. Можно сказать, что с этого времени как в отечественном, так и в зарубежном языкоznании начинается «фразеологический бум».

На пути своего развития фразеология рассматривается с различных позиций в соотношении с требованиями сменяющих друг друга исследовательских парадигм, определяющих основные направления деятельности в данной области языкоznания на той или иной стадии развития языка.

Изначально фразеологию относят к одному из разделов лексикологии и не выделяют в самостоятельную лингвистическую дисциплину. Иными словами, целесообразность выделения фразеологии в отдельную область лингвистических ис-

следований не всегда и не всем кажется очевидной. Главным образом, это касается западноевропейского и западного языкоznания.

Постепенно положение меняется, и все больше ученых в нашей стране и за рубежом приходит к выводу о признании фразеологии самостоятельным разделом знаний о языке. При этом лишь к 60-м годам прошлого столетия данная отрасль языкоznания начинает рассматриваться как отдельная сфера изучения определенного фонда языковых единиц, называемых «фразеологические единицы», «фразеологизмы», «устойчивые сочетания слов», «идиомы» (реже — идиоматизмы), «фразеосочетания» и, наконец, «фраземы» (термин Н.Ф. Алефиренко).

Н.Ф. Алефиренко так определяет следующий круг проблем теории современной фразеологии: проблемы уяснения сущности ФЕ единицы и связанные с ней вопросы объема и границ фразеологического состава языка; проблемы фразеологической семантики; системно-семантической организации ФЕ, их классификации, происхождения и исторического развития [2].

Фразеология из всех лингвистических дисциплин меньше всего поддается формализации. Любая лексическая единица существует в языке, пока не исчезнет сам предмет или понятие, которое она обозначает, а фразеологическая единица исчезает тогда, когда устаревает образ, лежащий в основе ее значения. Отношение к понятию меняется быстрее, поэтому фразеологический состав подвергается более интенсивным изменениям, чем лексический.

В связи с этим несколько слов об актуальных тенденциях развития фразеологии в национальных языках и узусе. В современной языковой культуре, по крайней мере в индоевропейских языках (французском, немецком, английском, русском), наблюдается как минимум две тенденции в использовании ФЕ в речи: креация и клиширование.

Первая тенденция предполагает творческий подход к употреблению фразеологии, что манифестируется в расширении ресурсной базы, модификации структурных элементов ФЕ, варьировании стилистики подачи мысли. Носителями данной парадигмы мышления выступают личности, пытающиеся противостоять глобалистическим процессам, которые затрагивают и культуру речи. По сути дела, речь идет о реакции на ориентацию большинства современных языковых культур на усредненность восприятия и «сжатого» отражения жизни под агрессивным влиянием масс-медиа, а также деятельности государственных и коммерческих структур в деле создания примитивного универсального языка на базе усеченного английского «для общего пользования». Усилия языковых личностей указанного типа направлены на сохранение уникальности национальной языковой среды и, в частности, фразеологического фонда как одного из векторов национального мировидения и экзистенции.

Вторая тенденция отличается механистическим и прагматическим подходом к родному языку и культуре речи. Данное явление связано (как впрочем, и первое) с ускоряющимися темпами жизни, новейшими технологиями коммуникации, инновационными процессами в мировой промышленности. Можно сказать, что представители этой парадигмы языкового мышления «спешат жить» как в обыденном существовании, так и в языке. Прагматика официального языка в последнее время часто сводится к стимулированию шаблонного языкового мышления,

что именуется исследователями как политкорректный дискурс. Французский лингвист Пьер Мерль употребляет по этому поводу термин «charabia» (тарабарщина), который он включил в название своей новой книги «Le nouveau **charabia**. Le français est une langue étrangère» [12]. В сущности, есть все основания говорить об активном формировании нового типа фразеологии и создании псевдонарммы национальных языков при агрессивной поддержке средств массовой коммуникации.

Вернемся к рассмотрению статуса ФЕ в современных парадигмах знания. В наши дни наблюдается заметный интерес к исследованию фразеологического состава разноструктурных языков. Распространены этимологические исследования в области фразеологии, в кругу научных интересов заметную роль играет связь фразеологии с семантикой, грамматикой, стилистикой, фонетикой, историей языка, лексикологией, а также психологией, историей, литературой, культурологией, философией, логикой.

Результатом изучения фразеологических единиц в междисциплинарном аспекте стало возникновение на рубеже веков таких дисциплин, которые по своей сути представляют симбиоз научных поисков различных направлений. Так, можно наблюдать становление лингвокультурологической, коммуникативно-прагматической и формирующейся в наше время когнитивно-дискурсной фразеологии. По мнению Н.Ф. Алефиренко, фраземы, являясь наиболее типичными знаками экспрессивно-образной номинации и продуктами вторичного семиозиса, находятся под синергетическим взаимовлиянием и взаимодействием языковых, культурных, коммуникативных, прагматических и психических факторов [1].

Сейчас мы только наблюдаем становление нового направления в изучении знаков косвенно-производной номинации, которое нам открывает когнитивно-синергетическая фразеология, обладающая новыми методологическими установками, которые стимулируют научный поиск в ракурсе моделирования синергетической системы, рассматривающей взаимодействие языка с мышлением, сознанием, культурой, не только наблюдающей развитие этих взаимоотношений и взаимовлияний, но и не исключающей из поля зрения возможность их обновлений. Одной из главных целей данного направления является проникновение в глубину семантики фразеологических единиц с учетом как языковой, так и экстралингвистической информации. Центральное значение здесь имеют процессы познания мира и познавательная деятельность носителей языка.

Внимание лингвистов нового поколения все больше привлекают вопросы фразеологии, касающиеся функций фразеологических единиц в языке и речи. Исследуются проблемы прагматических, коммуникативных, экспрессивных, текстообразующих, стилистических и др. функций фразеологизмов, особенно популярны темы, затрагивающие фразеологический состав языка определенных авторов и их произведений (А.П. Чехова, С.Т. Аксакова, А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Е.И. Носова, Ф.М. Достоевского, А. Платонова и др.), различных стилей и жанров (газетную лексику, художественную литературу на определенном историческом этапе, разговорный стиль на материале деревенской прозы, спортивную фразеологию, язык молодежи, детской речи и др.), а также сравнительную фразеологию двух и более языков.

Молодые лингвисты в последнее время живо интересуются теми аспектами фразеологии, в ракурсе которых рассматриваются различные структурные типы фразеологизмов: глагольные, номинативные, междометные, фразеологизмы-сюзы, со структурой предложения и словосочетания. В поле зрения языковедов находятся фразеологизмы с определенным значением: процесса, пространства, времени, эмоций, комического, печали, радости. Особого внимания заслуживают труды по гендерной фразеологии, фразеологии библейского происхождения, сакральной идиоматике, соматизмам, зоонимам, цветообозначениям, категориям рода, интенсивности в устойчивых словесных комплексах.

Таким образом, современная ситуация, сложившаяся в лингвистической науке, отличается доминированием интегральной парадигмы, а перспективы эволюции процесса познания, в частности филологического освоения действительности, лежат, по нашему мнению, на путях дальнейшего сближения гуманизации научного знания и высокотехнологичности методик исследования.

Парадигмы сменяют друг друга, а фразеология остается в бесконечном своеобразии своих проявлений и ждет прихода пытливых исследователей, которые творчески переработают багаж предшественников с целью создания оригинальных теорий и подходов. В заключение следует добавить, что перспективы изучения фразеологии, впрочем, как и лингвистики в целом, как нам видится, обусловлены грядущей полипарадигматичностью и синергетичностью процесса познания в рамках появления «гибридных» научных дисциплин, без которых не мыслится будущее человечества во всех сферах его жизнедеятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Алефиренко Н.Ф. Теория языка. Вводный курс. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2007.
- [2] Алефиренко Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм: Монография. — М.: ООО Изд-во «Элпис», 2008.
- [3] Васильева Н.В. Краткий словарь лингвистических терминов. — М.: Рус. яз., 1995.
- [4] Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. — М.: Изд-во «Международные отношения», 1972.
- [5] Merle P. Le nouveau charabia. Le français est une langue étrangère! — Р.: Editions Milan, 2005.

## PHRASEOLOGY AND NEW RESEARCH PARADIGM

**A.P. Sedykh, I.V. Sopova**

Department of the French Language  
The Faculty of Romance and Germanic Philology  
Belgorod State University  
Pobeda str., 85, Belgorod, Russia, 308015

The article inquires about the status of the phraseology in modern research paradigm and anticipates its development as a linguistic phenomenon and as an object of analysis in the linguistic science.

**Key words:** phraseology, paradigm, world picture, linguistic culture, communication.

---

## ЯЗЫКОВАЯ ДИНАМИКА В РУССКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ XX ВЕКА

**В.В. Шмелькова**

Кафедра русского языка как иностранного  
Пензенский государственный педагогический университет  
им. В.Г. Белинского  
ул. Лермонтова, 37, Пенза, Россия, 440026

В статье рассматриваются особенности отражения в толковых словарях изменений в лексической системе русского языка в XX веке. Особое внимание уделяется различным способам фиксации языковой динамики в важнейших толковых словарях русского языка.

**Ключевые слова:** языковая динамика, лексикография, изменения в языке.

Каждый толковый словарь отражает свое время. Описывая лексический состав языка определенной эпохи, словари отражают и ее философию, идеологию, совокупность этических ценностей, присущих носителям языка в период создания каждого из них.

Каждая новая эпоха, связанная со значительными общественно-политическими и экономическими изменениями, требует своих словарей, потому что созданные ранее не всегда соответствуют современному состоянию лексической системы. В конце XX — начале XXI века в России наблюдается бурное развитие практической русской лексикографии, но именно весь XX век был ознаменован небывалым подъемом словарного дела. «Различные фрагменты языковой картины мира, уровни языковой системы, разнообразные аспекты научного знания воплощаются в словарной форме. Современная отечественная лексикография представляет получателю словарной информации широкий круг самых разнообразных словарей» [4. С. 10].

За относительно короткое время было создано большое количество словарей русского языка различных типов, научное и культурное значение которых очень велико. Они являлись образцом для создания двуязычных и толковых словарей различных языков. Отличительной чертой большинства созданных в XX веке словарей было стремление авторов и авторских коллективов выдержать нормативность.

Первым нормативным словарем современного русского литературного языка стал «Толковый словарь русского языка», вышедший под редакцией Д.Н. Ушакова в 1934—1940 гг. (ТСУ) В этом словаре были впервые разработаны пометы, устанавливающие историческую перспективу в словах современного языка (*нов.*, *церк.-книжн.*, *старин.*, *устар.*) и пометы к словам, обозначающим предметы и понятия чуждого в тот момент быта (*истор.*, *доревол.*, *загр.*). Например, в предисловии к словарю одна из помет поясняется авторами следующим образом: «Дореволюц., т.е. дореволюционное, указывает, что слово обозначает предмет или понятие, вытесненное послереволюционным бытом; напр.: *полковник*, *проишествие*, *прислуга* и т.п.».

Все важнейшие толковые словари, созданные в XX веке, определяют Октябрьскую революцию как рубежный этап в развитии русского языка. Об этом свидетельствуют многочисленные пометы хронологического характера в словарных статьях: *в России до революции, в царской России, в России до 1917 года, в царской армии* и др.

«Революция, — писал А.М. Селищев, — вызвала сильнейшее движение в русской общественной жизни, в различных слоях населения России» [6. С. 88]. После Октябрьской революции в лексическом составе русского языка произошли значительные изменения, и словари зафиксировали это. В начале 20-х годов XX века в пассивный запас языка переместились большие группы лексики общественно-политической и экономической тематики. Например, вышли из употребления, перейдя в пассивный запас лексического состава, слова *губернатор, гимназия, департамент, галантный, акциз, предприниматель, коммерсант* и подобные лексические единицы, обозначающие явления дореволюционной общественной и бытовой жизни. Несомненно, что после революции идеологический фактор оказал решающее влияние на русскую религиозную лексику. За годы советской власти, когда атеизм был важнейшей составляющей государственной политики, эта лексика была решительно отодвинута на периферию лексической системы и практически вытеснена из языкового сознания людей. Первые послереволюционные десятилетия перевели в пассивный запас большое количество слов этой темы, ранее активно употреблявшихся.

Толковый словарь может быть источником не только культурологической информации, но и идеологической.

Например, Н.А. Купина называет ТСУ «уникальным памятником тоталитарного языка советского периода». «С помощью ТСУ, — пишет она, — осуществлялся процесс сознательного и планомерного формирования личности, живущей в эпоху социальных катаклизмов. Словарь предоставляет в распоряжение читателя систему идеологических предписаний и зависимостей, подлежащих внедрению в языковое сознание. Адресат ТСУ — личность, наделенная чувством классового самосознания, стремящаяся к идеологическому совершенствованию» [5. С. 6—7].

Главным параметром, которому подчинено все построение ТСУ, исследователь считает идеологию. «От какого рабочего определения идеологии целесообразно оттолкнуться? Если воспользоваться энциклопедическими и философскими словарями советского периода, идеологию можно определить как многокомпонентную содержательную сущность, представляющую собой совокупность политических, правовых, нравственных, религиозных, художественных и философских взглядов, являющихся духовным выражением коренных материальных интересов и экономических условий жизни социальных групп. Отмечается, что идеология является отражением общественного бытия, входит в надстройку и развивается идейными представителями определенных классов. Как элемент общественного сознания идеология существует прежде всего в языке» [5. С. 9].

Вышедший в 1949—1965 гг. «Словарь современного русского литературного языка» в 17 томах (Большой академический словарь — БАС) дал развернутое

описание общеупотребительных слов. Он стал выдающимся событием в русской лексикографии. По своему объему (120 тысяч слов) БАС оказался самым крупным из толковых словарей литературного языка. Созданный группой выдающихся русских лингвистов, словарь дал пример современной лексикографической разработки, сделав огромный вклад в историю российской лексикографии. За прошедшие 40—50 лет после выхода в свет первого издания этого словаря в русском языке произошли заметные изменения, касающиеся как количества слов, так и сочетаемости, стилистических характеристик слова. Например, в БАС устаревшими определяются почти все слова с элементами *благо-* (*благовидный, благовоспитанный, благодушный, благосклонный, благословлять, благотворить, благотворитель, благочестивый* и др.).

Первое издание однотомного «Словаря русского языка» С.И. Ожегова вышло в 1949 году. Этот словарь стал самым общедоступным и самым распространенным толковым словарем русского языка. Неоднократно переиздаваемый словарь С.И. Ожегова содействовал повышению культуры устной речи. Позднее словарь был отредактирован и дополнен Н.Ю. Шведовой, и в настоящее время данный словарь выходит в этой новой редакции. По изданиям этого словаря можно проследить динамику лексической системы русского языка (процессы заимствования иноязычных слов, неологизации, архаизации, деархаизации и др.), так как все изменения в лексическом составе языка тщательно изучались и фиксировались авторами.

Подчеркивая значение словаря в филологии и культуре вообще, Ю.А. Бельчиков пишет: «С.И. Ожегов глубоко и в деталях знал историю России, историю русской культуры, был широко осведомлен в бытовой стороне жизни разных социальных слоев русского народа. Деятельность С.И. Ожегова как историка языка полностью отвечает тем высоким задачам, которые ставил перед исследователями истории русского языка академик А.А. Шахматов: историк русского языка одновременно должен быть и историком русской культуры, и русского быта, он должен быть «хорошо знаком со всей вообще Россией», с умственным и нравственным состоянием русского общества, быть внимательным «к малейшим извилинам бытовой жизни русского народа» [1. С. 28].

Можно определенно говорить об основных направлениях в этой сфере научной деятельности С.И. Ожегова:

- 1) историческое осмысление современного ученому этапа развития русского языка (это очень важно в работе словарника, особенно при создании краткого толкового словаря);
- 2) исключительное внимание к единичным фактам языка и отдельным речевым явлениям, всегда рассматриваемым в контексте эволюции соответствующих категорий и в широкой исторической перспективе [1. С. 27].

Социальные сдвиги, произошедшие после 1985 года, очевидно, изменили отношение носителей языка к нормативным изданиям, к словарям: явно уменьшилась ориентация на современные словари. Очень большое внимание в конце XX века привлек к себе «Словарь живого великорусского языка» В.И. Даля. Показателен такой пример, приведенный Л.П. Калакуцкой: реклама на телевидении фонда «Успех» демонстрирует открытый том факсимильного издания словаря

В.И. Даля, и закадровый голос диктора читает из него дефиницию слова *успех* [3. С. 205].

Таким образом, толковые словари, созданные в разные годы, достаточно точно отразили состояние лексического состава русского языка в XX столетии.

Политические, экономические и культурные изменения в России в конце XX — начале XXI века повлекли за собой новое изменение языковой ситуации и активизировали следующие процессы в лексике русского языка: архаизацию советизмов и некоторых других групп лексики, процессы заимствования из других языков, жаргонизацию литературного языка. Среди активных процессов в лексике русского языка нашего времени следует особо отметить процесс лексической деархаизации — возвращения в активное речевое употребление устаревших (в той или иной степени) слов.

«Динамизм лексики, — по словам А.Д. Васильева, — универсален, он складывается и проявляется, например, в смене одних слов другими, в том числе и близкими по семантике (причем первые далеко не всегда уходят из активного употребления); в функционально-стилевых перемещениях слов и т.п. Следует учитывать, что динамизм обнаруживает себя и в пределах одной лексемы при эволюции ее значения» [2. С. 19—20].

Одним из следствий многочисленных изменений в лексической системе русского языка в конце XX века стало создание ряда толковых словарей, отражающих состояние лексической системы. Новые словари дали обширную и разнообразную информацию о словах: толкование, примеры в виде речений и цитат, энциклопедические данные, стилистическую характеристику, особенности словоупотребления, при необходимости этимологию. Особенно важной представляется справочная информация в виде сведений о функционировании слова в прошлом и его смысловых изменениях: *новое слово, относительно новое слово, актуализация слова (значения), возвращение слова в актив из пассивного запаса, уход слова в пассивный запас*.

К словарям нового времени можно отнести «Толковый словарь русского языка XX века. Языковые изменения» под ред. Г.Н. Скляревской (1998); «Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» под ред. Г.Н. Скляревской (2005); «Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» под ред. Г.Н. Скляревской (2006), «Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов» под ред. Н.Ю. Шведовой (2007) и др., которые отразили российские реалии конца XX — начала XXI столетия, новую языковую ситуацию в стране.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бельчиков Ю.А. Русский язык. XX век. — М.: Изд-во МГУ, 2003.
- [2] Васильев А.Д. Введение в историческую лексикологию русского языка. — Красноярск: Изд-во КГПУ, 1997.
- [3] Калакуцкая Л.П. Русский литературный язык в конце второго тысячелетия // Филологический сборник (К столетию со дня рождения академика В.В. Виноградова). — М.: ИРЯ им. В.В. Виноградова РАН, 1995.
- [4] Козырев В.А., Черняк В.Д. Вселенная в алфавитном порядке. — СПб., 2000.

- [5] Купина Н.А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции. — Екатеринбург; Пермь, 1995.
- [6] Селищев А.М. Язык революционной эпохи: из наблюдений над русским языком последних лет. 1917—1926 // Русская речь. — 1991. — № 1.

## **DYNAMIC OF THE LANGUAGE IN RUSSIAN LEXICOGRAPHY XX AGE**

**V.V. Shmelkova**

Chair of Russian language  
Penza state pedagogical university  
Lermontov str., 37, Penza, Russia, 440026

Particularities of the reflection are considered in article in explanatory dictionaries of the changes to lexical system of the russian language in XX ages. Emphases is spared different way of the fixing the dynamic of the language in the most important explanatory dictionaries of the russian language.

**Key words:** dynamic of the language, lexicography, changes to language.

---

# СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

---

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

**Н.М. Баранова**

Кафедра экономико-математического моделирования  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются вопросы использования ИТ как средства реализации межпредметных связей при обучении российских и иностранных студентов различных специальностей дисциплинам экономико-математического цикла.

**Ключевые слова:** информационные технологии, дисциплины экономико-математического цикла, межпредметные связи.

Вхождение России в новые социально-экономические условия поставило перед вузами страны задачи необходимости проведения изменений в национальной системе образования: осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов, готовых к быстрым и стремительным переменам, способных принимать четкие и обоснованные решения, умеющих проявлять инициативу и творчество, действовать по-предпринимательски [1]. Ведь современный работодатель стремится заполучить профессионального и компетентного работника, владеющего навыками использования информационных технологий (далее — ИТ). Возможность получить качественное образование, сформировать у студентов умение быстро самообучаться, ориентироваться в новой для них информационной среде — эти задачи с успехом решают в Российском университете дружбы народов.

В начале февраля в РУДН проходила международная научно-практическая конференция, посвященная итогам пятидесятилетней подготовки кадров для развивающихся стран мира. Одним из вопросов, рассматриваемых на конференции, был: «Повышение качества образования и роль информационно-коммуникационных технологий в деле создания глобального партнерства». Данная стратегия Университета определяет динамику подготовки специалистов в соответствии с их потребностями и потребностями общества, а ИТ, внедренные в учебный процесс, должны способствовать максимальному достижению этих целей.

Проблемы недостаточности использования ИТ и проработанности их теоретических и практических основ, их комплексного использования в учебном процессе вузов, применение в профессиональной подготовке студентов гуманитарных специальностей (в частности студентов-юристов) успешно решаются на экономическом факультете РУДН.

Использование ИТ в образовательном процессе способствует формированию определенного стиля мышления студента, призвано научить самостоятельно приобретать и актуализировать знания, обеспечивать сочетание достаточно обширной общеобразовательной подготовки с возможностью глубокого постижения ряда дисциплин на основе компьютерных средств обучения.

ИТ открывают новые перспективы не только в методике обучения, но и интеграции дисциплин. Наглядное использование ИТ как средства осуществления межпредметных связей различных дисциплин в профессиональной подготовке студентов различных специальностей можно проследить на примере обучения российских и иностранных студентов экономических и юридических специальностей по дисциплинам экономико-математического цикла, информатике, правовой информатике и др.

Сетевые компьютерные технологии и сформировавшаяся на их основе всемирная информационная сеть Internet предоставляют огромные возможности для организации обучения: оперативный обмен достаточно крупными информационными блоками между «подмножествами Internet-серверов и конечными пользователями» (обмен файлами, электронная почта, телеконференции, аудио-, видеоконференции в режиме On-line).

Процесс обучения на экономическом, юридическом факультетах построен при всестороннем внедрении компьютерных сетевых технологий в информационно-педагогическую среду данного факультета, т.е. основан на так называемой концепции «клиент-сервер», при которой определенная учебная информация, находящаяся на сервере факультета (университета), доступна всем участникам учебного процесса.

Сегодня предпринимаются попытки по-новому определить роли преподавателей и учащихся, процессы их взаимодействия в ходе обучения, разработать новую, ориентированную на учащегося программу, построенную на диалоговых формах обучения, основанных на взаимопонимании и взаимодействии, что является одним из важнейших компонентов в процессе использования межпредметных связей учебного процесса.

ИТ легко вписываются в традиционный урок по предметам экономико-математического цикла и позволяют преподавателям организовывать следующие этапы учебной деятельности:

- этап приобретения знаний;
- этап обобщения и систематизации знаний;
- этап комплексного применения знаний, умений, навыков;
- этап закрепления и проверки.

Остановимся на этих этапах подробнее.

И этап «приобретения знаний» осуществляется посредством:

— представления в электронном виде учебно-тематических и календарных планов по учебным дисциплинам кафедры, программ, презентаций лекций, электронных книг, учебных материалов, заданий, вопросов, лабораторных, самостоятельных, контрольных, курсовых, дипломных и других видов работ, размещенных и постоянно обновляемых на портале экономического факультета ([economist.rudn.ru](http://economist.rudn.ru)), на портале университета ([web-local.rudn.ru](http://web-local.rudn.ru));

— проведения лекций с использованием компьютерных презентаций, ежегодно корректируемых и обновляемых преподавателями кафедры в соответствии с учебной программой;

— представления компьютерных обучающих программ по отдельным разделам математики и информатики, правовой информатики и др.;

— размещения на учебном портале факультета и университета электронных учебников, подготовленных на основе мультимедийных гипертекстовых технологий;

— разработки систем раздаточного материала в виде учебно-методических пособий и учебников для студентов факультета, а также учебной литературы, адаптированной для иностранных слушателей [3; 4];

— проведения практических занятий, спецкурсов и курсов по выбору по предметам экономико-математического цикла, правовой информатики, с использованием возможностей персональных компьютеров и встроенных прикладных программ.

II этап «обобщения и систематизации знаний» — это этап:

— обучения студентов (российских и иностранных) под руководством преподавателя (практические занятия, консультации, обсуждение курсовых, дипломных работ и др.);

— закрепления решения задач с учащимися по предметам экономико-математического цикла, с последующей компьютерной демонстрацией решения данной задачи в более короткие сроки и проверкой их ответов;

— выполнения компьютерных лабораторных работ, компьютерных практикумов по предметам экономико-математического цикла, правовой информатики, информатике и др. под контролем преподавателя;

— формирования у студентов навыков решения исследовательских, профессионально-ориентированных учебных задач.

ИТ позволяют расширить ряд задач, охваченных встроенными функциями по ряду дисциплин, и адаптировать будущего выпускника к современным требованиям времени, повысить его уровень знаний, интегративных умений, сформировать информационную культуру.

III этап «комплексного применения знаний, умений, навыков» дает возможность:

— пользоваться студентам в полном объеме общим сетевым дисковым пространством «Student» для решения профессиональных задач, использования необходимой литературы научной электронной библиотеки факультета, статисти-

ческими данными для их научной деятельности (написание курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций, научных статей, докладов и др.);

— анализировать полученные данные, сравнивать, обобщать научную информацию, делать выводы;

— принимать участие в российских и международных конференциях (в том числе и телеконференциях, аудио-, видеоконференциях в режиме On-line), на форумах, семинарах по проблемам в различных областях науки;

— использовать возможности Internet (E-mail, UseNet, ICQ, IRC и др.) и беспроводных средств доступа Wi-Fi, Bluetooth и др. для осуществления учащимися их научной деятельности;

— публиковать научные статьи, программы, тезисы и др. в периодических научных российских и международных издательствах (в том числе и на Web-сайтах сети Internet).

IV этап «закрепления и проверки» осуществляется через:

— разработанные и всесторонне внедренные в учебный процесс тестирующие программы (тесты On-line) для осуществления поэтапного, промежуточного и результатирующего контроля учащихся, оценки остаточных знаний студентов при аттестации вуза РФ;

— размещение на сайте факультета рейтинга успеваемости студентов и др. информации;

— контрольные, самостоятельные, лабораторные, курсовые, дипломные и др. виды работ;

— активное использование в учебном процессе электронной почты (например, для пересылки преподавателю студентом выполненных контрольных, лабораторных и других видов работ, для консультации по тому или иному учебному вопросу и др.);

— всестороннюю научную деятельность учащихся и др.

Использование ИТ в учебном процессе через интеграцию дисциплин позволяет реализовать следующие методические цели:

— усиление мотивации изучения предметов экономико-математического цикла, информатики, правовой информатики и др.;

— повышение уровня наглядности преподаваемых дисциплин;

— высвобождение учебного времени за счет компьютерного сопровождения лекционного материала, решения практических задач по предметам экономико-математического цикла с применением возможностей табличного процессора Excel, E-Views и др.;

— повышение эффективности всех видов учебных занятий по данным предметам (лекции, практические занятия, лабораторные, факультативы и др.), самостоятельная и исследовательская работа студентов;

— использование высвобожденного времени для сосредоточения внимания на практической стороне изучаемого вопроса и рассмотрения дополнительных и профессионально-ориентированных задач, углубляющих тематику дисциплин, способствующих развитию профессиональной компетенции;

- совершенствование знаний компьютерных, математических, правовых и др. программ, необходимых в учебно-профессиональной деятельности студентов;
- оперативное использование знаний при решении тактических и теоретических задач в условиях системного экономического кризиса, формирование предпринимательских навыков студентов;
- обеспечение возможности дальнейшего непрерывного образования учащихся;
- переход от традиционных методик обучения к современным, с использованием ИТ, направленных на профессионализм будущих специалистов;
- адаптировать российских и иностранных студентов к новой для них информационно-педагогической среде университета.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Беляков С.А. Модернизация образования в России: совершенствование управления. — М.: МАКС Пресс, 2009.
- [2] Балашова С.А., Лазанюк И.В., Аникина Н.К., Баранова Н.М., Дихтяр В.И. Математика и информатика. — М.: РУДН, 2009.
- [3] Багриновский К.А., Матюшок В.М. Экономико-математические методы и модели (микроэкономика). — М.: РУДН, 2009.

# INFORMATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF REALIZATION OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS

**N.M. Baranova**

Faculty of economic-mathematical modeling  
Russian Peoples Friendship University  
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In the article there are questions of use IT as means of realization of intersubject communications at training the Russian and foreign students of various specialities to disciplines of an economic-mathematical cycle.

**Key words:** information technologies, disciplines of an economic-mathematical cycle, intersubject communications.

---

## КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АСПЕКТЕ РКИ

**Л.В. Красильникова**

Кафедра русского языка для иностранных учащихся  
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
*Ленинские горы, ГСП-1, 1/51, Москва, Россия, 119991*

В данной статье ставится вопрос о когнитивном стиле учащихся-филологов. Рассматриваются отвлеченные существительные со значением действия и качества с точки зрения их распределения в лингвистических и литературоведческих текстах.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, обучение студентов-филологов, когнитивность, филологические термины.

Обучение русскому языку иностранных филологов, получающих широкую теоретическую подготовку по современному русскому языку и его истории, изучающих фольклор и русскую литературу от древности до наших дней, отличается своеобразием целей и задач. Конечной целью практического курса русского языка для иностранных филологов является свободное владение русским языком, близкое к уровню его образованного носителя, что позволяет говорить о формировании вторичной языковой личности.

Структура коммуникативной компетенции (КК) иностранных филологов, обучающихся в российских вузах, обладает своей спецификой и включает в себя следующие компоненты: языковой, речевой (иллокутивный), дискурсивный, прагматический, социолингвистический, предметный (лингвистический и литературоведческий), лингвистический, профессиональный (педагогический), исследовательский и культурно-стреноведческий [3]. Филологическая специфика таких составляющих коммуникативной компетенции, как языковая (умение правильно использовать языковые средства), речевая (умение строить речь в соответствии с иллокутивным заданием, с реализуемой интенцией), дискурсивная (способность соединять предложения в связное сообщение, используя для этого различные синтаксические и лексические средства), прагматическая (уместность выражаемой интенции ситуации общения) и социолингвистическая (способность понимать и производить речь, соответствующую данному социолингвистическому контексту акта коммуникации), проявляется в более высоком уровне требований, предъявляемых к знаниям, навыкам и умениям, которые учащиеся должны приобрести.

Особого внимания при осмыслиении специфики контингента иностранных учащихся филологического профиля требуют такие компоненты КК, как предметная, исследовательская, лингвистическая и профессиональная (педагогическая) компетенции. Лингвистическая (умение объяснить правильность или неправильность, уместность или неуместность того или иного речевого действия, сформулировать соответствующее правило) и профессиональная (организовать учебный процесс) обеспечивают деятельность учащегося-филолога как будущего препо-

давателя. Предметная компетенция филолога заключается во владении основными понятиями и терминами филологических наук, в умении ориентироваться в научной литературе, в наличии у учащихся представлений об истории развития филологии, различных научных направлениях и школах, современных методах и технологиях ведения научно-исследовательской работы. В то же время необходимо учитывать своеобразие целей подготовки лингвистов и литературоведов: для первых наиболее важна лингвистическая компетенция, для вторых — литературоведческая, а также лингвокультурологическая, хотя, разумеется, лингвистам не обойтись без знаний в области литературы и культуры, а литературоведам — в области теоретической лингвистики. Таким образом, общефилологическая компетенция включает в себя лингвистическую и литературоведческую составляющую. Данное разграничение важно для магистрантов и аспирантов с их узко-профессиональными задачами обучения и менее существенно для бакалавров, проходящих общегуманитарную и общефилологическую подготовку.

Исследовательская компетенция лежит в основе способности иностранных учащихся-филологов заниматься научной деятельностью, владеть современными научными подходами к исследованию русского языка и литературы. Задачи получения языковой базы, формирования и совершенствования навыков и речевых умений на материале текстов филологической проблематики решаются, как известно, прежде всего на занятиях по аспекту «Язык специальности». На таких аспектных занятиях достаточно ясно осознается, что речевые действия связаны с процессом познания, отражают познавательную деятельность человека, т.е. носят когнитивный характер. В учебно-научной сфере общения достижение коммуникативной компетенции осложняется необходимостью реализации «различного рода когнитивно-коммуникативных интенций, связанных с логико-смысловыми отношениями и понятиями определенного научного профиля» [7. С. 35]. Поэтому, по нашему мнению, в рамках учебно-научной сферы следует говорить не просто об исследовательской, а о когнитивно-исследовательской компетенции, которая обозначает способность учащегося реализовывать и понимать научные интенции в соответствующих ситуациях научного общения в письменных и устных формах.

Когнитивно-коммуникативные интенции, актуальные для определенной науки, оказывают большое влияние на формирование характерного для ее специалистов когнитивного «стиля подачи и представления информации, особенностей ее расположения и структурации в тексте/дискурсе...» [4. С. 80].

Своеобразие когнитивного стиля отличает и специалистов-филологов.

Естественно, что для филологов большую роль играет передача информации в текстовом виде. С учетом этого одной из актуальных задач теории и практики преподавания РКИ должна стать, на наш взгляд, глубокая разработка проблемы когнитивного стиля учащихся филологического профиля, что будет способствовать лучшему пониманию языкового устройства мира филологических текстов, филологического дискурса и поможет более адекватному решению лингвометодических задач обучения иностранных филологов. Так, например, специфические языковые черты текстов обоих подъязыков филологии — лингвистики и литературоведения — во многом определяются особенностями того, как в них проявля-

ется соотношение двух основных мыслительных типов: аналитического (рационалистического, левополушарного) и холистического (метафорического, правополушарного).

В целях обучения иностранному языку, когда процессы восприятия и переработки информации осуществляются учащимся как на родном для него языке, так и на изучаемом языке, в частности русском, предлагается разделять два понятия — «когнитивная способность» как способность осознавать реальный мир, категоризовать его и «когнитивный опыт» как результат освоения, осознания и познания окружающего мира [2. С. 127—128]. При этом если когнитивная способность совпадает у представителей разных языков и разных культур, то когнитивный опыт специфичен для каждой культуры. Изучая иностранный язык, учащийся должен усвоить иную концептуализацию мира, другой когнитивный опыт, т.е. перейти с одной системы мышления на другую.

Особая ситуация складывается на занятиях с иностранными студентами-филологами по языку специальности. Приезжая в Россию после окончания среднего учебного заведения у себя на родине, они не только не обладают «когнитивным опытом» в научной сфере общения, но и не знакомы в целом с филологией как наукой. Можно сказать, что сама «когнитивная способность» в области научно-исследовательской деятельности формируется у них параллельно с изучением русского языка.

При работе над языком специальности необходимо учитывать, что для иностранных учащихся новым является не только языковое наполнение учебно-научного и научного текста, в частности терминология определенной науки, но и сама структура реализующаяся в нем научного знания.

Трудными для иностранных учащихся-филологов являются отвлеченные существительные, широко представленные в научных текстах, в частности в филологическом дискурсе. Рассмотрим, каково соотношение производных существительных, прежде всего ядерных терминов, с процессным значением и с семантикой качества, свойства, используемых в текстах по лингвистике и литературоведческих текстах (терминологический минимум в [8]).

Подавляющее количество производных существительных-терминов, обозначающих процессы, представлено в фонетике (*аккомодация, артикуляция, асимиляция, диссимилияция и т.д.*), словообразовании (*аббревиация, аффиксация, интерфиксация, суффиксация т.д.*) и лексике (*займствование, наименование, обогащение, освоение т.д.*), что соответствует динамическому характеру данных лингвистических наук. Признаковые существительные немногочисленны: *мягкость, твердость звуков, напряженность, длительность* и т.д.

В базовой лингвистической дисциплине «Введение в языкознание» также преобладают термины с процессным значением над терминами со значением свойства, напр.: *взаимопонимание, воспроизведение, выявление, развитие, организация, исследование и наследственность, сходство, универсализм*.

Синтаксические и стилистические термины представлены в своем большинстве отвлечеными существительными со значением свойства: *валентность, модальность, стереотипность* и т.д. Немногочисленность отглагольных терминов

в морфологии отражает статичный, классификационный характер данного раздела о языке: *конкуренция, глаголы движения, изменение, склонение, спряжение, словоизменение*.

В то же время во всех лингвистических науках широко распространены термины, употребляющиеся в конкретном значении (а в отглагольных образованиях — обычно имеющих только конкретное значение):

- содержание обычного речевого действия — *выступление, заявление, постановление*;
- созданный в результате действия — дифференциация, транскрипция, произношение;
- отдельного акта действия — *поступок* (от глагола) *речевой*;
- результат мыслительной операции на объекте — *ударение* (значок над буквой), *окраска* (от глагола), *отрицание* и т.д.

Особое значение выражается отглагольными образованиями: указание типов связи между различными языковыми единицами: *синонимия*, в частности, синтаксическими единицами: *примыкание, согласование, управление*.

Таким образом, на основе базовых производных терминов того или иного раздела о языке можно сделать с некоторым допущением вывод о том, что фонетика, лексикология и словообразование — науки, в значительной степени изучающие процессы, в которых участвуют соответствующие языковые единицы, синтаксис занимается свойствами и связями (отношениями) синтаксических единиц, а стилистика — признаками, свойствами речевых произведений. Естественно, что такое понимание специфики каждой из лингвистических наук не отражает всю полноту и характер современной лингвистики, однако оно дает представление о начальном этапе становления данных языковедческих наук.

Для определения соотношения отглагольных и отадъективных существительных в текстах литературоведческой проблематики воспользуемся результатами комплексного изучения литературоведческой лексики, представленной в книге А.Г. Матюшенко «Литературоведческий текст: лексико-семантический аспект» [5]. Выборка лексических единиц проводилась из текстов по истории русской литературы XIX века.

Среди отглагольных субстантивов с процессным значением (около 70 единиц) отмечается небольшое число терминов, специфических для литературоведения: *трактовка, карнавализация, воплощение, осмысление, видение, истолкование, раскрытие*. Большинство же лексем носит общекнижный характер: *взаимодействие, усиление, воспроизведение, развитие* и т.д. Выделяются также ряд лексем, относящихся к жизнеописанию героев: *преступление, наказание, убийство, встреча* и т.д.

Производных существительных (отглагольных и отадъективных) со значением свойства и состояния насчитывается приблизительно такое же количество: *случайность, противоположность, сочувствие, гуманизм, психологизм* и т.д., что связано с традиционным антропоцентризмом литературоведческой науки. Не случайно, что одним из наиболее представительных классов лексических единиц

в литературоведческом тексте являются названия черт человеческой личности и нравственных качеств человека, выходящие собственно за предметную область литературоведения (3,1%) словника: *аккуратность, альтруизм, безнравственность, благородство, верность, гордость, доброта* и т.д. Встречаются, но гораздо реже, существительные, передающие состояния человека: *веселость, грусть, бодрость, тревога, разочарование* и др.

В текстах по литературоведению частотны деадъективные качественные существительные, передающие оценку разных сторон художественного произведения: содержания и пафоса (*идеиность, новаторство; комизм*); художественной формы (*завершенность, классичность, лаконизм, полифоничность, экспрессивность, выразительность*); отношения содержания к действительности (*достоверность, литературность, неправдоподобность*); общественного значения (*актуальность, народность*); воздействия на читателя (*занимательность, увлекательность*).

Особый пласт лексики в текстах по литературоведению, характеризующийся высокой частотностью, представляет категориальная лексика философской тематики, включающая в себя значительное число производных: *вечность, изменяемость, действительность; борьба, существование, логико-философские категории: бесконечность, вероятность, единичность, закономерность, истинность, причинность, противоположность, нерасчлененность, отдельность, зависимость, случайность* и др., мировоззренческие категории: *атеизм, безверие, неверие* и др., общие этические категории: *ненависть, несправедливость, нравственность, справедливость* и др.

Кроме того, материал словника позволяет выделить в большинстве своем отглагольные дериваты, имеющие только конкретное значение или употребляющиеся в прямом и переносном значениях: *воспоминание, произведение, сочинение, творчество, рассказ, повесть, описание, повествование, размытилени, завязка, развязка*.

Таким образом, в словнике по лингвистике отглагольные имена со значением процесса значительно преобладают над деадъективными качественными существительными. В этом проявляется особенность данной науки, которая изучает общие законы строения и функционирования человеческого языка.

В то же время в литературоведческой лексике отражаются особенности науки, изучающей художественную литературу: ее сущность, специфику и общественную функцию, т.е. в первую очередь качества и свойства. В связи с этим в словнике по литературоведению широко представлены признаковые производные имена.

Литературоведческий текст представляет собой метатекст, так как отражает в себе интерпретируемое художественное произведение на всех уровнях его содержания и формы, в силу чего его язык чрезвычайно богат [5. С. 23]. Кроме того, литературоведческий текст благодаря своей «философичности» включает в себя значительное число общих философских, логико-философских, мировоззренческих и этических понятий.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Авдеева И.Б., Васильева Т.В. Основания для выделения в лингводидактических целях учащихся инженерного профиля как самостоятельного контингента при обучении РКИ // МИРС. — СПб.: Златоуст, 2002. — № 2.
- [2] Величко А.В. Когнитивный подход к языку и практика преподавания русского языка как иностранного // Язык и социум. Материалы VII Международной научной конференции, 1—2 декабря, Минск, 2006 г. В двух частях. Часть I. — Минск, 2006. — С. 127—130.
- [3] Клобукова Л.П., Красильникова Л.В., Матюшенко А.Г. Специфика контингента иностранных учащихся-филологов в системе современной российской высшей школы // МИРС. — СПб., 2009 — № 4. — С. 91—98.
- [4] Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. — М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997.
- [5] Матюшенко А.Г. Литературоведческий текст: лексико-семантический аспект. — М.: Диалог-МГУ, 1988.
- [6] Митрофанова О.Д. Научные декларации — педагогическая реальность — методические технологии // Традиции и новации в преподавании русского языка как иностранного: Международная научно-практическая конференция. Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 22—24 ноября 2006 г.: Тезисы докладов. — М.: МАКС Пресс, 2006. — С. 122—124.
- [7] Нахабина М.М. Разработка системы модульных тестов по русскому языку как иностранному с учетом профессиональной ориентации иностранных граждан, поступающих в вузы России // Преподаватель. — 1998. — № 4 (6). — С. 34—36.
- [8] Программа-справочник по русскому языку для иностранных магистрантов-лингвистов (научный стиль речи) / Под ред. Ю.А. Тумановой. — М.: МГУ, 1998.

## COGNITIVE PECULIARITIES OF PHILOLOGICAL TERMINOLOGY FROM THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**L.V. Krasilnikova**

Department of Russian Language for Foreign Students  
Moscow State University  
Leninskie gory, GSP-1, 1/51, Moscow, Russia, 119991

The article given is devoted to the problem of cognitive style of students of Philological Faculty. The author deals with abstract nouns that name actions and qualities and describes their distribution in linguistic and literary texts.

**Key words:** cognitive style, teaching, Students-philologists, communicative competence, terms.

---

## РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ТУРКМЕНИСТАНА

Т.В. Кудоярова

Кафедра русской словесности и межкультурной коммуникации  
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина  
ул. Академика Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

В статье представлены материалы по исследованию особенностей функционирования русского языка в постсоветском Туркменистане и связанной с этим спецификой методических взглядов на его изучение как неродного в учебных программах для туркменских школ.

**Ключевые слова:** русский язык как неродной, учебная школьная программа, преподавание.

Туркменистан на сегодняшний день является одной из наиболее закрытых стран на постсоветском пространстве. Существуют лишь единичные публикации, позволяющие судить о положении дел с изучением русского языка в этой Республике после распада Союза.

В соответствии с Конституцией (статья 12) независимой Республики Туркмении государственным языком является туркменский язык, статус русского языка в этом документе не определен. В то же время на основании «Закона о языке» от 1990 года русский язык имел статус языка межнационального общения, однако в 1996 году этот статус был официально отменен [4]. Туркменистан входит в число стран СНГ, однако правительство этой страны не подписало соответствующих документов о формировании единого (общего) образовательного пространства на постсоветской территории («Концепция формирования единого общего образовательного пространства Содружества Независимых Государств» от 17 января 1997 года, «Концепция модельного образовательного кодекса для государств — участников СНГ», модельный закон «О языках» от 24 декабря 2004 г.

В общеобразовательных учреждениях Республики русский язык изучается наряду с английским и другими мировыми языками, а в сохранившихся после перестройки русскоязычных классах — как родной.

С 1 сентября 2002 года все оставшиеся 49 русско-туркменских школ были преобразованы в туркменские, а количество русскоязычных классов в них сокращено до одного в каждой школе. В Ашхабаде лишь двум самым крупным учебным заведениям — гимназии № 1 и школе № 7 — было разрешено оставить по два русских класса. После ликвидации административным путем русских классов в отдельных населенных пунктах дети из русскоязычных семей были переведены в туркменские классы. В результате число учащихся в школах с русским языком обучения резко снизилось.

Политика «туркменизации всей страны» привела к тому, что русскоязычные детские дошкольные учреждения в Туркменистане отсутствуют, но существуют платные русскоязычные группы подготовки к школе. В стране нет филиалов российских вузов, практически не осталось высших учебных заведений, готовящих преподавателей русского языка и литературы для старших классов средних школ и высших учебных заведений.

Исключение составляет небольшое отделение в пединституте г. Туркменабада, которое выпускает ежегодно 5—6 специалистов по русскому языку и литературе. В 2001 году были ликвидированы почти все кафедры русского языка и литературы, отменена система повышения квалификации по русскому языку.

В результате этих мероприятий была прекращена в основном система подготовки и переподготовки учителей русского языка для общеобразовательных учреждений.

Последние публикации, однако, свидетельствуют о том, что функционирование русского языка в Туркменистане вновь продуктивно осуществляется на официальном, бытовом, образовательном, научно-исследовательском и культурологическом уровнях [2]. На официальном уровне — за счет расширения международных деловых контактов со странами СНГ, печатания изданий внутри страны как на туркменском, так и на русском языках (газета «Нейтральный Туркменистан» и др.). На бытовом уровне русский язык наряду с государственным широко используется в магазинах, на рынках, в общественном транспорте. Каждый гражданин теперь может обратиться с запросом в официальные организации или получить извещение о выборах также на двух языках. На научно-исследовательском уровне предполагается использование русского языка (по выбору) совместно с туркменским и английским языками при оформлении материалов, конференций по вопросам науки и техники.

Русский язык становится все более популярным на информационном рынке. Большинство телезрителей интересуется программами российских телеканалов, пользователям всемирной сети Интернет наиболее доступны сайты на русском языке.

В культурной жизни Ашхабада заметна роль русского драматического театра им. А.С. Пушкина. В ближайшее время намечено открытие филиала МГУ им. М.В. Ломоносова и Российского государственного университета нефти и газа им. Губкина.

Однако следует принимать во внимание и те факторы, которые оказывают негативное действие на функционирование русского языка в республике. По мнению ряда авторов [5. С. 147], «основными проблемами страны являются проблемы ограничения свобод его граждан, в том числе и в сфере образования». Считается, что выпускники русскоязычных школ практически лишены возможности получить высшее образование, так как туркменские школы-девятилетки не дают полноценных знаний по сравнению с 10—11—12 летним обучением в других странах СНГ [5]. Поступление в зарубежные вузы весьма проблематично, а в самой республике преподавание в вузе с 2002 года проводится лишь на государственном языке.

Оживление интереса к освоению русского языка в республике связывают сейчас, в частности, с подписанием Соглашения о строительстве совместного газопровода в Каспийском море (Россия — Казахстан — Туркменистан) вместо запланированного ранее со стороны США проекта в обход России.

Имеется мнение, что проблема преподавания русского языка в Туркменистане, как и в других государствах среднеазиатского региона СНГ, в значительной мере зависит от укрепления экономических, политических и межкультурных свя-

зей с Россией. Очередным шагом в их укреплении послужил саммит прикаспийских стран в октябре 2007 года (Россия, Азербайджан, Казахстан, Туркменистан, а также Иран). Эта встреча на межправительственном уровне по своей значимости была названа журналистами «Тегеран-2007». Принятая по результатам работы саммита Декларация может сыграть положительную роль не только в осуществлении долгосрочных совместных проектов, но и в возрождении интереса к изучению русского языка в Средней Азии.

Так, например, празднованию Года русского языка в мире (2007 год) были посвящены различные мероприятия под лозунгом «Популяризация языка великого русского народа», в том числе «Дни русского языка», при организационной поддержке комиссий двух стран [2]. Проводились также выставки «Россия — Туркменистан: вехи дружбы и сотрудничества», выставка работ туркменских художников и скульпторов, получивших образование в России; конференция по вопросам преподавания русского языка в учебных заведениях Туркменистана. По сложившейся традиции 6 июня в Ашхабаде были возложены цветы к памятнику А.С. Пушкина, воздвигнутом еще в 1901 г. Эти данные свидетельствуют о наличии положительных реалий в сфере межкультурной коммуникации Туркменистана и России, которые позитивно влияют и на обучение русскому языку.

Среди путей решения проблемы все большую значимость приобретает дистанционное и заочное обучение по программе 10—11 классов, а также создание на территории России интернатов для выпускников туркменских школ.

Следует отметить, что до недавнего времени в Туркменистане признавались иностранные дипломы только из очных учебных заведений. Несмотря на это, Туркменистан участвует в Российской столичной программе дистанционного русскоязычного обучения «Московский аттестат», в которую за пятилетие существования было вовлечено около 1700 школьников из разных стран СНГ. Это играет большую роль в деле восстановления и развития общего образовательного и культурного пространства на постсоветской территории.

Знаменательно, что в ежегодно проводимом Международном конкурсе «Язык-RU. Нужен ли русский язык компьютерному поколению?» приняло участие рекордное количество преподавателей Туркменистана — 32 человека, из которых трое стали лауреатами Пушкинской премии [1]. В августе 2007 года десять туркменских русистов выезжали в Москву на повышение квалификации. Туркменские школьники участвовали в Московской олимпиаде по русскому языку и литературе для стран СНГ и Балтии 2006 года и в фестивале 2009 года (ГИРЯ им. А.С. Пушкина), однако делегация их была немногочисленна.

Таким образом, потеря русским языком статуса «языка братского сотрудничества» либо «второго родного языка» в Туркменистане вызвала сокращение числа его изучающих и снижение воспроизводства квалифицированных педагогических кадров. Это привело также к изменению целей и задач изучения его в школах страны. Применительно к новым целям стали разрабатываться новые учебные школьные программы по русскому языку и новые учебники.

Указанные нововведения в настоящее время исследованы мало, однако они представляют большой интерес для выявления специфики образовательной среды

в Туркмении, для определения и описания методических подходов, использованных в учебных школьных программах по русскому языку, а также для разработки с целью подготовки будущих учителей-русистов программы спецкурса, отвечающей современным педагогическим требованиям.

Под образовательной средой мы понимаем совокупность необходимых условий, способствующих не только успешному обучению, но и освоению, а также усвоению иноязычного социокультурного опыта.

Согласно нашей концепции [1], школьные учебные программы являются важным компонентом образовательной среды, ее ядром. Анализ специфики школьных учебных программ по русскому языку в Туркменистане, как и в других странах постсоветского зарубежья, необходим для выявления составляющих (компонентов) образовательной среды, так как именно программы фиксируют изменения социального заказа общества.

В сентябре 2009 года на конференции, посвященной русскому языку, в г. Ашхабаде автором статьи было проведено анкетирование 67 делегатов конференции, из них 59 — преподаватели-русисты из общеобразовательных туркменских школ, 3 преподавателя — из смешанных школ с туркменскими и русскими классами и 5 преподавателей русского языка из вузов: Туркменского национального института мировых языков им. Д. Азади и Туркменского государственного университета им. Махтумкуме. Все преподаватели отмечали, что интерес к русскому языку не угас. Взрослое население, особенно в городах, владеет русским языком, многие родители стараются отдать детей в русские классы с целью получения хорошего образования и возможности продолжить учебу и работу в России.

Однако подрастающее поколение с трудом осваивает русский язык, который преподается как второй иностранный и в школах, и в вузах. Этому сопутствует практическое отсутствие русской языковой среды в селах и уменьшение ее в городах, изменение статуса русского языка, сокращение процента русскоязычного населения и сфер использования русского языка. Со слов преподавателей, с 1991 года в Туркменистане не поступало российских учебников.

Изучение русского языка проводится по новой национальной программе и вновь созданному учебнику, а также кое-где по старым российским учебникам. В русских классах обучение проводится по российским программам и учебникам. В туркменской школе, в отличие от английского языка, который преподается с первого дня обучения, русский язык изучается со второго полугодия первого класса по десятый класс включительно по 2—3 часа в неделю; с 6-го класса — курс русского языка и литературы интегрированный. Среди сложностей в работе все преподаватели отметили разный исходный уровень владения детьми русским языком: в школу поступают как дети из русскоязычных семей, так и дети, вовсе им не владеющие, которым в семье не могут помочь. Это обстоятельство вызывает необходимость разработки новых методических приемов в обучении русскому языку как неродному, в частности, практикуется разделение учащихся на соответствующие уровню их знаний группы.

Большое значение имеет детсадовская подготовка детей в группах русского языка, но их процент незначителен. Преподаватели сетовали на сокращение учебных часов по русскому языку (раньше было по 4—5 часов в неделю), а также на то,

что в условиях интегрированного курса русского языка и литературы трудно одновременно хорошо усвоить грамматику (особенно тюркоязычным детям) и изучить художественную литературу.

Было заявлено, что новая национальная программа по русскому языку близка по своему содержанию к типовым программам советского периода, в которых русский язык изучался как неродной, и в настоящее время эта программа не вполне соответствует цели изучения его как иностранного. Общим пожеланием было как можно чаще иметь возможность повышать квалификацию в России, а также возобновить и увеличить выпуск необходимой методической литературы, учебников, книг на русском языке.

Находясь в Ашхабаде, можно было лично убедиться в том, что не только на деловом (конференция), но и на бытовом уровне (в транспорте, на улице, в музее) туркменское население понимает и охотно говорит по-русски, хотя степень владения языком различна. Таким образом если не юридически, то фактически русский язык продолжает играть роль языка межнационального общения. Поэтому на сегодняшний день можно говорить скорее об изучении его в школах как неродного/иностранного, но не только иностранного, как английский и другие мировые языки.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Кудоярова Т.В. Русский язык в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии: Автореф. дисс. ... канд. педагогич. наук. — М., 2009.
- [2] Мамедов Б.Б. Функционирование русского языка в Туркменистане // Материалы международн. научно-практич. конф. специалистов-филологов и преподавателей-русистов по проблемам функционирования, преподавания и продвижения русского языка за рубежом. — М.: Федеральное агентство по образованию; Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2007. — С. 319—321.
- [3] Материалы международного семинара для преподавателей русского языка государств — участников СНГ и стран Балтии. — М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006.
- [4] Русский язык в новых независимых государствах: результаты комплексного исследования. — М.: Фонд «Наследие Евразии», 2008.
- [5] Хуторской А.В. Образовательное пространство СНГ — проблема сравнительной педагогики. — М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2006.

## PROBLEMS OF RUSSIAN LANGUAGE FUNCTIONING AND TEACHING IN POST-SOVIET TURKMENISTAN

T.V. Kudoyarova

Chair of Russian philology and intercultural communication  
State institution of Russian-language, of A.S. Pushkin  
Acad. Volgin str., 6, Moscow, Russian, 117485

The article presents research data on peculiarities of Russian language functioning in post-Soviet Turkmenistan and the resulting specifics in methods of teaching it as not a mother-tongue in Turkmen school curricula.

**Key words:** the Russian language as not «a mother — tongue», school curricula, teaching.

---

## **СИНХРОННО-ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ (на примере категории глагольного вида)**

**Н.С. Новикова, И.А. Пугачев**

Кафедра русского языка инженерного факультета  
Российский университет дружбы народов  
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

В статье описывается сопоставительный синхронно-диахронический подход к изучению категории глагольного вида, который дает иностранцам возможность понять логику видового противопоставления, закономерность выбора той или иной видовой формы и, соответственно, способствует осознанному формированию у них коммуникативной компетенции на русском языке.

**Ключевые слова:** синхрония и диахрония в языке, виды глагола, противопоставления видов, русский как иностранный.

Все преподаватели-практики, работающие в иностранной аудитории, сталкиваются с трудностями при изучении грамматической темы «Виды глагола». Это связано прежде всего с тем, что само понятие вида оказывается чрезвычайно сложным для иностранцев, не имеющих в своих родных языках подобных категорий, где все нюансы протекания действия выражаются с помощью различных глагольных времен.

Как же донести до учащихся логику видовременной системы русского глагола, как показать им, что в этой системе нет ничего случайного и/или избыточного и что все в ней подчинено целям достижения наиболее успешной коммуникации?

К решению этой проблемы можно и нужно (по нашему мнению) подойти с 2-х сторон: с точки зрения сопоставительного синхронического описания глагольных систем родного языка учащихся и русского языка и описания диахронического, помогающего иностранцам понять логику формирования категории вида, которая и возникла для того, чтобы компенсировать «усеченностъ и недостаточность» временной системы русского глагола.

Презентация категории вида должна, как нам кажется, начинаться с того, что педагог предлагает студентам подумать вместе, какие характеристики может иметь действие. В ходе совместных логических рассуждений учащиеся приходят к выводу, что действие может совершаться в прошлом, настоящем и будущем, быть однократным или многократным, протяженным или мгновенным, являться законченным или незаконченным, характеризоваться результатом (сохраняющимся или несохраняющимся на момент речи), предшествовать другому действию или следовать после него. Все эти особенности действия, выявленные совместно со студентами, преподаватель представляет на доске в виде следующей схемы (рис.).

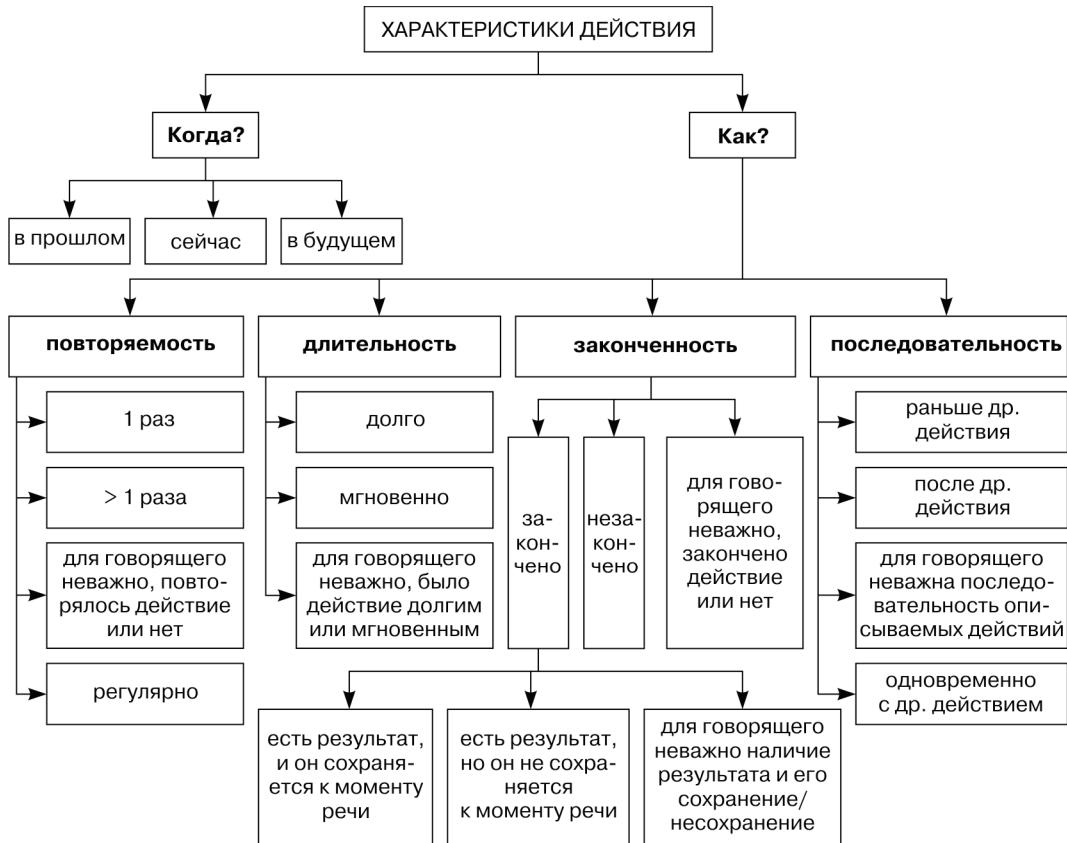


Рис. Схема характеристик действия

Данная схема очень удобна для того, чтобы сделать (вместе со студентами!) вывод о том, что в русском языке категория времени описывает, **когда** произошло / происходит / будет происходить действие, но не дает информации о том, **как** это действие происходило / происходит / будет происходить. Для описания особенностей протекания действия в русском языке существует категория вида, отвечающая на вопрос **как?**

После такого логического представления учащимся сообщается, что в русском языке существуют 2 вида — НСВ и СВ, очерчивается круг речевых ситуаций, которые они покрывают, подчеркивается, что у глаголов СВ нет настоящего времени (здесь стоит предложить студентам подумать логически, почему у СВ неполнная парадигма времен!), и, далее, вводятся правила использования НСВ и СВ в прошедшем и будущем времени, как это делается обычно в курсе РКИ. При этом, естественно, учащимся первоначально дается ядро системы: приводятся примеры, в которых возможно использование одного и только одного вида. Далее эти теоретические положения закрепляются в упражнениях, чтобы (в идеале) довести навык отбора вида до автоматизма.

Обычно на данном этапе обрабатывается навык выбора вида при описании многократного / однократного действия, протяженного / мгновенного действия, а также законченного / незаконченного действия (с результатом или без).

Усваивая ядро системы, студент приобретает базовые знания, которые затем расширяются, охватывая случаи конкуренции видов; начинается новый этап, в ходе которого студент должен учиться варьировать выбор глагольного вида в зависимости от коммуникативной задачи.

Опыт показывает, что необходимость самостоятельного выбора глагольной формы при построении высказывания в зоне языковой свободы часто пугает учащихся: они пытаются найти какую-нибудь универсальную прагматическую стратегию, построить таблицу соответствий между глагольными формами русского и родного языков: например, форма прошедшего времени НСВ ассоциируется у англоговорящих с формой Past Continuous. Но такое соответствие справедливо лишь для одного из значений, выражаемого в русском языке формой НСВ. Как же быть с другими значениями? И почему вообще «под одной крышей» НСВ объединяются такие разные значения, как, например, повторяемость и процессность? Какова внутренняя логика именно такого объединения? Почему, в свою очередь, глагол СВ может обозначать и однократное, и мгновенное, и законченное, и результативное действия?

Именно многозначность каждой видовой формы и непонятная логика этой многозначности представляет большую трудность для студента.

Помочь учащимся разобраться в кажущемся «хаосе» может диахронический подход, который, познакомив их с историей возникновения видов, даст им возможность понять логику видовых оппозиций и даже найти (пусть приблизительные, но чрезвычайно полезные для практики) аналогии с глагольными формами родного языка.

При таком подходе студентам дается краткий экскурс в историю глагольных форм с анализом тех значений, которые выражали аорист, плюсквамперфект, древние имперфект и перфект, а также оппозиций, в которые вступали эти временные формы. Как известно, перфект и аорист противопоставлялись с точки зрения наличия/отсутствия связи с настоящим, аорист и имперфект противопоставлялись по наличию/отсутствию ограничений на длительность действия, имперфект и перфект — по наличию/отсутствию ограничений на повторяемость, плюсквамперфект и имперфект — по наличию/отсутствию ограничений на последовательную связь событий. Всю эту информацию удобно представить в виде следующей таблицы (табл. 1).

Таблица 1  
Глагольные времена и оппозиции между ними (вариант 1)

Основа оппозиции (противопоставления)	Перфект	Аорист	Имперфект	Плюсквамперфект
Ограничение на <b>повторяемость</b>	+	-	-	явление отсутствует
Ограничение на <b>длительность</b>	явление отсутствует	+	-	явление отсутствует
Связь с <b>настоящим</b>	+	-	явление отсутствует	явление отсутствует
Ограничение на <b>последовательность</b> событий	явление отсутствует	явление отсутствует	-	+

Необходимо напомнить учащимся, что оппозиция — очень важная структурная категория любой системы, очень сильное логическое отношение, которое сохраняется при любом позиционном варьировании противопоставленных единиц —ср., например, сохранение противопоставления твердости-мягкости во всех формах падежных окончаний. Поэтому даже при уходе из системы одного из членов оппозиции сама оппозиция сохраняется — роль противопоставленного по какому-либо признаку члена переходит к другому структурному элементу системы. Так произошло и с системой глагольных времен: в ходе исторического развития плюсквамперфект и аорист постепенно исчезают, но оппозиции, членами которых они являлись, сохраняются. Поэтому с исчезновением аориста его роль немаркированного члена в оппозиции «наличие/отсутствие связи с настоящим» берет на себя имперфект, а роль маркированного члена в оппозиции «наличие/отсутствие ограничений на длительность» переходит к перфекту. С уходом плюсквамперфекта его роль маркированного члена оппозиции «наличие/отсутствие ограничений на последовательную связь событий» передается перфекту.

Почему происходит именно так, удобно объяснить с помощью таблицы (табл. 2).

Таблица 2  
Глагольные времена и оппозиции между ними (вариант 2)

Основа противопоставления	Перфект	Аорист	Имперфект	Плюсквамперфект
Ограничение на <b>повторяемость</b>	+	варианты отсутствуют	-	варианты отсутствуют
Ограничение на <b>длительность</b>		← +	-	варианты отсутствуют
Связь с <b>настоящим</b>	+	- →		варианты отсутствуют
Ограничение на <b>последовательность</b> событий	↑		-	+

При таком объяснении иностранцам становится понятна логика возникновения категории вида, становятся ясны некоторые особенности функционирования видов, которые раньше представлялись им непонятными: почему, например, глагол СВ в форме прошедшего времени может обозначать и мгновенное действие (когда «за маской» современного СВ проступают черты древнего аориста), и действие в прошлом, результат которого сохраняется в настоящем (это значение современный СВ получил от древнего перфекта), и одиночное законченное действие в последовательной цепочке событий (это значение осталось СВ в наследство от ушедшего плюсквамперфекта).

Интересно, что древнерусскую систему глагольных времен по значению и употреблению можно соотнести с системой времен современного английского языка [1]. Автором проведено сопоставительное исследование глагольных систем, результаты которого нам показалось удобным свести в таблицу (табл. 3).

Таблица 3

**Значение вида в русском и английском языке (вариант 1)**

Древнерусские глагольные формы	Примерно соответствующие (по значению и употреблению) глагольные формы современного английского языка
Аорист	Simple Past
Имперфект	Past Continuous
Перфект	Present Perfect
Плюсквамперфект	Past Perfect

Из этой таблицы понятно, что с уходом из языка аориста и плюсквамперфекта, с увеличением числа контекстов, «покрываемых» формами имперфекта и перфекта, с перерождением древнего перфекта в современный СВ, а имперфекта — в современный НСВ мы получаем следующее (табл. 4).

Таблица 4

**Значение вида в русском и английском языке (вариант 2)**

Современные видовые формы русского языка (прошедшее время)	Примерно соответствующие (по значению и употреблению) глагольные формы современного английского языка
СВ	Simple Past, Present Perfect, Past Perfect
НСВ	Past Continuous, Simple Past

Такая таблица соответствий (хотя и очень приблизительных, как показывает опыт) очень помогает англоговорящим учащимся. Она позволяет осознать, почему формы НСВ в зависимости от конкретной ситуации могут переводиться на английский язык и формами Past Continuous, и формами Past Simple, а формы СВ — соответственно Present Perfect, Past Perfect или Past Simple. Иностранные начинают понимать, что именно разница базисов противопоставлений, лежащих в основе видовременной и, соответственно, временной системы глагольных форм в русском и английском языках, и определяет невозможность составления однозначной таблицы соответствий.

Возвращаясь к вышеприведенной таблице, отметим, что она наглядно показывает: в любой из четырех оппозиций маркированным членом оказывается СВ, а немаркированным — НСВ.

Обращая внимание учащихся на этот факт, педагог помогает глубже понять логическую суть видового противопоставления: НСВ противопоставлен в русском языке СВ как форма, называющая действие без каких-либо ограничений, форме, называющей действие с рядом ограничений. Так, например, использование НСВ в форме прошедшего времени не всегда говорит об отсутствии результата — говорящий может просто не упоминать о нем (ввиду незначимости этой характеристики действия в условиях конкретной коммуникативной задачи). Аналогично, использование данной формы без поддержки контекста не всегда свидетельствует о том, что действие было повторяющимся: в зависимости от семантики глагола оно может говорить только о том, что действие совершилось, а происходило это много раз или один раз, уточняется говорящим с помощью дополнительных контекстных средств (если это важно с точки зрения его коммуникативных намерений). Таким образом, НСВ и СВ оказываются противопоставлены как общее (НСВ) и частное (СВ) (табл. 5).

Таблица 5  
Значение видов в русском языке

	Общее (НСВ)	Частное (СВ)
1	Отсутствие ограничений на повторяемость. Если $n$ — число повторений, то $n = 1 \div \infty$	Частный случай: $n = 1$
2	Отсутствие ограничений на длительность. Если $\Delta t$ — длительность действия, то $\Delta t = 0 \div \infty$	Частный случай: $\Delta t = 0$
3	Отсутствие ограничений на законченность	Законченное действие — частный случай действия вообще
4	Отсутствие ограничений на результативность	Действие с результатом — частный случай законченного действия
5	Отсутствие ограничений на связь с настоящим	Действие с результатом, сохраняющимся в настоящее время — частный случай законченного результативного действия
6	Отсутствие ограничений на последовательность событий (при перечислении действий)	Последовательная цепочка действий — частный случай при перечислении действий, когда каждое последующее действие начинается только после окончания предыдущего

Таким образом, НСВ — более обобщенная, более «широкая» форма, а СВ — более конкретная, более детализованная. Понимание этого факта плавно подводит учащихся к ответу на вопрос: какие формы прошедшего времени более частотны в речи — СВ или НСВ? Почему?

При ответе на этот вопрос студенты обычно отвечают, что более частотными, на их взгляд, оказываются формы СВ (именно они больше «на слуху»), а вот ответить на вопрос «почему» они обычно затрудняются: ведь формы НСВ обладают, казалось бы, более широким содержанием. И тут следует напомнить учащимся о том, что язык — это прежде всего средство коммуникации. Каждый коммуникативный акт обладает сиюминутностью, он происходит здесь и сейчас и характеризуется конкретной коммуникативной целью, для достижения которой говорящий стремится к конкретизации и детализации.

Так, если мы говорим о разговорной речи, то очевидно, что коммуникативное намерение говорящего высказать какую-либо обобщающую информацию гораздо менее частотно, чем намерение сообщить что-то конкретное в конкретной ситуации. Поэтому вполне естественно, что для описания прошлых событий в разговорной речи превалируют глаголы СВ.

И, напротив, в текстах учебников, содержащих обобщенную информацию, не характеризующуюся сиюминутностью, привязанностью к конкретной коммуникативной ситуации, более частотными являются глаголы НСВ.

Можно сказать, что форма СВ несет в себе гораздо больше семантического содержания, значимого для коммуникации, чем форма НСВ. Действительно, при любом акте общения одним из наиболее важных вопросов оказывается вопрос о том, было ли действие законченным или нет, характеризовалось ли оно результатом или нет, и если результат был, сохраняется ли он на настоящий момент: от ответа на этот вопрос часто зависит стратегия дальнейшего поведения коммуникантов.

Иными словами, форма НСВ дает прежде всего общую информацию, а форма СВ — информацию конкретную, на основе анализа которой коммуниканты и строят в дальнейшем собственную коммуникативную стратегию.

Использование изложенной выше методики представления глагольных видов, базирующейся на диахроническом и сопоставительном синхроническом описании, дает иностранцам возможность понять логику видового противопоставления, закономерность выбора той или иной видовой формы и, соответственно, способствует осознанному формированию у них коммуникативной компетенции на изучаемом языке.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Сивергина О.В. Диахроническое описание системы времен глагола родного языка как способ понимания и осмыслиения времен английского глагола // Мат-лы межвуз. конф. «Лингвистические и методические аспекты подготовки научно-технических переводчиков». — М.: РУДН, 2001. — С. 242—248.

# **USAGE OF THE SIMULTANEOUS-DIACHRONIC APPROACH TO HELP DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKERS (the case study of verbal form)**

**N.S. Novikova, I.A. Pugachev**

Russian Language Department of the Engineering Faculty  
Peoples' Friendship University of Russia  
Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923

The article describes the use of the comparative simultaneous-diachronic approach in the study of verbal form which allows foreign language speakers to understand the logic of juxtaposition, word and form choice, and thus supports their ability to develop communicative competencies in Russian language.

**Key words:** simultaneous-diachronic approach, verbal aspects, juxtaposition, word and form choice, Russian as a foreign language.

---

## ЯЗЫКОВАЯ И КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ КАРТИНЫ МИРА: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Ф.Г. Самигулина

Кафедра русского языка  
Южный федеральный университет  
ул. Пушкинская, 150, Ростов-на-Дону, Россия, 344006

В статье анализируется специфика взаимодействия социумов разного типа и информативность концепта. Основное внимание уделяется возникновению коммуникативной неудачи на базе неоднозначной трактовки концепта.

**Ключевые слова:** языковая картина мира, концептуальная картина мира, когнитивная база, лингвопрецедентность, объем концепта, коммуникативная неудача.

Взаимодействие мышления и языка, их взаимопроникновение в процессе коммуникации приобретает особую значимость в современном мире, что связано с повышением требований к толерантности во всех сферах моно- и межкультурного общения. Сказанное определяет актуальность анализа возможной неоднозначности трактовки концепта как ментального национально-специфического образования.

Известно, что концепты являются идеальными сущностями, формируются в сознании человека и выступают в качестве глобальных мыслительных единиц. Концептами как ментальными сущностями человек оперирует во внутренней речи. При этом основной единицей внутренней речи, с точки зрения Н.И. Жинкина, является универсально-предметный код (или УПК) [2. С. 158—162]. Концепты равнозначны смыслу, возникающему в контексте коммуникации, и кодируются в сознании единицами УПК. Единицы предметного универсального кода имеют принципиально предметно-образный, то есть чувственный характер. При этом универсальность кода обусловлена тем, что им обладают все носители языка. Тем не менее, содержание концептов различно у каждого индивида, поскольку оно отражает субъективный чувственный опыт человека, полученный им в процессе жизнедеятельности через его органы чувств. Кроме того, концепты имеют и этнокультурную специфику, так как это единицы коллективного знания, которые могут быть вербализованными. Так, в семантике слов фиксируется определенное экстралингвистическое содержание, которое репрезентирует обслуживаемую языком культуру. Именно через значение осуществляется связь лексических единиц с внеязыковой действительностью. При этом язык как феномен культуры может выполнять две основные функции: коммуникативную и кумулятивную, основу последней составляет такое доминантное свойство языкового знака, как информативность. Язык в этой функции выступает связующим звеном между поколениями, служит «хранилищем» и средством передачи внеязыкового коллективного опыта. Наиболее ярко кумулятивная функция проявляется в области лексики, так как именно она непосредственно связана с предметами и явлениями окружающей действительности. Прежде всего в лексике отражаются фрагменты социального опыта, связанного с основной деятельностью данного народа.

Для рассмотрения вопросов отношений человека с миром обычно используется метафора «картина мира». При этом окружающий человека мир представлен в трех формах:

1) реальная картина мира — объективная внеречевая данность, это мир, окружающий человека; 2) концептуальная картина мира — это отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное; 3) языковая картина мира — отражает реальность средствами языка, но не прямо, а через культурную картину мира [4. С. 5]. Понятие картины мира (в том числе и языковой) строится на изучении представлений человека о мире. Мир — это человек и среда в их взаимодействии, картина мира в сознании — результат переработки информации о среде и человеке. В когнитивной лингвистике справедливо утверждается, что концептуальная система человека, отображенная в виде языковой картины мира, зависит от физического и культурного опыта, непосредственно связана с ним. При этом явления и предметы внешнего мира представлены в человеческом сознании в форме внутреннего образа. Картина мира, которую можно назвать знанием о мире, определяет основу индивидуального и общественного сознания. В свою очередь, полнота знаний, их специфика могут быть различными не только у людей разных культур, но и у представителей одной культуры. В связи с этим и концептуальные картины мира у разных людей могут не совпадать, например, у представителей разных эпох, социальных, возрастных групп, различных областей научного знания и т.д. Говорящие на разных языках могут иметь при определенных условиях близкие концептуальные картины мира, а говорящие на одном языке — разные. Следовательно, в концептуальной картине мира может взаимодействовать общечеловеческое, национальное и личностное. Кроме того, в сознании одного человека или всех представителей этноса в целом могут существовать разные по объему и содержанию картины мира: научная и так называемая наивная (причем последняя может замещать у некоторых представителей этноса и научную картину мира). В связи с этим в когнитивной лингвистике вводится понятие *объема концепта*, т.е. полноты его содержания, представленного в сознании человека. По объему выделяют концепт-минимум и концепт-максимум. В концепте-максимум реалия в сознании индивида отражена наиболее полно, во всем ее многообразии, в отличие от концепта-минимум, в котором та же реалия представлена фрагментарно. Так, *закон* в виде концепта-минимум представлен и отражен в обыденном сознании носителей общелитературного и разговорного языка, а в виде концепта-максимум — в сознании носителей субкода (напр., юридического профессионального языка). На этой основе выделяются две картины мира: наивная, оперирующая концептами-минимум, и научная, оперирующая концептами-максимум.

Таким образом, есть окружающий мир, образ которого более полно или менее полно представлен в сознании человека и зафиксирован в языковых единицах. Соответственно, картина мира представлена в языковой, но не является ею. С психолингвистической точки зрения необходимо дифференцировать реальный мир, окружающий нас, и его образ (т.е. картину мира), который создается в голове че-

ловека. Во-первых, мир разнообразнее и богаче, чем его отражение в нашем сознании. Это обусловлено тем, что человек воспринимает мир в соответствии со своими потребностями, выбирая из всей информации о картине мира только значимую для него, что в дальнейшем фиксируется в общественном сознании и передается последующим поколениям. Если культура — это способ приспособления к окружающей среде, то «культурная информация» — это информация, аккумулирующая модели поведения, способствующие выживанию в данной среде. В связи с этим у людей, находящихся в разных климатических условиях, могут возникнуть разные потребности, соответственно, сформируются разные культурные традиции, что естественным образом влечет за собой формирование разных картин мира. Во-вторых, картина мира является первой степенью абстракции в мышлении человека. Это ведет к тому, что она не идентична окружающей действительности, так как образ мира в нашем сознании имеет схематичный характер, что связано со спецификой работы левого полушария (логического мышления). Кроме того, по степени абстракции созданные картины мира могут отличаться, например, в зависимости от того, в чьем сознании сформирована данная картина мира: в сознании ребенка или взрослого человека, ученого. Следовательно, содержание картины мира может зависеть не только от национальности, но и от культурных ценностей, психологии человека и его способностей. Поэтому в рамках одного социума в сознании людей отмечается существование различных картин мира, специфика которых обусловлена потребностями индивидуумов, их интеллектуальными особенностями и интересами. Впоследствии все это находит отражение в языковых знаках, которые, в свою очередь, образуют языковую картину мира.

Вся совокупность знаний и представлений, общих практически для всех членов лингво-культурного сообщества, представлена в так называемой когнитивной базе социума [3. С. 112—113]. Причем основными составляющими когнитивной базы являются не личные знания и представления тех или иных индивидов о «культурных предметах» (которые представлены в коллективных и индивидуальных когнитивных пространствах), но национально-детерминированные инварианты восприятия последних. При этом разные лингвокультурные сообщества обладают разными когнитивными базами, что связано с различиями в языковых картинах мира, разным членением и классификацией окружающей нас действительности. Основополагающая составляющая когнитивной базы — прецедентные феномены, отражающие реалии культуры в текстах, созданных на данном языке. К феномену прецедентности в основном относят тексты, поскольку и высказывание, и имя можно квалифицировать как текст. Прецедентность имени заключается не в значении слова, а в том тексте, который репрезентирует это имя, служит информационным фоном для него. При отсутствии подобных текстов в культурном фонде этноса данные имена не являлись бы прецедентными. Прецедентность следует рассматривать на более глубинном, семантическом, уровне, включая в разряд этого феномена не только специальные тексты (высказывания, имена), обусловленные культурой, созданные на данном языке, но и ту лексику, тот словарный запас лингвокультурного сообщества, который передает культурноспецифическую информацию. Причем в случае с лексическими единицами прецедентность заклю-

чается в самом лексическом значении слова. За прецедентным значением словарной единицы стоит предмет, реалия той или иной культуры, заключенные в данном значении и отражающие ее специфику, концептуальную картину мира определенного лингвокультурного сообщества. Общность когнитивной базы обеспечивает понимание, бесконфликтное общение в едином лингвокультурном сообществе. Это происходит благодаря наличию пресуппозиции (общего культурно-ассоциативного фона знаний). Индивиды, входящие в этнически отличные социумы, могут обладать качественно различными когнитивными базами, так как именно этот фонд знаний имеет национально-культурную специфику. Отсутствие подобной пресуппозиции у коммуникантов может привести к коммуникативной неудаче, то есть к несовпадению поставленных коммуникативных и прагматических целей полученному результату, а иногда и к культурному конфликту. Так, общеизвестно, что россияне по внешнему сходству идентифицируют слова *nationality* и *национальность*, в результате в графу «гражданство» вписывают свою этническую принадлежность. Более глубокое знание культурного компонента лексического значения иноязычного слова, его пресуппозитивного фона является важным в связи с необходимостью толерантного поведения в межсоциумном взаимодействии. Суть толерантности заключается в признании похожести и одновременно непохожести людей, их многообразия. Толерантность в обществе способствует внутренней устойчивости общества, она важна как форма существования и существования в современном моно- и поликультурном социуме.

Довольно часто к коммуникативной неудаче в межкультурном общении может привести использование в речи фоновой лексики. Как известно, суть фоновой лексики в том, что несовпадение понятийно-эквивалентных слов в разных языках связано с определенной совокупностью знаний. Некоторые русские слова имеют иноязычный эквивалент, однако реалии, обозначаемые ими, существенно различаются. Так, трудности вызывает заполнение в различного рода анкетах русскоязычными гражданами позиций, выраженной словом *adresse*, имеющим в английском языке суженное значение, сведенное до конкретного местоположения жилища: улица, дом, квартира [6]. Следовательно, незнание фоновой лексики может привести к культурному шоку, трудному освоению чужой культуры. Безэквивалентная лексика сравнительно легко опознается при сопоставлении языков, потому что в ней нагляднее всего проявляется специфика расчленения действительности, представленная в языке, и особенности культуры какого-либо социума. Как и безэквивалентные слова, лакуны эксплицитны только при сопоставлении языков. Данное явление объясняется тем, что условия социально-политической, общественно-экономической, культурной жизни и быта народа, его мировоззрения, психологии, традиций и т.д. детерминируют возникновение понятий, принципиально отсутствующих у носителей других языков. Соответственно, в других языках не будет и однословных словарных эквивалентов для их передачи. К примеру, в английском языке, помимо слова *lawyer* «юрист, адвокат», существует еще несколько обозначений разновидностей адвокатской профессии (*attorney, barrister, solicitor, counsel, consueller, advocate*). В русском же языке всем этим обозначениям соответствует одно слово — *адвокат* [5. С. 53]. В данном

случае лакуна обусловлена отсутствием в одном из сравниваемых языков соответствующего денотата.

Делая выводы, подчеркнем, что неоднозначное понимание концепта является причиной коммуникативной неудачи как в моно-, так и в межкультурной коммуникации. Коммуникативную неудачу может при этом стимулировать как индивидуальный, так и системный фактор. Индивидуальный фактор коммуникативной неудачи заключается в неравнозначности ментальных единиц (объема концептов) у коммуникантов, детерминированной разноуровневой структурой социума и психофизиологическими особенностями речемыслительной деятельности индивидуумов (IQ, гендер, возраст и пр.). В межсоциумном взаимодействии значим системный фактор, то есть отсутствие общей когнитивной базы, культурноспецифического фонда знаний, обусловленного существованием в различных лингвокультурах. Такова специфика взаимодействия концептуальной и языковой картины мира в процессе моно- и межсоциумной коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Губаева Т.В. Язык и право. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности. — М.: Норма, 2004.
- [2] Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. Исследование по семиотике, психолингвистике, поэтике. — М.: Лабиринт, 1998.
- [3] Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. — М.: Гнозис, 2002.
- [4] Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. — Мн.: ТетраСистемс, 2004.
- [5] Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. — М.: Аспект Пресс, 2000.
- [6] Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2000.

## LINGUISTIC AND CONCEPTUAL PICTURES OF THE WORLD: COMMUNICATIVE ASPECT

**F.G. Samigulina**

Chair of Russian language  
Southern federal university

*Pushkinskaya str., 150, Rostov-on-Don, Russia, 344006*

In the article the specificity of interaction of society of different types and information value of the concept are analyzed. Especially attention is paid to the rise of the communicative failure on the ground of multiple-valued interpretation of the concept.

**Key words:** Linguistic picture of the world, conceptual picture of the world, cognitive basis, linguistic precedence, volume of concept, communicative failure.

---

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА БИЛИНГВИЗМА ПРИ ОБУЧЕНИИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

**З.М. Смирнова**

Кафедра медицинской и биологической физики  
Российский государственный медицинский университет  
ул. Островитянова, 1, Москва, Россия, 117997

В статье представлены основные аспекты билингвального обучения физике на кафедре медицинской и биологической физики РГМУ: цели и задачи, содержание и методика с использованием англо-русских билингвальных учебных пособий по физике, разработанных автором. Приведены результаты эффективности билингвального обучения физике как средства информационно-коммуникативной компетентности иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** билингвальное образование, билингвальное обучение, предметно-профессиональная компетенция, концепция посредничества, билингвальное учебное пособие, педагог.

Билингвальное образование — это образование, использующее в процессе обучения два языка — родной (первый) и второй (государственный). В билингвальном образовании язык преподавания сам по себе является не только средством для преподавания и обучения, но и его целью [1]. Именно поэтому важное место в билингвальном образовании занимает билингвальное обучение, которое понимается как взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащихся в процессе изучения отдельных предметов или предметных областей средствами родного и иностранного языков, в результате которой достигается синтез компетенций: предметной, языковой и межкультурной, обеспечивающие высокий уровень владения иностранным языком и глубокое освоение предметного содержания.

Предметно-профессиональная компетенция отражает своеобразие рабочих программ, учебных дисциплин, изучаемых в билингвальном режиме, и определяет уровень усвоения учебного содержания. Языковая компетенция включает совокупность знаний, умений и навыков (устная речь, письмо, аудирование и др.), а также способность учащихся адекватно использовать их при получении других специальных знаний.

Межкультурная компетенция связана с умением иностранных учащихся осуществлять социальное взаимодействие в современном обществе в аспекте практической реализации идей поликультурного воспитания. Достижение подобной «компетентной» триады в процессе билингвального обучения способствует преодолению существующего языкового барьера, а уровень профессионализма студента напрямую связан с уровнем усвоения специальных знаний [2].

Одной из концепций билингвального образования является концепция «посредничества» (Lingua franca) [1], в которой язык-посредник может выступать в качестве средства межкультурной коммуникации. Именно эта концепция и была положена в основу билингвального обучения физике иностранных учащихся на кафедре медицинской и биологической физики РГМУ, где в качестве языка-посредника был выбран английский язык, учитывая контингент иностранных учащихся, обучающихся в университете.

Опыт преподавания физики на подготовительном отделении для иностранных граждан в РГМУ в течение нескольких лет выявил определенные педагогические и методические проблемы в обучении иностранных учащихся. Во-первых, изучение ими русского языка в течение одного семестра дает им навыки бытового общения, но не дает основ научного стиля речи и терминологии, используемых при изучении физики, а изучение специальных предметов, в том числе и физики, они начинают уже во втором семестре. Во-вторых, очень часто дословный перевод физических терминов с русского на их родной язык искажает физический смысл того или иного процесса. Именно поэтому на первоначальном этапе обучения они не способны эффективно использовать стандартные учебники по физике на русском языке, особенно для самостоятельной работы, так необходимой для лучшего усвоения и закрепления информации, полученной на аудиторных занятиях с преподавателем. В-третьих, многие из студентов не обладают необходимым и достаточным уровнем знаний при поступлении для успешного усвоения курса физики, что подтверждается результатами ответов на тесты по проверке исходного уровня знаний.

Указанные выше проблемы приводят к тому, что учащиеся, не овладевая базовыми знаниями по физике в достаточной степени, испытывают большие затруднения при дальнейшем изучении курса медицинской и биологической физики в университете, учитывая, что он основывается на курсе классической физики.

Все это привело нас к поиску новых методических технологий по обучению физике иностранных учащихся. На кафедре медицинской и биологической физики РГМУ была разработана специальная система работы с привлечением билингвального метода обучения физике с использованием английского (язык-посредник) и русского языков.

Для организации такого подхода к познавательной и практической деятельности иностранных учащихся необходимы следующие компоненты:

- 1) педагог-билингва, свободно владеющий английским языком и имеющий высокий уровень компетенции в области физики и математики;
- 2) мотивация учащихся, имеющих достаточную базовую языковую подготовку и объединенных в однородные группы (по знанию английского языка);
- 3) билингвальные учебные пособия, обеспечивающие адекватное понимание сущности физики учащимися, на двух языках.

Необходимым условием успешной педагогической деятельности в области предметно-ориентированного билингвального обучения является высокий уровень развития как предметной, так и иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя, что, в свою очередь, выдвигает особые требования к педагогу-билингву. Именно поэтому первый компонент в данном подходе играет основополагающую роль.

Педагог должен обладать не только высокой квалификацией в области физики, но и свободно владеть английским языком. Он также должен уметь сбалансировать доступность изложения с доступностью смысла излагаемого материала. Во время занятий педагог должен оценивать уровень владения учащимся русским языком и по мере необходимости подключать при введении материала английский язык.

Мотивация учащихся при обучении физике не менее важна для наиболее полной реализации задач и принципов данного вида обучения. Учебная группа преимущественно должна быть однородной по знанию английского языка, так как в данной методике обучения предполагается, что учащийся владеет понятийным аппаратом физики на английском языке. В однородных группах в процессе обучения снят языковый барьер, что значительно повышает уровни мотивации учащихся к овладению знаниями в области физики и русского языка.

Одним из ключевых моментов в билингвальном обучении физике является также использование билингвального англо-русского пособия для иностранных учащихся, разработанное на кафедре медицинской и биологической физики РГМУ [3] и написанное на английском и русском языках по типу двуязычных книг, изданных в России в XVIII—XIX вв. [4].

Авторы пособия при его разработке исходили, во-первых, из того, что объем учебного теоретического и практического материалов должен соответствовать требованиям, установленным учебной программой, а также пособие должно быть достаточным для понимания физики как дисциплины. Во-вторых, теоретический материал должен быть адаптирован на русском языке как можно проще, без исказжения физического смысла, учитывая слабое владение русским языком и различные уровни подготовки иностранных учащихся по физике. В-третьих, пособие должно давать возможность учащимся познакомиться и овладеть общенациональной терминологической лексикой физики и обозначениями физических величин на русском языке. Материал представлен на английском и русском языках постранично, что позволяет учащимся быстро находить определения физических законов, общепринятые обозначения физических величин и единицы их измерения на русском языке. Также с помощью этого пособия учащиеся могут легко освоить общепринятую в России форму записи и решения задач по физике.

Важное место в учебном пособии занимают графики, иллюстрации, таблицы. Они позволяют перевести текстовую аналитическую информацию в визуально-образную форму, создать эмоциональный фон, облегчающий перевод этой информации в долговременную память. Англо-русский словарь основных физических терминов к темам значительно упрощает продуцирование изученного материала на русском языке.

Данное билингвальное учебное пособие по физике не только облегчает процесс изучения физики на русском языке иностранным учащимся, но повышает мотивацию в изучении русского языка. Практическая значимость такого билингвального пособия очень велика еще и потому, что в России практически не издаются учебники и учебные пособия по физике на английском языке.

Использование этих трех основных компонентов билингвального обучения физике позволило разработать и билингвальную методику преподавания физики иностранным учащимся на кафедре медицинской и биологической физики в РГМУ. Сущность данного методического подхода заключается в том, что иностранным учащимся на каждом занятии в качестве домашнего задания предлагается самостоятельное изучение новой темы по разработанному англо-русскому билинг-

вальному пособию во внеаудиторное время. Это позволяет учащимся познакомиться с необходимой физической терминологией на русском языке для понимания и обсуждения с преподавателем данной темы на занятии. Семинар начинается с объяснения темы на русском языке, причем пояснения могут быть даны на английском языке, т.е. два языка используются согласованно, как бы дополняя друг друга. При проверке вопрос может задаваться на одном языке, а ответ получен на другом, т.е. дискуссия может быть и двуязычной. Вопросы задаются из тех, которые имеются в конце каждой темы в учебном пособии. После опроса по теме учащимся предлагается решение задач по алгоритму, предложенному в учебном пособии. В конце занятия выполняются различные контрольные задания по изученному материалу. На выпускном экзамене подготовительного отделения учащиеся отвечают устно и только на русском языке.

Аналогичная методика используется на нашей кафедре и при проведении лабораторных работ иностранными учащимися на первом курсе медицинского университета, если группы иностранных учащихся сформированы соответствующим образом, как указывалось выше. Для этих занятий на кафедре медицинской и биологической физики в 2003 году было разработано и издано пособие по лабораторным работам, написанное на английском и русском языках [5]. Если же несколько иностранных учащихся учатся вместе с российскими студентами, где преподавание ведется только на русском языке, то данное учебное пособие предлагается иностранным студентам для самостоятельной подготовки к занятиям во внеаудиторное время. Такая подготовка значительно облегчает им понимание и выполнение лабораторной работы на занятии. Причем представление отчета по лабораторным работам и их защита выполняется иностранным студентами на русском языке.

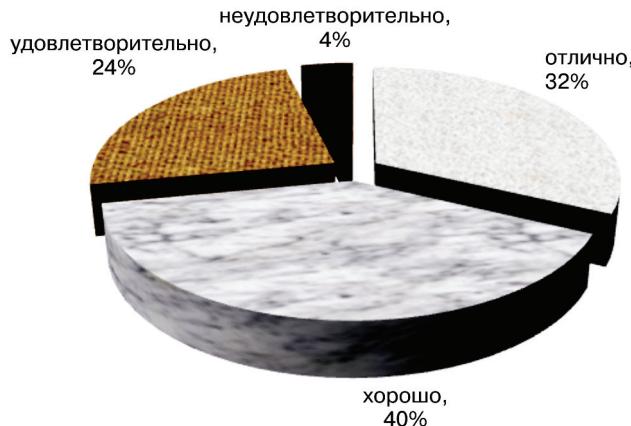
Определяющим критерием эффективности билингвального обучения физике выступает уровень усвоения ее учащимися, что подтверждается результатами экзаменов. Использование данного методического подхода позволило повысить успеваемость иностранных учащихся в Новомосковском институте (филиал) на 11,2%.

Эффективность обучения была также оценена с помощью статистической оценки достоверности различий результатов экзамена контрольной и экспериментальной групп иностранных учащихся (табл., рис.) [6].

Таблица  
Эффективность обучения иностранных студентов физике

Контрольная группа ( <i>n</i> = 25)			Экспериментальная группа ( <i>n</i> = 25)		
оценка	Число студентов	Средняя оценка ( $M \pm \sigma$ )	оценка	Число студентов	Средняя оценка ( $M \pm \sigma$ )
отлично	3	$3,40 \pm 0,91$	отлично	8	$4,00 \pm 0,86^*$
хорошо	8		хорошо	10	
удовл.	10		удовл.	6	
неудовл.	4		неудовл.	1	

Примечание: \*— достоверность различий средних значений оценок между контрольной и экспериментальной группами.



**Рис.** Освоение предметного содержания (в %)

Для учета субъективной оценки билингвального обучения проводилось анкетирование иностранных учащихся, а также беседы и интервью. Большинство учащихся (90,2%) признали полезным билингвальное обучение. По результатам анкетирования оказалось, что билингвальное обучение положительно влияет, прежде всего, на качество знаний по физике, что значительно повышает уровень мотивации к ее изучению. Билингвальная методика приводит к значительному повышению языковой компетенции, а также к исчезновению коммуникативной скованности при общении на русском языке.

Таким образом, при билингвальном обучении физике иностранных граждан снимается проблема непонимания предмета на русском языке, познавательная деятельность учащихся осуществляется в единстве с речевой деятельностью, а усвоение предметного содержания происходит одновременно с овладением средствами его выражения на английском и русском языках, что значительно повышает качество знаний по физике. В рамках такого обучения функция двуязычия состоит не только в возможности реализации свободного общения, но и в значительном расширении информационного поля студентов, в обогащении профессиональной компетенции за счет использования русского языка, а также в повышении языковой компетенции и уровня социализации учащихся.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — Великий Новгород, 2007. — С. 54.
- [2] Худобина О.Ф. Влияние билингвального образования на развитие различных компетенций у студентов // Вестник ВолГМУ. — 2005. — № 3(15). — С. 81—82.
- [3] Смирнова З.М. Англо-русское билингвальное пособие по физике. — М.: Изд-во КДУ, 2008.
- [4] Святое Евангелие. Издание семьдесят пятое. — СПб., 1896.
- [5] Smirnova Z.M., Blokhina M.E. Laboratory works in Medical and Biological Physics. — M.: РГМУ, 2003.
- [6] Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — Казань, 2007.

## **USING THE PRINCIPLE OF BILINGUALISM IN TEACHING PROCESS FOR FOREIGN STUDENTS**

**Z.M. Smirnova**

Department of Medical and Biological physics  
Russian State Medical University  
*Ostrovityanova str., 1, Moscow, Russia, 117997*

Basic aspects of the bilingual teaching physics at the medical and biological department of Russian State Medical University: purposes and missions, the content and the method with using of english-russian bilingual study-guides on physics developed by the author. Results of the validity of the bilingual teaching physics as a means of the information-communicative competence of foreign students have been presented.

**Key words:** bilingual education, bilingual teaching, objective professional competence, conception of mediation, bilingual study-guide, bilingual teacher.

---

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ «ОБРАТНОГО ВЕКТОРА» КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ АСПЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**Фань Годун**

Кафедра культуры русской речи  
Нижегородский государственный педагогический университет  
ул. Ульянова, 1, Н. Новгород, Россия, 603950

Статья посвящена рассмотрению роли и места лингвострановедения при обучении иностранному языку, сущности лингвострановедческого компонента в обучении иностранным языкам, а также описанию работы «обратного вектора» в процессе обучения студентов-инофонов русскому языку.

**Ключевые слова:** лингвострановедение, обучение; русский язык как иностранный.

Лингвострановедение сформировалось под влиянием проблемы о соотношении языка и культуры. Знакомство с культурой страны изучаемого языка было одной из главных задач еще со времен античности. Преподавание классических языков, как и трактовка религиозных текстов, не мыслилось без культуро-ведческого комментирования. В преподавании живых языков с конца XIX века на первое место наряду с устной речью выдвигается ознакомление с реалиями страны изучаемого языка.

С другой стороны, возникновение лингвострановедения было обусловлено чисто прагматическими предпосылками — подходом к овладению иностранным языком как средством межнационального общения. Прогрессирующее развитие международных контактов и связей обуславливает ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. Стремление к коммуникативной компетенции как конечному результату обучения предполагает формирование не только языковой компетенции, но и усвоение колоссальной внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания, поскольку последнее недостижимо без принципиального тождества основных сведений общающихся об окружающей действительности.

Заметные различия в запасе этих сведений у носителей разных языков в основном определяются различными материальными и духовными условиями существования народов и стран, особенностями их истории, развития, культуры, общественно-экономического строя, политической системы и т.п. Следовательно, особую важность приобретает лингвострановедческий компонент при обучении студентов-инофонов русскому языку.

Впервые термин «лингвострановедение» был использован Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым в 1971 году, где авторы под этим термином понимали такую организацию изучения языка, благодаря которой учащиеся знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой через посредство языка и в процессе овладения им [1].

Лингвострановедение в отечественной методике понимается как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране

изучаемого языка фрагментарного характера. Эта дисциплина преподается не как отдельный предмет, а как составная часть на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц.

Термин «лингвострановедение», таким образом, обозначает, что, с одной стороны, идет обучение языку, а с другой — знакомство с определенными сведениями о стране изучаемого языка.

Обращение к проблеме изучения языка и культуры одновременно не случайно, так как это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средства коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. По мнению Н.А. Салонович, такой подход к обучению иностранному языку во многом обеспечивает не только эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения [2].

Главной целью лингвострановедения является обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка.

Лингвострановедческий аспект обучения русскому языку иностранцев предполагает в первую очередь осмысление нерусскими учащимися национальной специфики русского слова. В лингвистику было введено такое понятие, как культурно-исторический компонент значения, и высказана мысль о том, что слово, отражающее предмет или явление действительности, не только означает его, но и создает при этом некий социальный фон, некий культурный компонент.

Обмен страноведческой информацией — диалог культур, общение представителей разных стран и народов, желающих узнать друг о друге. Здесь, как в речевом общении вообще, две стороны — говорящий и слушающий, автор и адресат сообщения (S1 и S2).

В диалоге участники его обычно меняются ролями: говорящий становится слушающим и наоборот. Речевое общение меняет свой вектор: идет то от S1 к S2, то от S2 к S1.

Вектор — прямолинейный отрезок, которому придано определенное направление. В нашем случае это путь, который проходит речевое произведение (от отдельной реплики до разного объема текста) от своего создателя к адресату. При этом оба участника коммуникации пользуются одним кодом (языком). Если общаются представители разных народов, в качестве кода выбирается язык одного из них или язык-посредник.

В лингвострановедческой работе, принятой при изучении иностранных языков в школах и вузах России (в том числе и русского как иностранного), в качестве общего кода используется изучаемый язык. Содержание работы — сообщение сведений о стране изучаемого языка. Адресат информации — изучающий язык инофон, «первым» же лицом, источником страноведческой информации, является преподаватель или автор соответствующей статьи в учебной книге.

Проиллюстрируем сказанное примером (табл. 1).

Таблица 1

Код — изучаемый язык		
S1	→	S2
Преподаватель, автор текста	Содержание речи — сведения о стране изучаемого языка	Изучающий язык

Например: русский студент или школьник изучает французский язык. В процессе обучения ему предлагаются тексты о географии, истории, культуре Франции, обычаях и характере народа и т.п. Сведения даются на французском языке. Их источник — автор учебной книги (как правило, не француз).

Рассмотрим еще пример: студент-китаец изучает русский язык. Он читает на русском языке тексты о России, русском народе, обсуждает соответствующие темы с преподавателем, отвечая на его вопросы. Назовем такой вариант обмена межкультурной информацией страноведением «прямого вектора» (как общепринятый, широко распространенный в практике обучения языкам).

Но в качестве альтернативы вышеописанному подходу в обучении русскому как иностранному мы предлагаем другой, «обратный» вектор обмена страноведческой информацией, суть которого можно пояснить с помощью следующего примера (табл. 2):

Таблица 2

Код — изучаемый язык		
S1	←	S2
Преподаватель, другие участники общения	Содержание речи — сведения о стране изучающего языка	Изучающий иностранный язык

Кодом общения при этом варианте по-прежнему остается изучаемый язык, овладение которым является целью учебного процесса. Пользуясь этим языком (в нашем случае русским), студент-иностранец (например, китаец) выступает не как получатель, а как автор страноведческого текста. И рассказывает он о своей стране, о разных сторонах культуры, быта, истории, традициях Китая. В качестве адресатов выступают преподаватель, студенты многонациональных групп, русские студенты и школьники, перед которыми выступают с краткими сообщениями китайские студенты-филологи. Китайцы с помощью единиц русского языка передают новую для слушателей (носителей языка) информацию.

Данный вариант обмена сведениями страноведческого характера также можно включить в сферу методических интересов лингвострановедения. Рассказывая о своей стране, студент-инофон практикуется в использовании изучаемого языка, языка адресатов его речи. Он отбирает слова и синтаксические конструкции таким образом, чтобы продукт его речевой деятельности в полной мере отвечал критериям «хорошей речи» с точки зрения грамотных носителей изучаемого языка. Он понимает, что несоответствие текста этим критериям будет отмечено и является препятствием в достижении цели общения. Создание страноведческих текстов «обратного вектора» способствует практическому овладению иностранным языком, тренирует в его использовании.

Создание страноведческого текста «обратного вектора» затрагивает эмоциональную сферу его автора. Он говорит о том, что ему дорого. Находясь вдали от родины, студент-иностранец скучает по родным местам, друзьям и близким. В его сознании возникают образы и ассоциации, и он ищет способы передать их слушателям так, чтобы те почувствовали и по возможности разделили его.

За словами, которые мы говорим и слышим, стоит обширная зона коннотаций, фоновых знаний, доступных только носителю языка. В лингвострановедческой теории слова помимо непосредственного значения слова принято рассматривать весь комплекс ассоциаций, возникающих в сознании носителя языка и культуры при появлении образа, вызываемого словом или фразеологизмом. В этом плане лингвострановедение толкует значение слова более широко, чем это принято в традиционной семасиологии, и опирается на данные психолингвистики, где значение слова — это не только то, что зафиксировано в словарях, но и образ, который включает в себя ряд ассоциаций, как национально кодифицированных, то есть общих для всех носителей данного языка и культуры, так и сугубо личных.

Возникают эти ассоциации и у создателя страноведческого текста «обратного вектора», и он ищет способы передать их слушателям средствами другого языка. Это соответствует и интересам слушателя. Изучая культуру иного народа, человек хочет получить не сухие факты (названия, цифры, статистику и т.п.). Для подлинного межнационального общения важна цель — познать характер народа, особенности его мировосприятия. Умение красиво и образно выразить мысли, дать информацию страноведческого характера так, чтобы поняли те, на чьем языке ты говоришь, и заинтересовались тем, о чем ты говоришь, и с удовольствием слушали тебя — вот задача лингвострановедения «обратного вектора». В данной ситуации овладение выразительными средствами языка является первостепенной задачей.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Страноведение и преподавание русского языка как иностранного. — М., 1971.
- [2] *Салонович Н.А.* Лингвострановедческий подход в игровых упражнениях на уроках французского языка в 7—8 классах // Иностранные языки в школе. — М., 1994. — № 1.
- [3] *Салонович Н.А.* Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания // Иностранные языки в школе. — М., 1994. — № 1.

## LINGUACOUNTRY STUDY OF THE «REVERSE VECTOR» AS ONE OF THE MOST IMPORTANT ASPECTS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS RUSSIAN

Fan Guodong

Culture of Russian speech

NNSPU Uliyanova str., 1, N. Novgorod, Russia, 603950

The article is concerned with the essence of linguacountry study component, its role and place in teaching foreign languages. The article describes how the «reverse vector» works in the process of teaching foreign students Russian.

**Key words:** Russian as a Foreign languages, tutoring, Linguistic knowledge about country.

---

## МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

---

### ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ПРИОБРЕТЕНИЕ НОВОГО ВЗГЛЯДА НА МИР

Т.М. Балыхина

Факультет повышения квалификации  
преподавателей русского языка как иностранного  
Российский университет дружбы народов,  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Знакомясь с представителями других народов и культур, человек обычно воспринимает их поведение с позиций своей культуры, потому что сразу оценить особенности чужой культуры трудно. Иногда даже мимика, жест, другие элементы поведения могут привести к негативному восприятию. В таких случаях реальным выходом из ситуации является знание стереотипов — наиболее типичных черт, характерных для того или иного народа, той или иной среды.

**Ключевые слова:** этнокультура, межкультурная коммуникация, специфика языкового сознания, межязыковые и межкультурные контакты.

В. фон Гумбольдт утверждал, что язык — своеобразный «промежуточный мир, находящийся между народом и окружающим его объективным миром». Каждый язык описывает вокруг народа, к которому он принадлежит, круг, из которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг. Поскольку восприятие и деятельность человека целиком зависят от его представлений, то его отношение к предметам целиком обусловлено языком. Но мышление не просто зависит от языка вообще — оно до известной степени также обусловлено каждым отдельным языком. Слово — это знак, но также и особая сущность, находящаяся между внешними явлениями и внутренним миром человека. Изучение иностранных языков — это приобретение новой точки зрения, нового взгляда на мир. Эдвард Сепир заявлял, что миры, в которых живут различные общества, — отдельные миры, а не один мир, использующий разные ярлыки. Язык по-своему членит действительность, и человек находится во власти конкретного языка.

Представление человека о мире всегда относительно и разнообразно и зависит от того, в какой культуре человек воспитывался. Человек ведет себя в соответствии с конкретными культурными нормами, т.е. сохраняет этнокультурные свойства (стереотипы) того или иного народа (обычаи, нравы, привычки, поведение). Под этнокультурным стереотипом нами понимается обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ: немецкая аккуратность,

китайские церемонии, африканский темперамент, гостеприимство кавказцев, вспыльчивость итальянцев и т.д.

Сравнение с другими народами помогает каждому человеку почувствовать свою собственную индивидуальность. Вот как выглядят некоторые народы в глазах французов: бельгийцы — лишенными юмора, тугодумами; швейцарцы — скучными, расчетливыми и ограниченными; итальянцы — любителями приврать; греки — оборотистыми, хитрыми; поляки — не дураками выпить; англичане — корыстолюбивыми, эгоистами; немцы вызывают опасение своей дисциплиной, организованностью, трудолюбием и агрессивностью. В русских французы выделяют качества, которых им самим недостает: размах, широту натуры, сердечность, выдержку и стойкость в беде и т.д. [3. С. 40—41].

Знакомясь с представителями других народов и культур, человек обычно воспринимает их поведение с позиций своей культуры, потому что сразу оценить особенности чужой культуры трудно, иногда даже мимика, жест, другие элементы поведения могут привести к негативному восприятию. В таких случаях реальным выходом из ситуации является знание стереотипов — наиболее типичных черт, характерных для того или иного народа, той или иной среды. Больше всего стереотипы своим появлением обязаны межязыковым и межкультурным контактам. Стереотипы помогают человеку дифференцировать и соизмерять окружающий мир со своими убеждениями, знаниями, оценками и т.п.

В то же время каждый человек индивидуален по своему характеру, который зависит как от биологической предрасположенности, так и (в большей степени) от тех условий, в которых живет и воспитывается человек, от нравственных устоев общества, моральных норм [6. С. 85—87].

Любой естественный язык — это исторически сложившаяся знаковая система, образующая основу всей культуры говорящего на нем народа, позволяющая осуществлять вербальную коммуникацию, под которой понимается языковое общение, выражющееся в обмене мыслями, информацией, эмоциональными переживаниями собеседников. Верbalная коммуникация образует основу всей культуры любого народа. В межкультурной коммуникации язык выступает, в первую очередь, как средство, которое предназначено для взаимопонимания участников коммуникации. Однако в каждом языке свое видение и восприятие мира, поэтому при коммуникации носителей различных языков возникают ситуации языкового несоответствия. Национальная семиосфера включает в себя самые разнообразные коды, каждый из которых отличается своей спецификой по сравнению с аналогичным кодом в другой национальной культуре, т.е. культуры различаются в зависимости от того, какое значение в них придается контексту и словам [7]. Чтобы подтвердить сказанное, обратимся к особенностям западной и восточной вербальной речи, в основе которых наблюдаются существенные культурные различия.

Западная традиция предполагает исключительную важность и открытость вербального сообщения, речь воспринимается независимо от контекста разговора, говорящий и слушающий рассматриваются как два самостоятельных, равных субъекта, чьи отношения должны быть понятными из их устных высказываний

независимо от социокультурных особенностей. В восточных же и азиатских культурах социокультурный контекст имеет решающее значение независимо от хода речи, связанной с этикой, психологией, политикой, традицией и социальными отношениями.

Следовательно, процесс межкультурной коммуникации осложняется различными соотношениями и пониманиями вербальных высказываний: в восточных и азиатских культурах большее внимание уделяется манере и церемонии произношения, чем построению и смыслу высказывания. Здесь не бывает однозначных высказываний, поэтому иногда учтивое «согласие» на самом деле может содержать отрицательное решение вопроса. Например, японец может сказать *hai*, что означает „да“, хотя это не всегда означает согласие. Японец полагает, что каждый должен догадаться сам, что думает на самом деле его собеседник. Он считает, что не беда, если мысли не до конца высказаны. Особенности этикета для него куда важнее тонкостей высказывания. Вежливость речи ценится выше, чем ее смысл и доходчивость. Однако для японца быть искренним значит, прежде всего, стараться сделать так, чтобы никто из его партнеров не „потерял лицо“, т.е. сохранить тактичность.

Что касается верbalного поведения русских, то прежде всего в языке «броятся в глаза» богатое лексическое поле, связанное с понятием  *сострадание: соболезнование, сожаление, сопреживание, сочувствие* и т.д. Жизнь в суровом и неустойчивом климате, крепостное право, беззаконие власти породили русский фатализм, он же такие поговорки, как: *От тюремы да от сумы не зарекайся* и ироничное: *Дальше Сибири не сошлют*. И насчет речевого поведения мудрое: *Если боишься — не говори, если сказал — не бойся*.

Уже со времен М.В. Ломоносова исторически слаборазвитому среднему словесному как бы соответствовал в русском языке всегда слабо развитый средний стиль. При этом грубость жизни проявлялась в русском языке не только в виде богатого запаса бранных выражений, но и, как ни парадоксально, подчеркнутой вежливостью и любовью к уменьшительно-ласкательным словам — деминативам. Покупали и читали не просто *книги*, а *книжечки*, в стихах Ахматовой есть строки: «*А мне ватничек И ушаночку*» (здесь и связь с фольклором, и намек на места ссылки), *ели огурчики, помидорчики, капусточку*.

В языковом сознании русских (результаты массового ассоциативного эксперимента) на первом месте стоит слово «человек», на десятом — «друг», а слово «я» не входит в список первых 10 слов, ему отводится 36-е место. Сопоставление этих данных с английским ассоциативным словарем ярко свидетельствует о другом типе языкового сознания с преобладающим индивидуалистическим началом: на первом месте в английском языковом сознании стоит слово «*те*» (я), на втором — «*man*» (человек), а «*friend*» (друг) находим на 73-м месте.

В русском сознании *быть вежливым* значит, главным образом, соблюдать правила поведения; в английском, например, демонстрировать уважение, внимание к окружающим. Следовательно, английская вежливость является объектно-ориентированной, она направлена на собеседника и выполняет коммуникативную функцию; русская в большей степени замыкается в субъекте и несет этическую нагрузку. В русском сознании вежливость в большей степени ассоциируется

с действенным, а не этикетным вниманием (вежливый — тот, кто помогает другим), в английском — с демонстративным и этикетным вниманием (вежливый — тот, кто демонстрирует свое уважение другим). Английская вежливость в равной степени направлена на всех; русская — в большей степени на «своих» и на тех, кто старше.

Называя русских людей грубыми, неприветливыми, излишне эмоциональными, агрессивными, любопытными, навязчивыми, представители других культур обычно приводят следующие доводы: русские часто перебивают собеседника, легко вмешиваются в разговор, любят давать советы, критиковать, спорить, могут задавать личные вопросы, позволяют себе делать замечания окружающим, навязывают свое мнение другим, не контролируют свои эмоции, в процессе общения оказывают воздействие на собеседника, не всегда благодарят и извиняются, резко прекращают разговор и т.д.

Приводимые доводы не беспочвенны: к примеру, англичане практически никогда не делают замечаний, очень сдержаны в проявлении эмоций, всячески избегают оказывать воздействие на собеседника, умеют слушать, не перебивая, очень часто говорят *thank you* и *sorry*.

Одной из особенностей русского коммуникативного поведения, отмечаемых многими исследователями, является довольно свободное употребление императива, которое в других коммуникативных культурах имеет строгие ограничения. Именно эта особенность коммуникации является причиной того, что о русских сложилось представление как о людях грубых, навязывающих свою волю другим, склонных к директивам. В русской коммуникации императив является основным или важнейшим средством выражения не только таких речевых актов, как требование и команда, но также приглашения, совета, предложения. Императив, смягченный модификатором *пожалуйста*, легко переводит требование в просьбу, делая побуждение мягким и вполне вежливым. Не случайно *пожалуйста* в русской культуре называется волшебным словом. Английское *please* не имеет такого эффекта [2].

«Широкую натуру» русских невозможно свести к стереотипам и объяснить мифом. Он, наряду с действительно добрыми чертами народного характера (открытость, искренность, душевность, доброта, бескорыстие, взаимопомощь, любовь к отечеству, готовность к самопожертвованию и т.д.) содержит и ряд объективно негативных поведенческих норм, в массовом сознании тем не менее расцениваемых как положительные, выгодно отличающие русских от других народов. Так, для 1960-х — 1980-х годов прошлого века было характерно представление о себе как о людях, для которых деньги ни в коем случае не являются первой ценностью. Напротив, «денежный вопрос» отодвигался на последний план: говорить о деньгах считалось неприличным; практика предоставления денег взаймы под проценты была совершенно неприемлема. Классическая и советская литература едко разоблачала погоню за деньгами, фольклор поддерживал ее, официальная пропаганда также вносила свою лепту. Жадность до денег считалась сопряженной с другими нравственными пороками; даже передача денег из рук в руки

становилась этической проблемой. Во всяком случае, прослыть скупердяем, жадугой, жлобом или крохобором считалось позорным.

Человек радовался, если его считали «широкой натурой», а в это понятие входила и готовность расставаться с деньгами без сожаления (ибо *Деньги — дело наживное*), в том числе — рисковать ими (например, в карточной игре), по-пустьму сорить деньгами. В достоверном зеркале произведений А.Н. Островского и Н.С. Лескова даже купцы, которым, казалось бы, положено пересчитывать каждую копейку, пускаясь в разгул, «по широте натуры» не считали сотенных.

Современные российские предприниматели (т.н. новые русские) «на отдыхе», особенно за границей, продолжают традицию молодечества. Вместе с тем идеал «широкой натуры» (в денежном аспекте) — это отчасти и гендерная проблема: для дворянских женщин была характерна тенденция «экономить на всем».

При любых интеркультурных контактах трудно переоценить значение национальной символики. Символика самым тесным образом связана с коннотативной зоной языка. Именно в неосознании колossalной важности этой части языковой картины мира кроется причина многих коммуникативных сбоев. О.А. Корнилов приводит такой пример: можно представить степень непонимания и неудовольствия русскоязычного человека, услышавшего в свой адрес от носителя немецкого языка сравнение с крысой. Недоразумение исчезает только тогда, когда оказывается, что это сравнение человека с увлеченно работающим.

Трудно представить что-либо более прагматичное, чем бизнес и профессиональное общение бизнесменов. В этой сфере нелегко рассчитывать на успех, если не уделять должного внимания особенностям национальной ментальности. При этом очень многие аспекты проблемы межкультурных, межэтнических недоразумений могут оказаться в области языка, поскольку именно в манере говорить, в речевом этикете, в самой стилистике речи проявляются особенности национального образа мыслей. По этой причине успех делового контакта с представителем другой национальной культуры может в значительной степени предопределяться знанием языка этой культуры.

Появившиеся в последнее время многочисленные пособия для изучающих русский язык бизнесменов включают в свое содержание перечни коммуникативных трафаретов, типовые тексты и диалоги, иллюстрирующие их практическое использование. Достижение этого уровня знания хотя и трудоемко, но вполне реально, его можно определить как формальное, внешнее знание.

Вместе с тем второй (в смысле глубины) уровень знания языка вообще и языка бизнеса в частности предполагает не только овладение формальными средствами выражения чего-либо, но и знание глубинных причин именно такой, а не иной формы выражения. Например, что собой представляют в русском языке обращения людей друг к другу на «Вы» и «ты» вне контекста ситуаций делового общения и вне подхода к элементам языка как составным частям национальной языковой картины мира? Не более чем две различные формы обращения, одна из которых используется при официальном обращении, при обращении к незнакомым или малознакомым людям и выражает уважительное отношение к адресату, а вторая — при обращении к знакомым людям, состоящим в дружеских отношениях с говорящим, в неофициальной обстановке.

В реальной практике делового общения ситуация гораздо сложнее. Как, например, иностранец должен понимать многочисленные комбинации сочетаний «ты» и «Вы» с обращениями по имени, по имени и отчеству, по фамилии, по должности? И *ты* и *Вы* могут быть использованы с каждой из четырех форм обращения. Без этнопсихологических комментариев в этом случае явно не обойтись, и иностранец обречен на непонимание, почему можно сказать и *Сергей Петрович, ты мне позвони завтра*, и *Сережса, Вы мне позвоните завтра*, а главное — что стоит за этими формами обращения, каковы нюансы отношений между говорящими, каково соотношение и взаимодействие официальных статусных ролей и межличностных отношений? Выход один — обращение к национальному характеру и менталитету и установление связей последних со средствами языка. Л.Б. Трушина пишет: «Иностранца, вступающего в деловые контакты в России, поражает некая расшатанность статусных ролей и чувства субординации у русских. Всем известно их стремление как можно быстрее сократить дистанцию, перейти на «ты», на обращение по имени... У русских не приняты обращения к коллегам по должности, званию... обязательные в других культурах. Русская ментальность со своим специфическим подходом к субординации и статусным отношениям ярко проявляется, в частности, в области менеджмента, где иностранные исследователи ввели даже понятие «русский стиль управления» [1. С. 24—25].

Вместо безликого английского *you* или универсального *mister* в русском языке существует целый набор самых разнообразных комбинаций, в каждой из которых только ухо носителя русского мировидения способно уловить и выделить оттенки отношений между говорящими. Диапазон этих отношений даже в сфере официального делового общения оказывается весьма широким: почтение, симпатия, доверительность, покровительственное отношение, неформальность отношений, отстраненность, холодность, пренебрежение, заискивание, подхалимство. Все эти отношения, бесспорно, существуют между участниками ситуации общения в любой культуре, но, как правило, они завуалированы предельно стандартизованными языковыми формами, языковыми трафаретами, не допускающими такой широчайшей амплитуды эмоциональных «довесков», как в русских обращениях от *Сидорова, ты ... до Лидочки Петровна, будьте добреньки...*

Каждая основополагающая черта национального характера должна быть определена психолингвистами, коммуникативистами, и на основе знаний этой черты могут быть даны чисто практические советы в реальной, прагматически значимой ситуации. И.А. Стернин так отметил причину трудностей в описании русского коммуникативного поведения: у русских мало норм и много традиций [6].

В целом можно согласиться с тем, что на Западе, в западной лингвокультуре больше норм, на Востоке — больше традиций. В этом плане русская нация ближе по менталитету к Востоку, в частности к китайской традиционной культуре. Обучение коммуникативному поведению — один из аспектов обучения русскому языку как иностранному. Особенностью русского общения вообще является чрезвычайно важная роль контекста, когда смысл сказанного завуалирован и не вытекает из буквально сказанного, как это происходит обычно в языках с низким уровнем

контекста (немецкая, американская культурно-лингвистическая традиция). Истинный смысл сказанного формируется из недоговоренностей, метафор, коннотаций, т.е. опирается на всю так называемую когнитивную базу человека, владеющего русской языковой картиной мира.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Белянко О.Е., Трушина Л.Б. Русские с первого взгляда: Что принято и не принято у русских: Книга для чтения и тренировки в коммуникации. — М.: Русский язык. Курсы, 2003.
- [2] Вежбицка А. Язык. Культура. Познание. — М.: Русские словари, 1997.
- [3] Габунита И.А., Улимбашева К.С. Межкультурные отношения в современной России. — М., 2005.
- [4] Гумбольт В. Язык и философия культуры. — М.: Прогресс, 1985. — С. 51.
- [5] Сепир Э. Избранные труды по языкоznанию и культурологии. — М., 1993.
- [6] Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / Этнокультурная специфика языкового сознания. — М., 1996.
- [7] Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. — М.: Слово, 2008.

## STUDYING OF RUSSIAN LANGUAGE AS NEW VIEW ON THE WORLD

**T.M. Balykhina**

Faculty of re-training of professional skills  
of teachers of Russian as foreign language  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

Knowing representatives of other people and cultures, the person usually perceives their behaviour from positions of its own culture because it's hard to know at once other culture's features, sometimes even the mimicry, gesture, other elements of behaviour can lead to negative perception. In such cases a real way out is the knowledge of stereotypes — the most typical lines, characteristic for these or those people, this or that environment.

**Key words:** ethnoculture, intercultural communications, specificity of language consciousness, межъязыковые and intercultural contacts.

---

# **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

**С.В. Маталова**

Кафедра русского языка

Нижегородская государственная медицинская академия  
пл. Минина и Пожарского, 10/1, Нижний Новгород, Россия, 603950

В статье рассматривается модель интенсивного обучения иностранных студентов-медиков языку профессионального общения, необходимого во время прохождения клинической практики по циклу «Внутренние болезни». Предлагается система заданий по формированию умений профессионального общения врача с пациентом по заболеваниям любой патологии.

**Ключевые слова:** профессиональное общение, языковая подготовка, клиническая практика, речевые синонимы врача, опрос пациента, обучение.

В новых социально-экономических условиях, складывающихся в нашей стране в последние годы, интенсивно идет процесс расширения функций образования, корректировки его целей и содержания, форм и методов. Во многих медицинских вузах возникла практика обучения иностранных студентов с использованием языка-посредника, появились новые учебные пособия, отражающие опыт, который способствует интеграции в общеевропейскую университетскую среду, вхождению в Болонский процесс.

Отличия программы обучения с интенсивным использованием языка-посредника от традиционной обусловлены спецификой обучения студентов: преподавание медико-биологических дисциплин ведется на языке-посреднике, а клинических — на русском языке.

Студента-иностраница необходимо подготовить к восприятию аутентичной русской речи. Особенность речевых ситуаций клинической практики состоит в том, что студент-практикант должен знать языковое выражение симптомов и пр. как в языке специальности, так и в обычной бытовой форме. Научный поиск оптимального пути обучения профессиональной речи будущих специалистов привел преподавателей кафедры русского языка НижГМА к созданию новой модели обучения иностранных студентов-медиков языку профессионального общения, необходимого во время прохождения клинической практики по циклу «Внутренние болезни».

Для подготовки к клинической практике будущего терапевта сначала мы выявили некоторые «проблемные» параметры, с которыми он сталкивается в реальной коммуникации:

— названия заболеваний, их симптомы, как общие, так и характерные для заболеваний изучаемых патологий;

— информацию о боли (это модели описания боли пациентом и врачом, вопросы-синонимы о локализации, характере, длительности, интенсивности, ирради-

ации, причинах возникновения, времени появления и прекращения, купировании боли);

— основные вопросы-синонимы врача при любой патологии (это вопросы-синонимы о наличии или отсутствии того или иного симптома, его цвете, запахе, о сопровождающих симптомах или ощущениях);

— основные вопросы-синонимы врача для уточнения истории настоящего заболевания;

— вопросы-синонимы по истории жизни больного;

— команды при обследовании пациента;

— наиболее распространенные советы и рекомендации врача больным;

— различные варианты возможных ответных реплик больного.

Но как показывает практика, студент во время опроса пациента зачастую получает такой ответ, который может быть достаточно трудным для его понимания. Так, например, задав вопрос общего характера: *Какая у вас боль?* или *Какого характера боль?*, студент может услышать: *Боль такая, будто иглу вонзили в сердце* или *Как будто обручем сдавило*. Конечно, мы постарались дать как можно больше вариантов жалоб пациента, но мы не можем дать все варианты жалоб, так как речь пациента разнообразна и индивидуальна. Поэтому, обучая студентов опросу больных в клинике, необходимо делать акцент на формирование умения выстроить беседу с пациентом таким образом, чтобы информация поступала в максимально адаптированном, понятном для студента виде и при этом чтобы ход опроса контролировался самим студентом.

Этого можно добиться, в частности, путем развития у студентов определенных навыков:

1. Ставить конкретные вопросы, которые бы направляли ответы опрашиваемого в рамки, установленные самим студентом, например: *Какая у вас боль, дающая, колющая, режущая?*

2. Задавать уточняющие вопросы, в которых студент сам использует знакомую ему лексику и знакомые грамматические конструкции. Например, если больной описательно характеризует боль: *Как будто обручем сдавило*, студент уточняет: *Это сильная или слабая боль? Это острая или тупая боль? Это какая, по-вашему, боль: сжимающая, колющая, режущая, ноющая?* [2].

Таким образом, сначала мы отобрали наиболее частотные типы инициирующих общевопросительных реплик, необходимых для ведения диалога-опроса по любой патологии, и побудительных реплик, без владения которыми невозможно провести осмотр больного и дать рекомендации. Далее мы переходим к изучению конкретной патологии и частных вопросов врача.

Предлагается система заданий по формированию умений профессионального общения врача с пациентом по той или иной патологии. Вначале студенты знакомятся с планом обследования пациента, затем работают с таблицей употребления слов, характеризующих симптомы, как в речи пациента, так и в речи врача при расспросе больного и при написании истории болезни, например (табл.).

Таблица

**Симптомы, характерные для заболеваний органов дыхания**  
(таблица дается в сокращенном варианте)

Симптом	Жалобы больного	Вопросы	Запись в истории болезни
Кашель	Я кашляю. Я дохлю (cough harshly). Меня кашель замучил. У меня сильный кашель.	Вас беспокоит кашель?	—
Одышка	Мне трудно дышать. Я задыхаюсь.	У Вас бывает одышка?	—

Предлагаются следующие типы заданий:

- запомните симптомы, характерные для заболеваний органов дыхания;
- проанализируйте жалобы больного;
- запомните вопросы врача, приведите вопросы-синонимы;
- закончите таблицу, назовите группы однокоренных слов;
- подумайте, являются ли данные слова однокоренными: *дущ* — *удушье*;
- составьте микродиалоги.

Мы считаем, что создание потенциального словаря студента-медика целесообразно осуществлять на синонимической основе, обращая должное внимание на специфику синтаксиса устного разговорного дискурса и его отличия от синтаксических средств, которые студенты должны использовать при общении с врачами или при составлении плана опроса пациента, написании истории болезни, например:

Количество мокроты = Сколько мокроты?

Частота кровохарканья = Сколько раз была кровь в мокроте?

На наш взгляд, презентация синонимических отношений вопросных и номинативных структур предложений обучает трансформации конструкций, увеличивает запоминаемость материала, способствует интенсивной выработке навыков профессиональной речи врача.

Следующий шаг — составление вопросов по плану расспроса пациента.

После этого студентам предлагаются типичные образцы диалогов, затем проводится обучение умениям начать общение в соответствии с коммуникативными целями. В этом случае предлагаются задания следующих типов:

- прочтите диалог, заполните таблицу и сделайте запись в истории болезни (пример):

Симптомы	Описание
Методы обследования	Что обнаружено

— прослушайте диалог, заполните таблицу и сделайте запись в истории болезни;

- восстановите диалог;
- составьте диалог врача с пациентом по жалобам последнего.

На заключительном этапе обучение профессиональной речи студентов-медиков ведется на примере научного текста об изучаемой патологии.

Приведем примеры заданий интенсивного комплексного обучения всем четырем видам речевой деятельности:

— прочитайте научный текст и ответьте на вопросы; объясните значение подчеркнутых слов;

— заполните таблицу по тексту (пример):

Симптомы	Возможные жалобы пациента	Вопросы врача

— составьте диалог и разыграйте его в парах. Во время диалога врач заполняет таблицы и делает запись в истории болезни (примеры):

Симптомы	Описание
Методы обследования	Что обнаружено

**Запись в истории болезни:** \_\_\_\_\_

— перескажите текст. Сделайте сообщение о прочитанном заболевании.

«Любой методический подход к обучению речевой деятельности на иностранном языке не может раскрыть свой потенциал, если он не опирается на системное представление соответствующих основным его теоретическим установкам средств обучения — упражнений, учебных заданий, обеспечивающих формирование психологических механизмов речи» [1. С. 56]. Поэтому, разрабатывая модель организации занятия и обосновывая систему упражнений, мы стремились сочетать традиционные формы работы в модифицированном виде и интенсивные типы и виды заданий.

На наш взгляд, такой комплексный подход позволяет выстроить эффективную систему обучения языку профессионального общения.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Изаренков Д.И. Коммуникативно-прагматические аспекты изучения языка для специальных целей // РЯЗР. — 1990. — № 4. — С. 50—60.
- [2] Маталова С.В. Диалог терапевта с пациентом: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов-медиков, говорящих на английском языке. — Н. Новгород: Изд-во НижГМА, 2007.

## **DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS IN MEDICAL PROFESSION WHILE PREPARING FOREIGN STUDENTS FOR CLINICAL PRACTICE**

**S.V. Matalova**

Russian Language Department  
Nizhny Novgorod State Medical Academy  
*Minin and Pozharsky Sq., 10/1, Nizhny Novgorod, Russia, 603005*

The article presents a model of intensive training the professional speech skills necessary for the course of «Internal Diseases». The article presents a system of exercises to develop medical language skills necessary for a doctor-patient communication concerning any pathology.

**Key words:** professional communication, language training, clinical practice, question-synonyms, doctor's uttering, inquiry, patient.

---

## **О ВОЗМОЖНЫХ ПУТЯХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ (на примере языка суахили)**

**Е.А. Назарцева, Л.И. Чаузова**

Кафедра русского языка № 3

Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин

Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье проводится сопоставительный анализ русского языка и языка суахили, определяются некоторые межъязыковые соотношения сходства и различия на уровне фонетики и грамматики. Предлагается такое толкование языковых явлений, которое обеспечивает эффективность переноса навыков при обучении студентов, говорящих на суахили.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, суахили, перенос навыков, межъязыковой анализ.

Процесс овладения вторым языком в своей основе есть усвоение нового кода и правил перехода на него на основе знания об этом языке. В работах многих лингвистов и психолингвистов рассматривается психический механизм усвоения кода иностранного языка на базе первичного, «базисного» кода русского языка. При этом подчеркивается, что переключение с правил родного языка на правила иностранного языка осуществляется не сразу, а через ступень опосредованного владения иностранным языком. На этой ступени опосредующим звеном выступает система правил реализации программы, действующая в родном языке.

Грамматико-семантическое кодирование осуществляется в категориях родного языка и оформляется языковыми средствами родного языка, и лишь затем предпринимаются попытки сознательного перевода высказывания на иностранный язык. Таким образом, при усвоении иностранного языка в сознании учащихся взаимодействуют две системы правил порождения речи, два языковых кода.

На начальном этапе учащиеся еще не имеют достаточного опыта в пользовании иностранным языком: правила перекодирования полностью еще не усвоены ими. Они возмещают недостаток этого опыта иногда сознательным, а чаще бессознательным использованием умений и навыков родного языка в практике иностранной речи. Это обычно оказывает тормозящее влияние на формирование навыков иноязычной деятельности. Конечно, как отметил С.Л. Рубинштейн, «в тормозящем влиянии интерференции нет ничего фатального» [5. С. 560].

Опора на родной язык, к которой неосознанно прибегают учащиеся, пользуясь в практике иноязычной речевой деятельности умениями и навыками, выработанными на материале родного языка, понимается нами как закономерное психологическое явление переноса. Эффективность методики в связи с этим должна зависеть от следующих факторов: насколько управляемым окажется неосознанный перенос и будут ли найдены возможности для сознательного переноса. Значит,

проблема состоит в том, чтобы обеспечить положительный перенос. Психологами отмечается, что положительный перенос основан на осмысленных действиях и возможен при общности компонентов. Поэтому сходство материала, являющегося объектом действий, рассматривается как одно из важнейших условий, определяющих перенос. Выяснение возможностей переноса в области навыков неизбежно приводит к исследованию переноса в статике, то есть к изучению языкового переноса. И.Я. Зимняя и А.А. Леонтьев считают, что для целей обучения должен проводиться сопоставительный анализ психологической структуры речевого действия на разных языках, в результате чего окажется возможным создание динамической типологии разных способов порождения речи [2].

Проблема, связанная с переносом, обусловлена сложностью взаимодействия самих навыков. Трудности возникают уже в процессе перестройки навыков (если требуется заменить ранее усвоенный способ выполнения действия), но особенно трудно добиться положительного результата при функционировании (воспроизведении) нового способа действия. Высказывается мнение, что нужно находить более четкие, диалектические модели обучения с ориентацией скорее на коррекцию определенных «узлов» порождающего механизма, чем на полную замену их новыми. Зимняя и Леонтьев считают, что механизм иноязычной речи может быть обеспечен следующими навыками: 1) «навыки речи на родном языке, которые должны быть только перенесены на новый языковой материал и актуализированы», 2) «навыки, которые были ранее сформированы на родном языке и при овладении иноязычной речью должны получить коррекцию», 3) «навыки, которые должны быть сформированы заново» [2. С. 38]. По мнению указанных авторов, в современной методике не уделяется должного внимания навыкам первой группы и переоценивается значение формирования новых навыков.

В своей работе мы хотели бы коснуться некоторых аспектов взаимодействия языковых систем изучаемого русского языка и базового (родного) языка суахили с целью возможного переноса некоторых языковых навыков, что важно учитывать преподавателям при обучении студентов-африканцев.

Сам выбор языка суахили (в качестве языка для межъязыкового сопоставительного анализа) обусловлен тем, что хотя в практике лингвоориентированной методики преподавания русского языка студентам-африканцам из бывших английских колоний традиционно использовался английский язык, однако на сегодняшний день это не совсем правомерно, так как сама языковая ситуация на африканском континенте значительно изменилась. Так, за последние десятилетия в странах Восточной и Центральной Африки активное развитие получил в качестве языка межнационального общения язык суахили, крупнейший из бантуских языков всей Африки: по некоторым подсчетам [4] на нем говорит приблизительно 100 млн человек (как на родном, первом, или втором языках). Это один из самых распространенных африканских языков, на нем говорят в Кении, Танзании, Уганде, Мозамбике, Сомали, Руанде, Бурунди, Замбии, Малави, он входит в число рабочих языков ООН и Организации Африканского единства. Такое развитие суахили связано с тем, что этот язык не был связан ни с какой племенной общностью, поэ-

тому его применение в качестве языка межэтнического общения никогда не вызывало негативного отношения со стороны многочисленных африканских племенных групп. Более того, этот язык уже сравнительно давно получил статус государственного языка в Танзании и Кении, он преобладает во всех коммуникационных сферах, на нем издается учебная и художественная литература.

Как показали исследования африканистов последних лет, в Танзании на суахили говорит 90% населения, абсолютное большинство танзанийцев использует суахили в качестве первого или единственного языка, на котором они думают. Изучение же английского языка в Танзании начинается только со второго этапа школьного образования, при этом 94% школьников и студентов признаются, что они не могут читать и понимать учебную и художественную литературу на английском языке [4].

Необходимо отметить, что на сегодняшний день правительство Танзании проводит активную работу по подготовке национальных кадров, каждый год на учебу в российские вузы приезжает более 200 студентов из Танзании. В связи с этим нам представляется более целесообразным при лингвоориентированном обучении русскому языку данной категории учащихся использовать не английский язык в качестве языка для сопоставительного анализа, а суахили.

Суахили представляет собой достаточно «новый» язык для преподавателей РКИ, практически нет работ по сопоставительному анализу языкового строя русского языка и суахили в плане методики преподавания РКИ.

Для звуковой системы языка суахили характерно ритмичное чередование гласных и согласных звуков. В суахили 33 фонемы: 5 гласных и 28 согласных.

Принципы слогоделения в русском языке и языке суахили различны. Если в русском языке слог может быть представлен отдельным гласным, то в суахили слог может включать в себя только один согласный: *nchi* «страна» (*n-chi*). При этом у суахилийцев возникает трудность произнесения конечного согласного в середине или конце слова, потому что в суахили не может появиться дополнительный гласный после согласного, а в русском языке это обычное явление: в данной позиции после твердых согласных появляется полугласный «ы», а после мягких — «и».

Что касается ударения, то в суахили, как и в русском языке, оно имеет квантитативно-силовой характер, но в отличие от русского в языке суахили оно всегда фиксировано на предпоследнем слоге. Кроме того, носовые согласные «*m*», «*n*» в начале слова произносятся без гласного призыва, но как бы с ударением.

Язык суахили в морфологическом отношении принадлежит к типу агглютинирующих языков с наличием некоторых элементов флексии.

Определенные трудности у учащихся вызывает морфологическая структура русского слова, выделение морфем и их значения.

В состав слова в суахили входят префиксы, корень, инфикс и суффикс. При этом знаменательное слово не может быть представлено одной морфемой (корнем), т.е. в языке не существуют корневые знаменательные слова. Наименьшее слово состоит из корня и префикса (как словообразующего показателя). Корень

представляет собой неслужебную морфему, выражающую обобщенное лексическое значение, а префикс — это служебная морфема, которая присутствует в любом слове, всегда начинает слово и определяет согласование с другими частями речи. Инфикс, если он есть, тоже стоит перед корнем и выражает грамматическое значение (это объективные и релятивные согласователи, отрицательные частицы, возвратные частицы). Суффиксы в суахили стоят после корня и могут быть служебными (локативный суффикс «е», который, как и префикс, определяет согласование) и неслужебными (суффиксы, изменяющие лексическое значение слова).

Характерной чертой грамматического строя языка суахили является развитая система именных классов, с которой связано словообразование и все грамматические согласования. Именная классификация представляет собой логическую классификацию людей, вещей и явлений: все существительные распадаются на классы в зависимости от денотативной соотнесенности обозначаемого понятия и ряда других факторов, например, 1 класс — существительные, обозначающие людей; 2 класс — существительные 1 класса, но уже множественного числа; 3 класс — существительные, обозначающие растения, деревья; 4 класс — существительные 3 класса множественного числа и т.д. Каждое существительное имеет свой особый префикс — показатель класса, который повторяется в каждом из относящихся к этому существительному слову (прилагательному, существительному, числительному, местоимению, глаголу и др.) и указывает на их грамматическую и синтаксическую взаимосвязь: **kitabu kizuri** — книга красивая, **vitabu vizuri** — книги красивые.

Префиксы в суахили взаимозаменяемы при выражении разных грамматических значений (например, единственного или множественного числа: **mtu** — **watu** (человек — люди), **jicho** — **macho** (глаз — глаза)).

Если на языке суахили разные префиксы служат показателями единственного и множественного числа, то в русском языке для этого используются определенные окончания, то есть принцип одинаков, но по местоположению в слове разноравлен: префикс-постфикс.

В суахили любое определение всегда находится после определяемого слова, тогда как в русском определении обычно предшествует существительному. Однако в обоих языках между ними существует согласование в роде (если категорию рода трактовать как согласовательный класс) и числе.

Следует обратить внимание и на категорию глагола в сравниваемых языках. В суахили начальной, исходной формой глагола является его основа. Именно основы глаголов представлены в словарях языка суахили. Инфинитив же (в русском понимании) образуется при помощи присоединения префикса «ки» к основе глагола, т.е. его показатели также всегда препозитивны. Синтаксическое использование данной категории очень широко: функции инфинитива равны именным (он может выступать как подлежащее, дополнение, определение, обстоятельство), но инфинитив может быть и сказуемым, как глагол.

Таким образом, уже приведенные примеры свидетельствуют об эффективности реализации принципа переноса навыков при обучении русскому языку студентов, владеющих языком суахили.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Громова Н.В., Охотина Н.В. Теоретическая грамматика языка суахили. — М.: ИМЛИ РАН, 1995.
- [2] Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе (сборник научных трудов). — М.: Русский язык, 1976.
- [3] Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (Психолингвистические очерки). — М.: МГУ, 1970.
- [4] Межрасовые и межэтнические отношения в современной Танзании: Труды Российской комплексной экспедиции в Объединенной Республике Танзания: Сезон 2005 г.: Монография / Под ред. А.В. Коротаева, Е.Б. Деминцевой. — М.: ЛЕНАНД, 2008.
- [5] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946.

## **INTENSIFICATION OF TEACHING RUSSIAN TO SWAHILI SPEAKERS**

**E.A. Nazartseva, L.I. Chauzova**

The Russian language department № 3  
The faculty of the Russian language and general education  
Peoples Friendship University of Russia (PFUR)  
*Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article provides a contrastive analysis of Russian and Swahili, some phonetic and grammar similarities and differences between two languages are defined. The language phenomena are interpreted in such a way, which provides the efficiency of transfer of training while teaching Russian to Swahili-speaking students.

**Key words:** Russian as foreign language, Swahili, transfer of training, contrastive analysis.

---

# **ФОНЕТИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ В ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩЕЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ**

**С.С. Пашковская**

Кафедра русского языка как иностранного  
Пензенский государственный педагогический университет  
им. В.Г. Белинского  
ул. Лермонтова, 37, Пенза, Россия, 440026

Для иностранцев, изучающих русский язык, предлагается дифференцирующая модель обучения (ДМО) русскому произношению с использованием компьютерных технологий. ДМО предполагает замкнутую систему контроля: обучение начинается с теста фонетических способностей (ТФС), что позволяет выбрать наиболее эффективный путь обучения; результаты промежуточного и итогового тестирования позволяют вносить существенные изменения в учебный процесс.

**Ключевые слова:** дифференцирующая модель обучения произношению (ДМО), тест фонетических способностей (ТФС), языковые (фонетические) способности, фонетические тесты.

Модель обучения — это описание теорий, принципов и процессов, целью которых является, с одной стороны, стандартизация (унификация) процессов обучения, а с другой стороны, развитие субъектности и индивидуальности человека при его активной самореализации. Основными чертами современного образования являются: 1) компьютеризация; 2) субъектность (опора на самостоятельность), которая реализуется в соответствующих методах обучения.

Система принципов обучения является отражением определенных лингвистических и психологических концепций.

Дифференцирующая модель обучения русскому произношению (ДМО) строится на психологической концепции отечественных ученых: теории поэтапного формирования умственных действий и теории речевой деятельности (Леонтьев, Гальперин, 1964). В соответствии с этими теориями обучение организуется на основе выделения системы ориентиров и осуществляется поэтапно, путем их последовательного усвоения.

Основной принцип построения учебного процесса в ДМО заключается в системе последовательностей, четко описанных действий, выполнение которых ведет к заранее запланированной цели, но разными путями. Учебный процесс адаптирован конкретными задачами, которые представлены некоторым эталонным результатом.

Различают несколько модельных подходов к обучению:

- реальная модель (диагностика наличных качеств, умений, знаний);
- нормативная модель (требования к состоянию обучаемого после завершения обучения);
- потенциальная модель (предвидение возможных отклонений от нормы в реальной или нормативной модели).

Моделируются действия обучающего с целью повышения эффективности обучения. ДМО обязательно включает представление состояния, в котором находится ученик, его поведение; текущий изучаемый блок знаний и перечень формирующихся умений и навыков; особенности подачи учебного материала, выбор заданий и вопросов; разные стратегии усвоения; текущий и итоговый контроль.

Выбор формы контроля зависит не только от этапа обучения, но и от индивидуально-психологических особенностей учащихся. «Это требование отражает неодинаковый уровень развития и познавательных возможностей учащихся, что диктует необходимость дифференцированного подхода к обучению, в том числе и к контролю» [5. С. 280].

В целях интенсификации контроля фонетических умений как важного компонента речевой деятельности предлагаются фонетические тесты. «Под фонетическим тестом (ФТ) понимаются контрольные задания специфической формы, возрастающей трудности, отражающие фонетическую систему русского языка, предназначенные для выявления уровня сформированности слухопроизносительных навыков учащихся; кратковременные, проводимые в равных для всех обучающихся условиях, с формализованными ответами, результаты заданий поддаются определенной оценке по заранее установленной шкале баллов» [2. С. 51].

Фонетические тесты позволяют следить за формированием слухопроизносительных навыков и выполняют роль информационного канала обратной связи: корректируют постановку нового (правильного) варианта произношения и одновременно минимизируют, а в идеальном случае разрушают неправильный фонетический навык.

Применение ФТ в ДМО способствует развитию речевого слуха учащихся и постановке правильной артикуляции звуков изучаемого языка.

Предлагаемые ФТ учитывают основные принципы тестологии в области лингводидактических тестов, отражают специфику содержания фонетического аспекта русского языка; задания ФТ представлены с учетом принципа фонологизма (в виде оппозиций), разработанные ФТ имеют устойчивые и экспериментально полученные критерии качества заданий в целом.

Особенность ФТ определяется, прежде всего, содержанием, которое оптимально отражает специфику фонетического аспекта русского языка. ФТ в полном виде представляют все объекты фонетической системы русского языка, т.к. основная цель ФТ — проверить уровень владения фонетическими (артикуляционными) и фонологическими особенностями русской фонологической системы, ритмическими моделями русских слов, основными типами интонации.

При создании ФТ ставилась задача — отобразить то основное, что студенты должны знать и уметь в результате обучения, учитывалась объективная данность взаимодействия слуховых и произносительных навыков речи, находящихся в сложных иерархических отношениях.

В основу концепции ФТ положено представление материала в виде оппозиций: минимальные фонологические пары для звуков (по наличию или отсутствию

одного дифференциального признака), система акцентных оппозиций для ритмики, оппозиции (смысловое различие) ИК для интонации.

В ФТ включены языковые явления, отражающие особенности фонетической системы русского языка (глухость — звонкость; твердость — мягкость согласных; ритмика русского слова и редукция гласных; типы интонации — ИК).

В процессе повышения точности измерений особенно важен «первый шаг», связанный с отбором содержания заданий теста. «Для определения содержания обучения произношению первостепенное значение имеет фонетический минимум — объем материала, подлежащий обязательному усвоению на данном этапе» [3. С. 56].

Структура русского языка, как и всякого другого, — сложная иерархическая система ярусов. Чем ниже ярус, тем малочисленнее его «инвентарь», проще и обозримее правила сочетания фонем, число которых легко поддается подсчету. Содержание теста можно определить как оптимальное отображение содержания учебной дисциплины в системе тестовых заданий. «Основой фонетического минимума является практическая фонология и словарь минимальных пар» [1. С. 353]. Разработка фонетических тестов начинается с обоснованного отбора содержания теста.

Второе направление работы было связано с доведением формы заданий до уровня требований тестовой технологии, так как тесты — научно обоснованный метод оценки знаний (умений и навыков) учащихся. «Никаких обходных путей тестирование не признает: неряшливо разработанные, не прошедшие апробации тесты способны давать лишь ошибочные результаты, поэтому их использование станет шагом назад, а не вперед» [4. С. 6]. Поэтому третье направление работы было нацелено на выявление системообразующих свойств заданий на основе анализа результатов обработки эмпирических данных тестирования. Именно с этим и связана необходимость научно обоснованного анализа качества тестовых материалов и проведение необходимой математико-статистической обработки тестовых результатов учащихся.

Итак, *объектом исследования* является структура методической модели, включающая, во-первых, *тест фонетических способностей (ТФС)*, позволяющий конкретизировать не только начало обучения, но и непосредственно *обучающую программу* для студентов разных национальностей (фасетные задания учитывают индивидуальные способности учащихся и особенности интерференции родного языка); во-вторых, *фонетические тесты*, выявляющие «проблемные» места, требующие доработки; в-третьих, итоговый тест, определяющий достигнутые успехи (или их отсутствие); в-четвертых, итоговый тест фонетических способностей, объективно отражающий общее развитие языковых способностей (на что искренне надеется каждый преподаватель).

В ДМО «...нет верха и низа — учителей и учеников — здесь все коллеги, т.е. люди, которые работают вместе. Ведь работа высшего учебного заведения состоит в сотрудничестве, т.е. когда одни хотят учиться, а другие им помогают в этом...» (Ю.М. Лотман, 1993).

В предлагаемой модели обучения *преподаватель* выступает как организатор совместной учебной деятельности и координатор креативных методов образовательной деятельности, ориентированной на активное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), современного тестирования. Студент в ДМО — субъект в ситуации вариативных образовательных возможностей, в которых он должен сделать выбор.

Дифференцирующая модель обучения — это дидактическая структура, предполагающая определенную последовательность взаимосвязанных этапов учебной деятельности и включающая достижение общей цели обучения произношению индивидуально ориентированными стратегиями для каждого субъекта учебного процесса.

Индивидуализация обучения реализуется за счет того, что каждый учащийся может работать в режиме, соответствующем его способностям и уровню подготовленности. Этому способствует также особое построение обучающей программы, продвижение по которой предусматривает возможные ошибки учащихся и пути их устранения.

Исследователи пришли к пониманию, что для эффективного управления таким сложным объектом, как процесс обучения, невозможно заранее создать точную и полную траекторию достижения поставленной цели разными учащимися.

Необходимо индивидуализировать процесс обучения для каждого студента, а для этого необходима информация о каждом из них (родной язык, уровень сформированности / несформированности фонематического слуха, языковой опыт, возраст, степень развития языковых способностей, мотивационная обусловленность) и сведения о возможностях управления учебным процессом.

Возможности компьютера — это реализованная мечта многих выдающихся методистов прошлого, так как в компьютерную программу можно заложить особенности изучаемого и родного языка учащихся (количество этих языков может быть неограниченно). Давно известно, что наиболее эффективные учебные пособия — это пособия, основанные на «научном описании подлежащего изучению языка при тщательном сопоставлении с параллельным описанием родного языка учащихся» (рис.) [6. Р. 41].

Актуальной задачей становится совершенствование дидактической теории обучения применительно к новым образовательным условиям. В настоящее время разработано большое количество электронных учебных материалов, в качестве которых выступают электронные учебные пособия, автоматизированные обучающие системы. Эффективность электронных учебных материалов определяется, прежде всего, степенью управляемости знаний и навыков обучаемого в процессе обучения.

ДМО представляет собой комфортную образовательную среду, позволяющую раскрыть потенциальные возможности личности, сформировать слухопроизносятельные навыки и развить навыки самоконтроля.

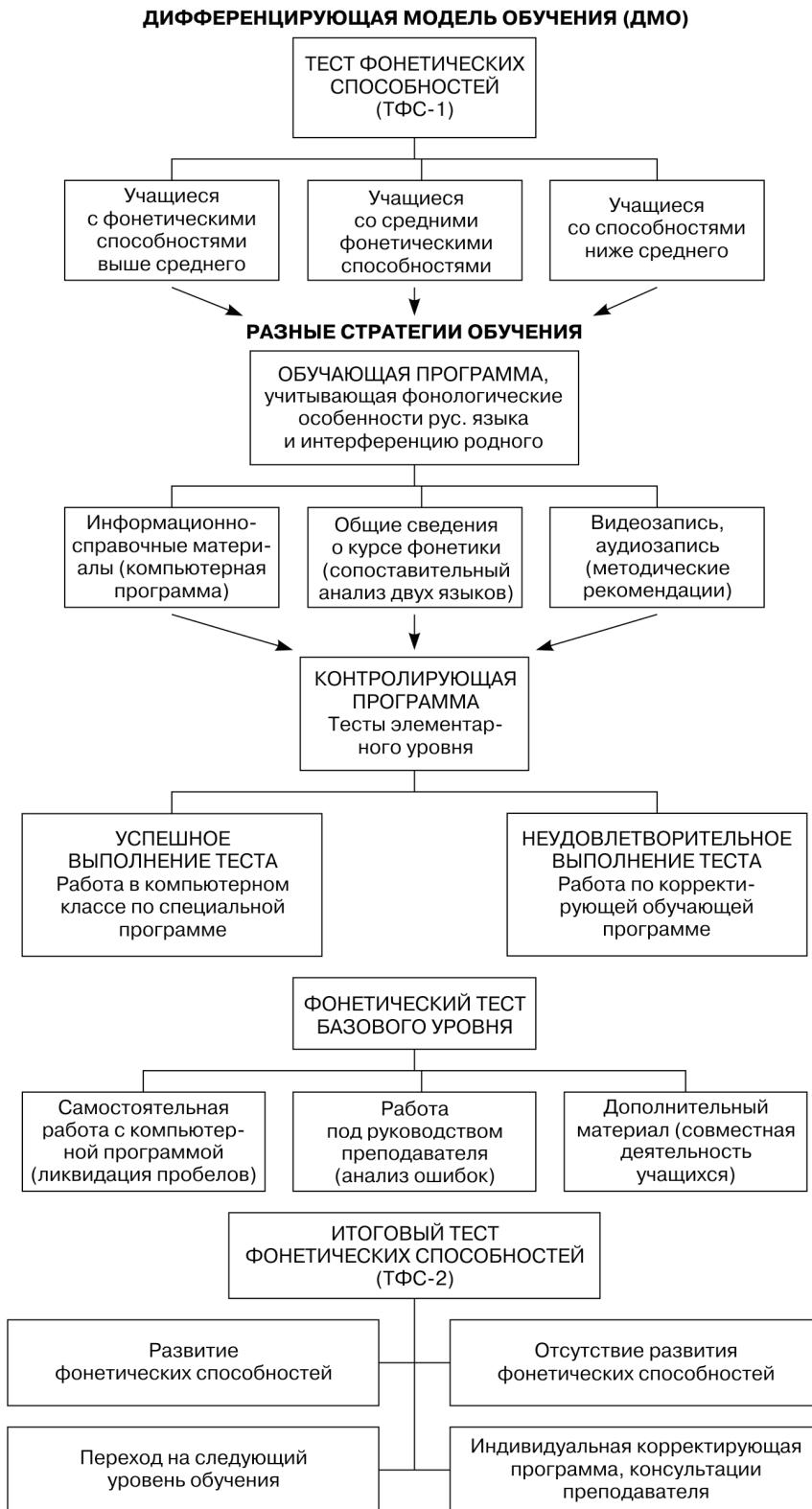


Рис.

Итак, оригинальность предлагаемой ДМО в том, что:

- дифференциация обучения базируется на индивидуальных особенностях (способностях) учащихся;
- предлагаются фонетические тесты как средство интенсификации контроля;
- принимается во внимание развитие современных ИКТ.

«...Эффективность такого обучения зависит от квалификации преподавателя и способностей обучаемого к овладению языком... Однако независимо от того, является ли процесс овладения языком управляемым или неуправляемым, эффективность владения им зависит прежде всего от способностей учащегося, мотивов, побуждающих его к овладению языком, и стремления занять свое место в новой языковой среде» [5. С. 71].

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Виноградов В.А. Лингвистика и обучение языку. — М.: Академия, 2003.
- [2] Пашковская С.С. Тестирование слухопроизносительных навыков в обучении русскому языку как иностранному: Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1997.
- [3] Самуйлова Н.И. Отбор материала для вводно-фонетических курсов // Вопросы обучения русскому языку на начальном этапе. — М., 1976.
- [4] Чельникова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пос. — М.: Логос, 2002.
- [5] Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пос. для вузов. — М.: Высшая школа, 2003.
- [6] Fries Ch.C. Coexistent phonemic systems // Language. — 1949. — V. 25. — No 1.

## PHONETIC TESTS IN THE DIFFERENTIATING MODEL OF TEACHING PRONUNCIATION

S.S. Pashkovskaya

Chair of Russian language  
Penza state pedagogical university  
Lermontov str., 37, Penza, Russia, 440026

A differentiating model of teaching Russian pronunciation with the use of computer technologies is designed for foreigners learning the Russian language. The differentiating model of teaching presupposes a close control system: the process of teaching begins with the phonetic abilities test. It helps to choose an effective way of teaching. The results of progress and final testing help to change the training process substantially.

**Key words:** differentiating model of teaching pronunciation, the phonetic abilities test, language (phonetic) abilities, phonetic tests.

---

## ТВОРЧЕСТВО КАК ЯЗЫКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Е.Г. Суворова

Кафедра русского языка № 3  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Рассматриваются вопросы, связанные с творческим потенциалом человека. Он отражает способности личности. Развитие творчества у будущих специалистов с высшим образованием является важным фактором обучения. Задача преподавателя русского языка состоит в формировании языковой деятельности на основе творческого процесса.

**Ключевые слова:** творчество, творческий потенциал, деятельность, процесс, личность, обучение.

Образовательный процесс открывает возможности ориентации в современной жизни, культурной среде. Только образование призвано помочь разобраться в мощном потоке информации, распространяемой в средствах массовой информации, в приемах ее преподнесения, толкования.

Благодаря полученным знаниям современный человек становится более свободным, открытым, независимым, сознающим свои возрастающие возможности. Поэтому на современном этапе образования все большее значение приобретает вопрос усиления индивидуализации творческого подхода к преподаванию, повышение ценности субъективного опыта каждого отдельного педагога.

В образовательном процессе принципиально важными моментами являются содержание и методы обучения, мотивация и общая культура педагогического процесса.

Создание творческой обстановки, конструирование тематических ситуаций побуждает обучаемых к выбору методов, стимулирующих весь процесс обучения, делающих его творческим.

Творчество является одной из самых сложных и актуальных проблем современной науки. Его исследуют педагоги, философы, социологи, психологи.

Попытка понять и описать феномен творчества сталкивается со многими парадоксами: люди, исследующие процесс творчества, сами не являются творцами. Тот, кто творит, создает совершенно новые ценности в науке или искусстве, чаще всего не знает, как он это делает. Творческий человек нетрадиционно воспринимает мир, видит скрытые проблемы там, где другие ничего подобного не видят. Творчество — это образ жизни и деятельности.

Мерой эффективности всех социальных процессов является масштаб творческо-созидающего потенциала человека. Критерий положительной динамики общественной жизни — это степень и разнообразие возможностей для каждой личности найти в социуме свое место, адекватное раскрытию ее созидающего потенциала.

Рассматривая категорию «творчества», следует, прежде всего, обратить внимание на многогранность употребления этого понятия. Творчество в различных ситуациях понимается как активность, деятельность, тип деятельности, целенаправленный процесс, эвристические методы и т.д.

В соответствии с наиболее распространенной точкой зрения творчество выступает в качестве деятельности по созданию новых материальных и духовных ценностей. Это определение уточняется, дополняется другими характеристиками. Подчеркиваются такие стороны творчества, как прогрессивность, развитие, обновление предшествующего и др. В.И. Григорьев, например, обращает внимание на то, что творчество как деятельность связано «с созданием материальных и духовных ценностей, обладающих новизной и общественной значимостью». При таком подходе основное внимание акцентируется на социальной значимости новаций, а также анализируются мотивационная и продуктивная стороны творчества как одного из условий самоосуществления и самореализации целостной личности.

Рассматривая особенности основных признаков творчества личности, следует подчеркнуть, что творчество рассматривается чаще всего безотносительно к субъекту, реализация и развитие сущностных сил которого, его творческих способностей и является, по сути, основной целью и сущностью творчества, если его субъектом является личность. Творческая деятельность личности — реализация сущностных сил человека, его самоотдача, побуждающая к плодотворному выражению индивидуальных, присущих конкретному человеку способностей и талантов. Что бы человек ни создавал, чем бы ни занимался, его работа будет творческой, если он приступил к ней из личных побуждений, глубоко заинтересован, увлечен и сполна отдаётся ей.

Творчество личности можно рассматривать с двух сторон: в плане оценки творчества как деятельности, в результате которой появляется новый продукт, используемый обществом, и в плане значимости творчества для самой личности. Тогда творчество выступает своего рода условием для самореализации личности, для развития ее творческих задатков, способностей, одаренности, способом ее самовыражения. Ценности здесь смещаются с результата на процесс, который способствует самоактуализации личности, а результат здесь не менее важный — изменение (развитие) самой личности как субъекта творчества. Изменение в процессе самореализации связано, прежде всего, с уровнем творческого потенциала, а также с характером деятельности и социальной ситуацией.

Творческий потенциал человека отражает способности личности «взаимоувязывать», интегрировать различные свойства в процессе самореализации и саморазвития. Являясь свойством личности, творческий потенциал отражает также мир возможности актуализации творческих сил в конкретный момент, в конкретных условиях. Однако эта «мера» постоянно меняется, как меняется творческий потенциал. Человек непрерывно обогащается творческими способностями, ибо в ходе освоения действительности его способности определяются в продуктах деятельности, в социальном опыте и культуре. Когда человек включается в конкретную деятельность, то повышается уровень его творческого потенциала.

Таким образом, можно предположить, что ключевым моментом в подготовке специалиста с высшим образованием является развитие его творческого потенциала, ибо развитость поисковых, аналитических преобразовательных способностей студента повышает уровень усвоения им профессиональных знаний.

Наличие определенных задатков к преобразованию у каждого человека обеспечивает возможность его участия в различных видах творчества. Существует трехуровневая концепция диагностики творческого потенциала.

Первый уровень развитости предпосылок к творчеству вынуждает к проявлению активности субъекта в преобразовательной деятельности только в определенных обстоятельствах, когда он не может заняться поиском новых альтернатив. Второй уровень развитости творческого потенциала отражает готовность немедленного включения субъекта в творческий поиск при наличии любой возможности. Творческий потенциал здесь проявляется и развивается благодаря возникшим условиям, характеру работы, а творческий процесс осуществляется незамедлительно, благодаря готовности творческого потенциала индивида к реализации. Третий уровень развитости способностей к творчеству наиболее высокий, когда личность стремится самореализоваться, воплотить свой творческий потенциал даже тогда, когда обстоятельства не только не способствуют творческому процессу, но и тормозят его, противодействуют ему. Основным показателем этого уровня является творческая активность.

Развитие творческого потенциала личности осуществляется в течение всей жизни и «пределов» не имеет, а повышение творческой активности происходит по мере реализации ее преобразовательных способностей в конкретной деятельности, обеспечивающей одновременно и их развитие. Интенсивность этого развития зависит от характера деятельности. Процесс познания объективно обеспечивает возможность творческого развития личности в вузе при условии грамотного использования этой возможности субъектами обучения, преподавания.

В конце XX — начале XXI века, которые характеризуются как эпоха глобализации во всех сферах ее проявления: политической, экономической, общекультурной и других областях человеческой деятельности, резко возрастает роль процессов в культурно-коммуникативной, лингвистической сферах. Проблема взаимопонимания различных культур определяет интерес к проблемам языка и лингвистической деятельности.

Одной из наиболее актуальных остается тема возникновения, развития языкового творчества в историческом процессе, а также формы взаимосвязи человека с языковой средой и лингвистической практикой. Каждый индивид рождается и формируется как творческая личность только в языковой среде. Все материальные и духовные ценности постигаются и ассилируются в ходе становления его речевой практики, поддерживаемой письменной речью и чтением. Процесс творческой деятельности осуществляется в лингвистической форме, поскольку мышление человека формируется только при использовании языка. Продукты творческой деятельности в той или иной степени выражаются, преломляются через лингвистическую деятельность и закрепляются в языке.

«Язык — это дом бытия человека» (Хайдеггер). Язык выступает как сложное социальное явление, связанное со становлением социума и генезисом человеческого сознания.

Язык выполняет вполне определенные социальные функции — прежде всего коммуникативную и познавательную. Изменения социальной действительности ведут к изменению языка. В русском языке наиболее отчетливо проявляется настоящее время, когда существенные перемены в социальной сфере находят отражение в трансформации слов за счет заимствований из других языков (памперсы, ваучеры, консенсусы). «Творческое» развитие языка происходит вследствие расширения в нем так называемой ненормативной лексики. Особая роль в этом принадлежит новой беллетристике, эстрадному языковому жанру и СМИ. Создаются словари, в которых собираются пласти матерных слов. Лингвистический куряж некоторых представителей СМИ вызывает зачастую протест у самих представителей СМИ, а также многочисленных зрителей, слушателей, читателей. И только в последнее время ставится задача внесения законодательных актов и нормативов по использованию русского языка в той же мере, в какой это делается в других европейских странах, и, прежде всего, во Франции.

Социальное воздействие на развитие языка проявляется и в том, что значительно расширяется объем социальной функции языка, в увеличении разнообразия функциональных стилей и форм его существования. В качестве примера можно привести сравнение роли и функций языка первобытного общества и современного.

В первобытном обществе объем социальных функций был несравненно меньшим, чем в современном, и сводился к коммуникативным и бытовым. По мере развития общества постепенно возникают лингвистическая и поэтическая функции, призванные к обеспечению духовной жизни. Именно языком как сознательно управляемым орудием взаимодействия людей, средством выражения либо благотворной, либо злоторной мысли создается определенный образ жизни. В сознании каждого человека, а педагога в особенности, должна присутствовать мысль о том, что через язык выражается сущность человека: мысли, воля, чувства, дела. Поэтому только ежедневная работа над словом и со словом может повысить качество учебного процесса обучения и воспитать потребность в лексической работе у обучаемых.

Хорошая речь основывается на знании норм и культуре, которая обобщает положительный опыт речевого творчества. Для преподавателя русского языка как иностранного это становится проблемой, поскольку формами словесной действительности для студентов, с одной стороны, выступают специально подобранные тексты, а с другой, — повседневная окружающая их языковая практика. Тексты, предлагаемые для учебных целей, являются собой образцы письменного речевого искусства. Как правило, это фрагменты из классических произведений русской литературы. Однако очевидно, что невозможно оградить обучаемых от негативных пластов лексической практики, в результате чего подрывается авторитет и культурно-историческая значимость русского языка. Это тексты СМИ, современная беллетристика. Потерян авторитет многих телевизионных передач, экран

наводнен фильмами-однодневками, различными шоу, которые служат только источником прибыли — все это создает из СМИ чудовище, с правилами поведения которого очень трудно справиться.

Поэтому задача любого педагога — превратить обучение русскому языку в творческий процесс овладения всеми богатствами русской языковой культуры. Этот процесс связан с формированием целостной мотивационной сферы обучаемых, их интереса к русскому языку не только как к предмету получения будущей специальности, но и как к цивилизационно-культурной ценности. Развитие творческого языкового мышления зависит не только от профессионализма педагога, но и от способностей обучаемого к систематическому овладению новой языковой информацией, его психологической направленности на понимание и осмысление русской языковой культуры.

В данной статье не ставилась задача создания системы заданий творческого характера (это тема отдельного исследования). Но целесообразно привести несколько примеров заданий творческого характера для разных этапов обучения. Так, для элементарного уровня владения языком это могут быть задания типа: рассказ о людях, изображенных на фотографиях, картинках; рассказ о профессиях (врач, космонавт, продавец, учитель).

Для базового уровня это могут быть задания подобного типа.

1. Объясните смысл пословицы:

«Нет друга — ищи, а нашел — береги». Составьте рассказ, опираясь на эту ситуацию.

2. Что бы Вы посоветовали будущим студентам взять с собой в Москву; как лучше подготовиться к изучению языка. Какие, на Ваш взгляд, эффективные методы изучения иностранного языка применялись у Вас на родине.

3. Что бы Вы сделали для более качественного обучения, если бы Вы были деканом?

4. Как Вы понимаете выражение «Красота спасет мир». Составьте рассказ на эту тему.

Всякая творческая деятельность — деятельность интеллектуальная и выражается в словесной форме: в труде юриста, политолога, врача, журналиста, педагога, священника, предпринимателя, и если такой человек плохо владеет речью, его коммуникативная деятельность не может быть продуктивной.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Алешина С.В., Недзвецкая Э.А. Творческий подход к деловому общению в социальных партнерствах. — М.: НМЦ СПО Международная научная конференция «Теория и методология творчества: итоги и перспективы», 2001.
- [2] Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. — М., 1989.
- [3] Гинзбург В.Л. О науке, о себе и о других. — М.: Наука, 1997.
- [4] Григорьев В.И. Человек — Культура — Природа: гармония или конфликт? Человек как философская проблема: Восток—Запад. — М.: УДН, 1991.
- [5] Дайзард У. Наступление информационного века (Новая технократическая волна на Западе) / Под ред. П.С. Гуревича. — М.: Прогресс, 1986.
- [6] Western journal of speech communication. — 1986. — № 50.

## **CREATIVITY AS LANGUAGE ACTIVITY IN THE PROCESS OF EDUCATION**

**E.G. Suvorova**

Department of the Russian language № 3  
Peoples Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

This article is dedicated to the study of human being's creative potential, which reflects capabilities of individual personality.

The development of future specialist' creativity, who had received higher education, is examined as very important factor of educative process.

The article touches some problems of professors of Russian language regarding forming language activity on the base creative process.

**Key words:** creativity, creative potential, activity, process, personality, education.

## НАШИ АВТОРЫ

**Аносова Оксана Георгиевна** — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Института иностранных языков Российского университета дружбы народов (e-mail: linguistics@pfu.edu.ru)

**Арсеньева Ирина Альбертовна** — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: kafedra3@inbox.ru)

**Багана Жером** — доктор филологических наук, профессор кафедры французского языка Белгородского государственного университета (e-mail: baghana@bsu.edu.ru)

**Балыхина Татьяна Михайловна** — доктор педагогических наук, профессор, декан ФПК РКИ РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

**Баранова Нина Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономико-математического моделирования экономического факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: gnp@imeb.ru)

**Варламова Ирина Юрьевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: varlamova60@mail.ru)

**Воронкина Маргарита Алексеевна** — кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры языкоznания и иностранных языков Ростовского филиала ГОУ ВПО «Российская академия правосудия» (e-mail: voronkina\_margarita@pochta.ru)

**Дмитриева Татьяна Павловна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: dmitrtnk@rambler.ru)

**Красильникова Лидия Васильевна** — кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка филологического факультета МГУ (e-mail: likras@mail.ru)

**Кудоярова Татьяна Викторовна** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (e-mail: kydoyashik@rambler.ru)

**Кутьева Марина Викторовна** — кандидат филологических наук старший преподаватель кафедры иностранных языков № 3 ИИЯ Российского университета дружбы народов (e-mail: marku2006@yandex.ru)

**Князева Лидия Васильевна** — аспирантка кафедры зарубежной литературы филологического факультета Воронежского государственного университета (e-mail: lida.vsu@gmail.com)

**Маталова Светлана Валерьевна** — старший преподаватель кафедры русского языка Нижегородской государственной медицинской академии (e-mail: svetvm@mail.ru)

**Новикова Наталья Сергеевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: engn\_rudn@mail.ru)

**Назарцева Екатерина Андреевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: kafedra3@inbox.ru)

**Пугачев Иван Алексеевич** — кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка инженерного факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: pugachev-ivan@mail.ru)

**Седых Аркадий Петрович** — доктор филологических наук, профессор кафедры французского языка Белгородского государственного университета (e-mail: sedykh@bsu.edu.ru)

**Сопова Ирина Валентиновна** — аспирант кафедры французского языка Белгородского государственного университета (e-mail: Sopova@bsu.edu.ru)

**Суворова Евгения Георгиевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: kafedra3@inbox.ru)

**Смирнова Зоя Михайловна** — доцент кафедры медицинской и биологической физики Российского государственного медицинского университета (e-mail: potapenkoalexander@hotmail.com)

**Самигулина Фанира Габдулловна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Южного федерального университета (e-mail: [fanira@mail.ru](mailto:fanira@mail.ru))

**Трещева Наталья Васильевна** — старший преподаватель кафедры французского языка Белгородского государственного университета (e-mail: [baghana@bsu.edu.ru](mailto:baghana@bsu.edu.ru))

**Фань Годун** — аспирант кафедры культуры русской речи Нижегородского государственного педагогического университета (e-mail: [dong197965@yandex.ru](mailto:dong197965@yandex.ru))

**Шмелькова Вера Викторовна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского (e-mail: [rector@spu-penza.ru](mailto:rector@spu-penza.ru))

**Чаузова Людмила Ивановна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (e-mail: [kafedra3@inbox.ru](mailto:kafedra3@inbox.ru))